



ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА у процесі навчання іноземних мов учнів 7–9 класів гімназії

Методичний посібник



До 100-річчя
Інституту
педагогіки
НАПН України



**Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки НАПН України**

**ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО
ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У
ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ**

(Методичний посібник)

До 100-річчя Інституту педагогіки НАПН України

Київ-2025

УДК 373.016: 811

*Рекомендувано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 15 від 24 листопада 2025 р.)*

Авторський колектив: Редько В.Г. (1.1, 1.2, 1.3), Горошкін І.О. (Передмова, 2.2, 4.3, 5.1, 5.2, 5.3), Пасічник О.С. (2.1, 3.2, 3.3, 4.1.), Печенізька С.С. (4.2, 4.3, 4.4), Яковчук М.В. (3.4), Довбищенко Ф.В. (3.1)

Рецензенти:

Будз І.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри романо-германської філології ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука».

Плієнко В.П. – заступник директора Ліцею № 176 імені Мігеля де Сервантеса Сааведри Дніпровського району м. Києва.

Експерт: Малихін О.В. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України

Дидактичні засади створення освітнього іншомовного комунікативного середовища у процесі навчання іноземних мов учнів 7–9 класів гімназії: методичний посібник / за заг. ред. Горошкіна І.О. [Електронне видання]. – Київ : Педагогічна думка, 2025. – 176 с.

ISBN 978-966-644-789-3

У посібнику розкрито дидактичні засади створення освітнього іншомовного комунікативного середовища у процесі навчання іноземних мов учнів 7–9 класів гімназії. Особливу увагу приділено принципам, підходам до створення ОІКС, добору системи вправ і завдань, формуванню міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі). Видання адресовано вчителям іноземних мов ЗЗСО, методистам іноземних мов ОІПП, науковцям, які досліджують проблеми навчання іноземних мов у ЗЗСО.

ISBN 978-966-644-789-3

© Інститут педагогіки НАПН України, 2025
© Редько В.Г., Горошкін І.О., Пасічник О.С.,
Печенізька С.С., Яковчук М.В., Довбищенко Ф.В., 2025
© Педагогічна думка, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПТИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА (ОІКС) У ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

1.1. Педагогічні передумови створення ОІКС.....	6
1.2. Дидактична і методична сутність ОІКС.....	9
1.3. Концептуальні засади створення змісту ОІКС.....	19
Список використаної літератури.....	41

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ ОІКС

2.1. Вікові психологічні особливості учнів 7–9 класів та готовність до компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування.....	44
2.2. Дидактичні та методичні засади побудови системи вправ і завдань для формування механізмів іншомовного спілкування.....	58
Список використаної літератури.....	67

РОЗДІЛ 3. НАВЧАННЯ ВИДІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

3.1. Навчання аудіювання.....	70
3.2. Навчання читання.....	82
3.3. Навчання діалогічного мовлення.....	93
3.4. Навчання монологічного мовлення.....	107
Список використаної літератури.....	122

РОЗДІЛ 4. МЕДІАЦІЯ ЯК НАВЧАЛЬНА СТРАТЕГІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

4.1. Комунікативна методика та медіація: трансформація методичних підходів.....	126
4.2. Медіація як стратегія міжкультурної комунікації.....	131
4.3. Види медіаційних вправ для 7–9 класів НУШ.....	135
4.4. Фасилітатор, медіатор, самомедіатор: нові ролі сучасного вчителя.....	139
Список використаної літератури.....	140

РОЗДІЛ 5. ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ

5.1. Організація оцінювання сформованості іншомовної комунікативної компетентності учнів 7–9 класів.....	142
5.2. Критерії та рівні навчальних досягнень учнів.....	152
5.3. Самооцінювання та взаємооцінювання здобувачів освіти.....	164
Список використаної літератури.....	167
ДОДАТКИ.....	168

ПЕРЕДМОВА

Упродовж останніх років шкільна іншомовна освіта зорієнтована на формування в здобувачів освіти стійких умінь і навичок, необхідних для успішної комунікації в сучасному глобалізованому світі. Одним із ключових завдань освітнього процесу є створення умов, за яких іноземна мова буде не просто навчальним предметом, а й потужним засобом пізнання, самовираження та міжкультурної взаємодії. У цьому контексті особливого значення набуває формування освітнього іншомовного комунікативного середовища (ОІКС), що забезпечує учням можливість занурення в іншомовний простір, стимулює їхню пізнавальну активність і сприяє розвитку ключових компетентностей і наскрізних умінь.

Запропонований методичний посібник має на меті розкрити дидактичні засади створення ОІКС у процесі навчання іноземних мов учнів 7–9 класів гімназії. Гімназійний етап навчання – це період, коли учні вже мають певний досвід вивчення іноземної мови, здатні до стратегічного мислення, вмотивованої діяльності, творчості, колективної та самостійної роботи. Це створює умови для продуктивного мовлення, аргументації, осмисленого використання мовних знань у нових ситуаціях.

Запропонований методичний посібник покликаний підтримати вчителів іноземних мов у професійному розвитку. У ньому відображено як теоретичні основи побудови освітнього іншомовного комунікативного середовища, так і практичні підходи до проектування змісту, організації навчальної діяльності та оцінювання результатів здобувачів освіти. Посібник містить п'ять логічно пов'язаних між собою розділів,

У першому розділі подано концептуальні засади створення ОІКС, зокрема педагогічні й методичні засади, принципи та функції його структурних компонентів.

Другий розділ присвячений віковим особливостям учнів середньої ланки та методиці побудови системи вправ як інструменту комунікативного розвитку.

Третій розділ розкриває специфіку навчання різних видів мовленнєвої діяльності, що становлять основу іншомовного спілкування.

У четвертому розділі зосереджено увагу на проблемі медіації як важливого складника іншомовного спілкування, окреслено шляхи розвитку її в учнів.

У п'ятому розділі схарактеризовано дидактичні орієнтири оцінювання результатів навчання здобувачів освіти з іноземної мови.

Посібник допоможе педагогам глибше зрозуміти сутність іншомовного освітнього середовища, дібрати ефективні завдання, вправи та способи контролю навчальних досягнень учнів. Особливу увагу приділено формуванню самоосвітніх умінь здобувачів освіти як ключової стратегії навчання, а також використанню комунікативних ситуацій, що відповідають темам чинних модельних програм з іноземних мов.

Посібник узагальнює здобутки української освітньої практики, ґрунтується на результатах досліджень відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України і спрямований на реалізацію ідей концепції Нової української школи відповідно до оновленого Державного стандарту базової середньої освіти.

Цей посібник ми зі вдячністю присвячуємо 100-річчю Інституту педагогіки НАПН України – провідної наукової установи, яка впродовж століття була осередком цікавих освітніх ідей, новаторських підходів і невичерпного натхнення для багатьох поколінь учителів і дослідників.

Авторський колектив висловлює сподівання, що запропоновані ідеї сприятимуть підвищенню якості іншомовної освіти в гімназіях, а також розвитку в учнів готовності до активної участі в міжкультурному діалозі й самореалізації в сучасному багатомовному світі.

Авторський колектив:

Редько В.Г.

Горошкін І.О.

Пасічник О.С.

Печенізька С.С.

Яковчук М.В.

Довбищенко Ф.В.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПТИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА (ОІКС) У ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

1.1. Педагогічні передумови компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов в умовах освітнього іншомовного комунікативного середовища

На початку ХХІ століття вітчизняна шкільна іншомовна освіта почала здійснювати перехід на нові Державні стандарти і навчальні програми. Концепція Нової української школи (НУШ) також зумовила перегляд її цілей і змісту, які детермінуються цими документами. Відповідно до концептуальних засад оновленої освітньої парадигми зміст шкільного навчання спрямований на компетентісний підхід як його стратегічний напрям розвитку. Його дидактичні та методичні особливості спричинили перегляд видів навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу (вчителя і учнів), а також змісту підручників як основного ресурсного засобу навчання. Особливістю змісту навчання стає практичне спрямування, адаптоване до реальних умов життєдіяльності випускників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Змістом навчання кожного шкільного освітнього курсу передбачається формувати в учнів здатність ефективно діяти в сучасному мобільному та полікультурному світовому соціумі. Значна роль у цих соціальних процесах належить також іноземній мові як важливому засобу міжкультурної взаємодії в сучасному світовому просторі. Успішне виконання зазначеної функції вимагає створення певних умов, що сприяли б дидактично доцільній організації процесу навчання іноземної мови в ЗЗСО, який ґрунтувався б на раціонально визначеному змісті, зокрема доцільно дібраних засобах, які можуть забезпечити якісне його засвоєння.

Такими умовами ми розглядаємо створення освітнього іномовного комунікативного середовища (ОІКС) як своєрідної поліфункційної системи, яка була б здатною сприяти успішному формуванню міжкультурної особистості учня і його активної життєдіяльності в мультилінгвальному та полікультурному світовому соціумі. За таких умов компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов як провідну стратегію розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти доцільно розглядати з кількох позицій: а) її цілей загалом та на певному етапі (класі) навчання зокрема; б) особливостей добору та організації змісту навчання; в) особливостей добору та використання методів, форм і засобів навчання відповідно до його умов; г) особливостей організації освітнього процесу, зокрема методів, форм і способів презентації та активізації навчального матеріалу; д) особливостей визначення об'єктів, форм і видів контролю навчальних досягнень учнів. Прокоментуємо ці характеристики в умовах функціонування ОІКС.

Цілі шкільної іншомовної освіти. Основними ознаками цієї позиції є особливості цільовизначення, його спрямованість на практичне оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, а також на формування в учнів здатності розв'язувати ситуативні освітні проблеми з використанням критичної рефлексії, спрямованої на

вдосконалення іншомовних здібностей і мовленнєвого досвіду протягом життя відповідно до власних комунікативних потреб.

Особливості добору та організації змісту навчання іноземної мови. Ця позиція зумовлюється як цілями, так і тематикою навчання іншомовного спілкування. Вона має враховувати тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти (на сьогодні: компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний підходи), метапредметні категорії, пов'язані з організаційними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними, емоційно-ціннісними видами навчальної діяльності, спрямованими на засвоєння мовних аспектів спілкування і механізмів іншомовної комунікації в усному і писемному мовленні; на оволодіння особливостями комунікативної поведінки, прийнятої у країнах, мову яких вивчають здобувачі освіти; на дотримання соціокультурних норм використання стратегій, адекватних ситуації спілкування, що забезпечують успішність іншомовної комунікативної взаємодії.

Особливості добору та використання методів, форм і засобів навчання іноземних мов відповідно до його умов. Ця позиція зумовлена тенденціями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти: а) комунікативним спрямуванням процесу навчання; б) діяльнісною технологією навчання; в) особистісно орієнтованою парадигмою процесу навчання, його відповідністю віковим особливостям учнів; г) культурологічним спрямуванням навчальної діяльності. Пропоновані освітні технології мають сприяти успішному оволодінню учнями навчальними діями, зорієнтованими на отримання іншомовного досвіду спілкування в усній та письмовій формах, який неможливий без засвоєння мовних одиниць і механізмів оперування ними в практичній іншомовній діяльності. А це означає, що методи, форми, види навчальної роботи та засоби їх використання повинні оптимально забезпечувати ефективність способів пред'явлення та активізації дібраних мовних і мовленнєвих одиниць і давати змогу здійснювати об'єктивний контроль/самоконтроль навчальних досягнень учнів.

Особливості організації освітнього процесу. Навчання іншомовного спілкування в умовах ОІКС має відповідати принципу паралельного і взаємопов'язаного оволодіння учнями видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом), а з допомогою іноземної мови відбувається ознайомлення із соціокультурними, соціолінгвістичними, країнознавчими, лінгвокраїнознавчими особливостями культури країни, мову якої вивчають. У зв'язку з цим весь процес навчання набуває форми діалогу культур (чужомовної та рідної), який здійснюється засобами іноземної мови, що дає змогу учням не тільки здобувати знання з тематичних сфер іншомовного спілкування, а й формувати здатність за ситуативних потреб засобами іноземної мови інформувати співрозмовників про різні аспекти життєдіяльності власної країни. Такий підхід має бути забезпеченим спеціальними видами і формами навчальної роботи, серед яких визначальне місце належить комунікативним завданням, зокрема інтерактивним видам спілкування і мовленнєвим ситуаціям, які в освітній діяльності учнів мають набувати пріоритетних засобів навчання.

Особливості визначення об'єктів, форм і видів контролю освітніх досягнень учнів. Ця позиція передбачає використання нового підходу до оцінювання іншомовних навчальних досягнень учнів. Увага фіксується на результатах навчання, зокрема рівнях

сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь, а також на якості набутого загальнонавчального досвіду. При цьому пріоритетними вважаються види і форми контролю не стільки рівня сформованості мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок учнів (хоч і вони є об'єктами перевірки), скільки якості іншомовних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, слуханні, читанні, письмі, окреслених списком умінь, які мають бути сформовані в учнів кожного класу, відповідно до вимог модельної програми (Модельні навчальні програми, 2021). Водночас варто наголосити, що не залишається поза увагою загальнонавчальний досвід учнів, який дає їм змогу за потреби доцільно користуватися невербальними засобами спілкування, самостійно здійснювати діяльність для забезпечення власних потреб спілкування іноземною мовою, що ситуативно виникають. Ця позиція набуває важливого значення в умовах компетентісно орієнтованого навчання, коли увага учнів і вчителів має бути спрямованою на результати навчання як на об'єктивні показники дидактичної та методичної доцільності й ефективності моделювання освітнього процесу відповідно до наявних умов.

Переконливим показником дидактичної ефективності вище зазначених спеціально створеного ОІКС має бути здатність учнів цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, набутий навчальний досвід, світоглядні цінності, ставлення та переконання з активною творчою самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю в межах окреслених навчальною програмою орієнтирів у процесі добору та використання мовних засобів та інформаційного матеріалу для продукування іншомовних усних і письмових текстів, а також для ідентифікації чужих висловлень під час їх сприймання. На сьогодні це одне з пріоритетних завдань сучасної шкільної компетентісно орієнтованої іншомовної освіти, яка покликана озброїти учнів уміннями усвідомлено окреслювати для себе проміжні та кінцеві цілі оволодіння різними аспектами іноземної мови та механізмами її практичного застосування в різних сферах життєдіяльності, прогнозувати якість очікуваного мовленнєвого продукту, доцільно добирати навчальні матеріали, необхідні для реалізації власних комунікативних намірів, визначати раціональні та ефективні способи і форми оволодіння навчальним змістом відповідно до своїх потенційних можливостей та ситуативних потреб. Ідеться також про умови навчання, котрі здатні забезпечувати розвиток в учнів рефлексійних здібностей, зокрема об'єктивно оцінювати власні якості та потреби як міжкультурної іншомовної комунікативної особистості та як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає засвоєння не тільки певного іншомовного досвіду, а й стратегій, що дають змогу успішно його набувати в кожному класі та коригувати й доцільно застосовувати відповідно до потреб у власній життєдіяльності. Симбіоз цих характеристик детермінує *базовий рівень сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів ЗЗСО*. Означені характеристики адаптуються до умов навчання, потенційних психофізіологічних можливостей учнів різного віку. Їхню ефективну взаємодію може забезпечити спеціальна організація процесу формування механізмів компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов. На нашу думку, таким інструментом може виступати ОІКС — особлива технологія становлення міжкультурної особистості учня гімназії.

1.2. Дидактична і методична сутність ОІКС

Упродовж останніх десятиліть у зв'язку з появою різноманітних тенденцій розвитку педагогічної теорії і практики набув певної популярності термін «*освітнє середовище*», що зумовлено не тільки педагогічними, а й соціальними чинниками. Їх вплив на розуміння сутності цієї категорії спричинив появу різних підходів до визначення її цілей і функцій відповідно до особливостей змісту кожного навчального предмету. Питання освітнього середовища не є новим у світовій та вітчизняній психологічній та педагогічній сферах. Як засвідчив аналіз чинних джерел майже всі науковці дотримуються відносно єдиної методологічної сутності поняття, втім урізноманітнюють його зміст аспектами, що характерні об'єкту, на яких спрямовується їхнє дослідження. Це, на наш погляд, можна вважати об'єктивною реальністю, оскільки будь-яка педагогічна категорія по-різному проявляється у тій чи іншій науковій, освітній чи навчальній сфері, ретранслюючи особливості свого змісту і практичного використання.

За визначенням психологів, освітнє середовище – це система умов, необхідних для практичної реалізації певної освітньої технології, у межах яких відбувається навчання предмету; це система міжособистісних соціально-психологічних взаємовідносин між суб'єктами навчально-виховного процесу та системи різноманітних видів діяльності, необхідних для соціалізації здобувачів освіти в сучасному світовому просторі відповідно до їхніх вікових особливостей розвитку та індивідуальних інтересів (Бех, 2016).

Під час ознайомлення з авторськими визначеннями та характеристиками освітнього середовища, які ми знайшли в різних наукових джерелах (Бех, 2016; Трубачева та ін., 2021), можна зробити висновок, що дослідники означеної проблеми здебільшого спрямовують свою увагу на ті положення, котрі узгоджувалися з предметом їхнього наукового аналізу, та формулюють висновки відповідно до цих проблем. Презентуємо деякі погляди на це поняття. Український учений В.Ю. Биков презентує власну візію на інформаційно-освітнє середовище, розглядаючи його як підпростір інформаційного простору, частину середовища освітньої системи, предметом діяльності якої є інформаційні об'єкти, а обов'язковими компонентами – засоби і технології опрацювання інформаційних об'єктів, зокрема цифрових, що ситуативно застосовує користувач для забезпечення розв'язання освітніх завдань (Биков, 2020). Окремі аспекти освітнього середовища представлено в дослідженні наукових співробітників відділу інновацій та стратегій розвитку шкільної освіти Інституту педагогіки НАПН України (Трубачева, 2021), які адаптували окремі загальні положення змісту освітнього середовища до особливостей функціонування сучасних ЗЗСО. У своїх доробках вчені розглянули низку питань, пов'язаних із дидактичними засадами створення і розвитку освітнього середовища, окреслили та схарактеризували чинники впливу на його ефективне функціонування, теоретично обґрунтували та запропонували деякі емпірично перевірені науково-теоретичні положення його використання у шкільній практиці.

На жаль, ми не знайшли будь-яких досліджень цього питання у сфері шкільної іншомовної освіти, а між тим сучасні трансформації в цій галузі, зумовлені розширенням

ролі іноземної мови в сучасному мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі, поява нових тенденцій її розвитку, перехід на нові підходи в навчанні зумовлюють перегляд низки дидактико-методичних положень, зокрема визначення, обґрунтування цілей і функцій освітнього середовища у сфері навчання іншомовного спілкування, принципів його створення, а також особливостей окремих його компонентів.

Ураховуючи зазначені вище міркування та ґрунтуючи свої погляди на певних дидактичних і методичних тенденціях розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, зокрема загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (Загальноєвропейські рекомендації, 2003) як стратегічного науково-теоретичного підґрунтя для упровадження окреслених ними концептуальних положень, а також компетентнісної парадигми як філософії, що формує інноваційні погляди на освіту та фундаментальні принципи її розвитку, виникла потреба у дослідженні сутності та функцій зазначеної категорії для сфери навчання іноземних мов. Важливість і актуальність питання зумовлені тим, що освітнє середовище за своєю соціально-педагогічною функцією, на думку деяких науковців, є джерелом виникнення різноманітних властивостей і можливостей дитини, чинником впливу на її особистість, джерелом її соціального розвитку та формування здатності до умов життєдіяльності, є початком соціалізації в сучасному світовому просторі, спрямованої на адаптування до певного соціального оточення (Бех, 2016; Савченко, 2014). Такі зміни спостерігаються у процесі навчання як результат педагогічного впливу на учня з боку вчителя і родини та удосконалюється у подальшій діяльності під час входження його в самостійне життя та його соціалізації у швидкоплинному світовому у багатомовному та полікультурному просторі, в якому іноземній мові відводиться важлива роль засобу комунікації.

З цього випливає, що активне становлення особистості учня розпочинається в освітньому середовищі закладу, в якому він навчається, і на його розвиток комплексно впливають усі шкільні навчальні предмети. Якість цього впливу різнобічно залежить від багатьох чинників, зокрема форм організації навчання, методів, що мають забезпечувати засвоєння навчального змісту предмета, способів досягнення очікуваних результатів, форм навчальної діяльності, мотивації до усвідомлення потреб у здобуванні необхідних знань та формуванні навичок і умінь самостійно їх використовувати в практичній діяльності, функцій учителя тощо. Це основні *дидактичні* характеристики технології, що може слугувати методологічним підґрунтям для створення ОІКС. Здебільшого вони типові для навчання всіх предметів у ЗЗСО. До *методичних* характеристик ОІКС ми відносимо цілевизначення іншомовної навчальної діяльності, її види та рівень їх збалансованості в процесі навчання, особливості формування механізмів іншомовного спілкування, особливості змісту, методів / способів використання додаткових дидактичних засобів; особливості створення системи / підсистеми вправ і завдань, особливості формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, технологію діалогу культур, технологію використання мовленнєвих ситуацій як засобів її формування. Особливості організації компетентнісно орієнтованого навчання учнів, методика проведення індивідуальних, групових, колективних форм навчальної діяльності, збалансованого навчання всіх

видів іншомовної мовленнєвої діяльності, методи роботи з підручником як основним засобом навчання іноземної мови, набуття учнями умінь самостійного добору і використання сучасних інформаційних технологій як механізмів здійснення онлайн спілкування з різними суб'єктами комунікації та формування уявлень про соціокультурні об'єкти країн, мова яких вивчається, – це ті методичні чинники впливу на сутність ОІКС.

Ураховуючи зазначені вище концепти, ОІКС ми схильні розглядати як *спеціально змодельовану поліфункційну систему, релевантну реальній ситуації іншомовного спілкування та максимально апроксимовану до неї, в якій відбувається формування і розвиток міжкультурної особистості учня, якій має бути характерна здатність за потреби в різних ситуативно зумовлених соціальних середовищах створювати й підтримувати контакти з представниками інших мов і культур, дотримуючись відповідної комунікативної поведінки, прийнятої в країні, мова якої вивчається*. ОІКС визначаємо як збалансований комплекс методів, форм, видів і засобів навчання, що за відсутності в щоденній життєдіяльності учнів постійного позаурочного іншомовного середовища здатні сприяти активному оволодінню ними іншомовним спілкуванням у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до сфер, тем і мовного матеріалу, окреслених чинною навчальною програмою (Модельна програма, 2021). Це складне утворення, що ґрунтується на взаємодії двох суб'єктів освітнього процесу – вчителя та учнів, діяльність яких спрямована на досягнення цілей навчання з використанням дидактично доцільно визначених засобів і методично раціонально організованих у процесі навчання. Його можна трактувати як своєрідний освітній простір, що в процесі оволодіння предметом забезпечує цілісне засвоєння *учнями* навчального змісту, дає їм змогу проявляти та розвивати свої здібності, підвищує інтерес до вивчення предмета, умотивовує їхню іншомовну діяльність, дає змогу засобами іноземної мови пізнавати культуру народу, що нею спілкується, а також розповідати своєму уявному або реальному іншомовному співрозмовникові про культуру своєї країни, сприяє освіті й вихованню, активізує пізнавальні інтереси, надає можливості для самовдосконалення. Водночас ОІКС дає змогу *вчителеві* успішно реалізовувати прогнозовані завдання, проявляти свій професійний досвід, зокрема демонструвати власні творчі дидактичні та методичні напрацювання, що сприяють досягненню мети, передбачає методично доцільне використання методів, форм і засобів оволодіння учнями іншомовною комунікативною діяльністю, сприяє позитивному впливу на їхні навчальні дії, стимулює до активної мовленнєвої взаємодії, враховуючи їхні потенційні можливості та набутий освітній досвід. До ОІКС ми ставимося як до особливого гнучкого технологічного засобу, яким можна управляти, коригувати завдання і функції його структурних компонентів та адаптувати їх до об'єктивних і суб'єктивних умов, у яких воно функціонує. Окрім того, ОІКС можна трактувати як сукупність чинників, що детермінують зміст і технології навчання іншомовного спілкування в сучасних ЗЗСО. Вони зумовлені тенденціями розвитку загальної середньої освіти на певному історичному етапі функціонування суспільства.

Цілі ОІКС

ОІКС має сприяти досягненню таких цілей:

- створенню освітнього простору, який надавав би учням змогу успішно розвивати їхні іншомовні комунікативні здібності в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі) й адекватно ними користуватися в реальній мовленнєвій взаємодії з представниками інших мов і культур;
- використанню різних форм (індивідуальних, парних, групових, колективних) організації навчання іншомовного спілкування, що апроксимували б комунікативні дії учнів до реальних умов мовленнєвої взаємодії;
- доцільному визначенню засобів навчання, що сприяють формуванню в учнів здатності в разі потреби добирати до теми спілкування мовні ресурси та механізми їх адекватного використання відповідно до певного соціального середовища;
- створенню і широкому використанню мовленнєвих ситуацій як ефективних засобів навчання іншомовного спілкування в різних соціальних умовах комунікативної взаємодії;
- створенню ефективних умов для раціоналізації навчання, якщо того потребують ситуативні обставини;
- відповідно до тематики спілкування створенню умов для успішного виконання учнями навчальних дій, що сприяють оволодінню нормами комунікативної поведінки, прийнятими в країні, мову якої опановує учнівство;
- формуванню в учнів навичок і умінь іншомовного спілкування в різних соціальних середовищах, що ситуативно виникають, та розвитку їхніх здатностей самостійно організовувати власну комунікативну діяльність, яка може спонтанно з'являтися в реальних умовах мовленнєвої взаємодії;
- створенню доцільних дидактичних і методичних умов для практичної реалізації освітньої технології компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування відповідно до вікових особливостей та потенційних можливостей учнів, їхнього навчального досвіду, програмових вимог, інтересів, що сприяє успішній соціалізації в навколишньому чужомовному та полікультурному середовищі.

Функції ОІКС

Чіткішому розумінню особливостей і призначення ОІКС у процесі компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів ЗЗСО, у тому числі 7–9 класів, сприяє усвідомлення його функцій в розвитку шкільної іншомовної освіти. Насамперед варто зазначити, що в ОІКС не повинно бути нічого випадкового і зайвого, що гальмувало б освітній процес або перешкоджало його прогресивній динаміці розвитку і не забезпечувало успішного виконання спроектованих навчально-виховних завдань. Під цим кутом зору доцільно визначати функції ОІКС як своєрідного комплексу взаємозалежних і взаємопов'язаних структурних компонентів, а також окремо функції самих структурних одиниць, які були б здатні забезпечити досягнення визначених цілей. Ми виходимо з того, що цілі та функції – це взаємозумовлені категорії в ОІКС, і від їх особливостей і оптимального співвідношення залежить його ефективність.

Головну закономірність функцій вбачаємо в їхній відповідності основним тенденціям розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, соціальним потребам учнів і вітчизняним умовам набуття ними досвіду іншомовного спілкування на

певному етапі історичного розвитку суспільства. Детальний огляд наукових джерел з цієї сфери свідчить, що кожен дослідник по-своєму інтерпретує спектр функцій, розширюючи або звужуючи їх кількість. Більшою мірою це пов'язано з напрямом наукового аналізу питання, що його цікавить. Утім, серед такого різноманіття можна виділити певне ядро функцій, які в різних авторських інтерпретаціях відповідає навчанню різних шкільних курсів. Вони є універсальними, і їх можна визначити як *дидактичні*, а функції, що властиві навчанню певного предмета і зумовлені особливостями його змісту, доцільно вважати *методичними*. У нашому дослідженні, спрямованому на визначення технології створення ОІКС, не вважаємо принциповим спеціально диференціювати дидактичні та методичні функції, оскільки, на наш погляд, вони настільки взаємозалежні та взаємоінтегровані, що досить проблематично розмежувати їх та виділити будь-яку в так званому «чистому вигляді». Зберігаючи усталені назви, розглянемо їх місію у змісті ОІКС та інтерпретуємо відповідно до сучасних тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти. Такий підхід дозволить чіткіше розкрити особливості та значущість кожної функції та окреслити її роль для досягнення ефективності процесу компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування. У зв'язку з цим ОІКС розглядаємо як *поліфункційну систему*, в якій комплексно взаємодіють дидактичні та методичні функції. Побіжно зупинимося на деяких із них, які, на нашу думку, найбільш характерні об'єкту дослідження, та розглянемо засоби, що сприяють їхній успішній реалізації. Знання такої інформації сприятиме раціоналізації процесу навчання іншомовного спілкування в межах ОІКС і дасть змогу ефективно здійснити добір його структурних компонентів. Відтак, зосередимо увагу, з нашої точки зору, на найбільш визначальних функціях і стисло схарактеризуємо їх у власній інтерпретації відповідно до предмета дослідження.

Комунікативну функцію ОІКС вважаємо провідною. Вона слугує засобом передачі інформації учню, який взаємодіє з учителем, однокласниками і з підручником, виконуючи роль реципієнта. Особлива роль у цьому процесі належить взаємодії учня з навчальною книжкою. Важливість цього навчального засобу полягає в тому, що весь його зміст (тематика спілкування, мовний і мовленнєвий матеріал, засоби оволодіння навчальним змістом, тексти для читання, позатекстові матеріали тощо) оптимізований автором і спрямований на навчання іншомовної комунікації. Різнобічно забезпечувати комунікативну функцію процесу навчання можуть відповідні види і форми роботи, що сприяють організації навчання як аналогу процесу реального іншомовного спілкування в усній та письмовій формах. У зв'язку з цим пріоритетними мають бути завдання, що спонукають учнів до мовленнєвої взаємодії і вмотивовують їхню діяльність. Особливо актуальною ця функція стала, коли вітчизняна шкільна іншомовна освіта набула характеристик компетентісної парадигми, визначивши іноземній мові роль важливого засобу спілкування в різноманітних сферах соціальної взаємодії особистості.

Інформаційна функція ОІКС характеризує зміст навчання іноземної мови в умовах ОІКС як засіб фіксації соціального і науково-педагогічного досвіду, необхідного для іншомовної освіти сучасного учня. У процесі навчання здобувачі освіти засвоюють запропонований зміст, оволодівають системою іншомовних, зокрема лінгвістичних (мова як засіб спілкування), психолінгвістичних (механізми здійснення спілкування) і загальнонавчальних знань і способів діяльності, спрямованих

на їх практичне застосування, та цінностей, притаманних предмету «іноземна мова» на певному етапі функціонування суспільства. Учень отримує навчальний матеріал, який необхідний для здійснення іншомовного тематично спрямованого спілкування в усній та письмовій формах, а також використовує засоби для засвоєння навчального змісту, у тому числі компетентісно орієнтованої тематики. Основним засобом навчання є підручник. Учитель сприймає його як засіб організації своєї професійної діяльності на уроці, він слугує йому методичною підтримкою в роботі з учнями, зорієнтовує у методах, прийомах, способах і формах роботи, спрямованої на успішне формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Його інформаційна функція реалізується засобами таких навчальних ресурсів: текстів для читання, змістом вправ і завдань, правил, інструкцій, схем, таблиць, довідникових матеріалів. Для успішного виконання цієї функції доцільно, щоб зміст уроків-підрозділів підручників створювався з урахуванням двох основних критеріїв: 1) змістовно-логічного (особливостей цілей, змісту і форм представлення, активізації та контролю іншомовної навчальної інформації) і 2) психологічного (закономірностей засвоєння цієї інформації відповідно до вікових, навчальних та індивідуально-психологічних особливостей учнів, їхніх потенційних можливостей).

Управлінська функція ОІКС проявляється насамперед у можливостях дидактично доцільно скеровувати навчальну діяльність учнів, спрямовану на оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування й ознайомлення з культурою народу, який спілкується цією мовою. У контексті цієї функції розглядаємо ОІКС як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, що характеризує його як модель процесу навчання, котру вчитель перетворює у сценарій, більш-менш близький до моделі, проте завжди їй адекватний.

Ефективне виконання управлінської функції різнобічно залежить від тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти, зокрема від методичних підходів до організації навчання, визначення його цілей і змісту, засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, умінь виконувати дії, що забезпечують формування ключових і предметних компетентностей. Важливим чинником впливу на формування потреби виконувати такі дії є мотивація та впевненість як суттєві характеристики компетентної особистості (Онаць, 2021). Засоби навчання повинні скеровувати діяльність учнів на оволодіння досвідом самостійного виконання таких комунікативних дій. Поряд із інформаційно-пояснювальною варто використовувати проблемно-дискусійну форму викладу матеріалу, посилити вектор напряму на ситуаційне навчання іншомовного спілкування (наприклад, передбачати можливість здійснення іншомовного спілкування за певною тематично спрямованою мовленнєвою ситуацією, виділяти головне з-поміж певного обсягу інформації/тексту для читання, формулювати найважливіші проблеми, вчити учнів доводити свою думку, демонструвати власне ставлення до об'єктів, які обговорюються, тощо). Для цього доцільно презентувати відповідні матеріали, що спрямовують іншомовну комунікативну діяльність учнів. До них ми відносимо правила, інструкції, рекомендації, мовленнєві зразки як своєрідний алгоритм і орієнтовну основу діяльності.

Розвивальна функція ОІКС повинна сприяти розвитку психічних можливостей школярів: інтелектуальних здібностей, мотиваційної сфери, особистісних якостей, системи

оцінних суджень тощо. Це означає, що ОІКС має забезпечувати умови для формування сукупності психічних ресурсів, які слугують підґрунтям для активної, продуктивної та самостійної життєдіяльності. Ця функція вимагає від учителя вміння надавати учням можливість розуміти й усвідомлено використовувати навчальний матеріал, творчо адаптовувати його до їхніх іншомовних комунікативних потреб. Такі дії доцільно забезпечувати комунікативними завданнями, які сприяють розвитку креативних здібностей учнів і здатності до самовираження (мовленнєві ситуації, рольові ігри, проектна робота, діалогове спілкування). Ці засоби інтегрують у собі набутий іншомовний комунікативний і загальнонавчальний досвід, спонукають до аналізу, порівняння, узагальнення, інтегрування, дотримання відповідної до наявних соціальних умов комунікативної поведінки, самостійності, формулювання висновків – усього того, що сприяє оволодінню технологіями творчої діяльності та узгоджується з компетентністю орієнтованим навчанням.

Інтегровальна функція ОІКС має забезпечувати комплексне досягнення цілей, визначених навчальною програмою. Зміст навчання спрямований на інтегрування знань, здобутих у процесі оволодіння іноземною мовою (лінгвістичних, мовленнєвих, соціокультурних, комунікативних, загальнонавчальних), та тих, що учні здобули під час вивчення інших шкільних предметів. Усе це забезпечує не тільки глибше сприймання навчальної інформації, а й дозволяє раціоналізувати процеси навчання і вивчення.

Виховна функція ОІКС визначається його здатністю сприяти різнобічному вихованню школярів. Сьогоднішній учень має оволодівати сучасними цінностями у вихованні, адаптувати свої вчинки до його кращих зразків. А тому навчальні матеріали повинні бути інформативними та цікавими для учнів, щоб вони спілкувалися живою автентичною мовою. Важливо в змісті спілкування використовувати образні порівняння й аналогії, доступні учням певному віку, викликаючи в їхній свідомості яскраві асоціації.

Функція диференціації навчання є також характерною для ОІКС. Вона простежується в різнорівневому використанні навчальних матеріалів відповідно до різних інтелектуальних можливостей, здібностей і потреб учнів: текстів для читання, вправ і завдань, різних видів творчих робіт тощо. А відтак доцільно використовувати матеріали, різні за складністю і значущістю для іншомовних комунікативних потреб учнів, у тому числі матеріали, здатні забезпечувати формування компетентностей у межах програмової тематики спілкування учнів 7–9 класів.

Функції індивідуалізації навчання належить також визначальне місце серед інших функцій ОІКС. У методиці розроблені різноманітні види і форми реалізації індивідуального підходу до учнів: самостійна робота під керівництвом учителя; оволодіння іноземною мовою в групі шляхом використання підручників або посібників, але під керівництвом учителя; самостійне оволодіння іноземною мовою шляхом опрацювання запропонованого змісту без допомоги вчителя; індивідуальна робота з одним або кількома вчителями (Методика навчання, 2013). Під індивідуальним підходом ми розуміємо навчання іншомовного спілкування в групі / класі за єдиною програмою, але з максимальним урахуванням індивідуальних та вікових особливостей і потреб школярів. У зв'язку з цим одним із завдань ОІКС повинна бути його здатність через різноманітні навчальні матеріали надавати допомогу кожному учневі для формування та успішної реалізації індивідуального стилю оволодіння іноземною

діяльністю відповідно до потенційних можливостей і потреб, урахувавши індивідуальну траєкторію його розвитку (типу мислення, способів навчальної роботи, пізнавальних схильностей).

Функція контролю, яку має реалізовувати ОІКС, повинна бути спрямована на контроль і корекцію не тільки результатів навчання, а й доцільності засобів, які використовують учні для досягнення цілей іншомовної освіти. Це дає право за потреби моделювати процес навчання, а також управляти ним, забезпечувати діагностування причин наявності помилок і труднощів під час навчання. Різноманітні та дидактично доцільні види і форми контролю дають учителеві змогу спостерігати за траєкторією розвитку кожного учня, бачити об'єктивні та суб'єктивні труднощі, що заважають досягати рівнів навченості, визначених навчальною програмою, та шукати способи їх подолання. Для учня – це засіб демонстрації власних успіхів і стимул для самовдосконалення.

Функція самоосвіти є однією з визначальних для сьогоденного стану розвитку шкільної іншомовної освіти. Надання ОІКС цієї функції зумовлює необхідність її оптимального поєднання з іншими функціями, особливо інформаційною. Ефективно розв'язати цю проблему можливо за кількох умов:

- 1) апарат засвоєння навчального змісту та апарат орієнтування мають бути доступними для усвідомлення і використання;
- 2) вправи і завдання, пропоновані змістом ОІКС, повинні відповідати віковим особливостям і комунікативним потребам учнів, їхньому навчальному досвіду;
- 3) компоненти змісту ОІКС мають бути доступними та зрозумілими учням, і вони повинні легко в них орієнтуватися;
- 4) формулювання до вправ і завдань повинні бути чіткими й зрозумілими, не викликати подвійних асоціацій;
- 5) доцільно, щоб види навчальної діяльності, пропоновані ОІКС, були уніфікованими – в різних варіантах повторювалися, що певною мірою психологічно полегшує їх виконання, оскільки перед учнями не виникає додаткових труднощів щодо усвідомлення операцій або дій, котрі вони мають здійснювати;
- 6) наповнюваність змісту ОІКС має бути відносно рівномірною і раціонально збалансованою як за обсягом, так і за складністю й трудностю його засвоєння, бути спрямованою на формування різних видів мовленнєвої діяльності.

В ОІКС мають бути передбачені види навчальної роботи, наділені також освітнім, розвивальним, виховним потенціалом впливу на становлення особистості учня. А відтак, забезпечуючи такими знаннями, уміннями й навичками, культурними і соціальними цінностями, саме ОІКС можна вважати своєрідним елементом культури, який допомагає учневі навчитись успішно і комфортно співіснувати в сучасному полікультурному соціумі.

Відповідно до тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти (компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний підходи) з'являються, оновлюються і набувають дещо іншого змісту деякі функції. Як зазначала О.Я. Савченко, умовою й результатом інноваційного типу навчання має бути сформованість в учнів бажання та здатності самостійно навчатися, шукати в різних джерелах інформацію, переробляти її, виокремлювати нове, істотне, освоювати уміння діяти, прагнути до творчості й саморозвитку

(Савченко, 2014). Виконання таких дій забезпечує *дослідницька функція*, котра зумовлює спрямування навчальної діяльності учня не стільки на засвоєння знань, скільки на їх пошук. Ця функція насамперед проявляється в здатності сприяти формуванню в учнів умінь самостійно створювати і добирати способи засвоєння навчального матеріалу відповідно до своїх індивідуальних можливостей. Не всі учні на однаковому рівні та в однаковому темпі можуть оволодівати змістом навчання. Учитель мусить урахувувати можливості різних траєкторій розвитку школярів, через те в освітній процес доцільно включати різнорівневі вправи і завдання. Відповідно до діяльнісного підходу такі засоби мають спонукати учнів шукати раціональні та оптимальні способи оволодівати мовними операціями й мовленнєвими діями з метою засвоєння механізмів іншомовного спілкування. Це сприяє формуванню в учнів умінь навчатися, мислити, готуватися до різноманітних життєвих ситуацій, котрі на будь-якому етапі життя можуть затребувати проявлення їхніх творчих здібностей.

Оновлена філософія освіти зумовлює появу нових функцій, що, на наш погляд, можуть стати типовими в ОІКС. Останнім часом у науковій пресі почали активно обговорювати функції, яким ми дали такі назви:

- *сприяння становленню міжкультурної комунікативної особистості*, котра буде здатною жити й співіснувати в сучасному мультилінгвальному та полікультурному світовому соціальному середовищі;
- *забезпечення взаємопов'язаного навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності* (говоріння, аудіювання, читання, письма);
- *забезпечення взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу, що нею спілкується*;
- *забезпечення можливості учнів усвідомлено оволодівати іншомовними діями та способами діяльності*, спрямованими на формулювання власних висловлень, оцінних суджень, ставлень щодо різних об'єктів спілкування, власної комунікативної поведінки.

Представимо схематично зазначені функції.

Рис. 1.1. Функції ОІКС



Без зазначених функцій важко уявити сучасний стан розвитку шкільної іншомовної освіти. Із плином часу можуть виникнути й інші функції, що стануть актуальними для певного історичного етапу розвитку шкільної іншомовної освіти.

Основним компонентом ОІКС є зміст навчання, що реалізується через методи, форми, засоби, види комунікативної діяльності та способи оволодіння учнями операціями і діями у межах їх виконання. Дидактичним і методичним підґрунтям для досягнення цілей такого навчання слугують науково-теоретичні концепти компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів. Відповідно до принципу апроксимації іншомовних навчальних зразків мовлення, що породжують учні в усній та письмовій формах, до його оригінальних аналогів посилюється функція ситуаційного навчання спілкування, котра дає їм змогу оволодівати автентичним мовленням не тільки відповідно до програмової тематики для кожного класу, але й у сферах, які виходять за її межі. Такого результату можна досягти, якщо в учнів сформувати вміння самостійно продукувати мовленнєві зразки, типові для різних сфер спілкування, дотримуючись при цьому відповідної комунікативної поведінки, прийнятої в країні, мова якої вивчається, і характерної для певної ситуації, зокрема соціального оточення. Також передбачаємо, що в межах ОІКС в учнів формуються не тільки навички і вміння нормативного оперування рецептивними, репродуктивними та продуктивними діями під час виконання навчальних комунікативних завдань, а вони також набувають досвіду самостійної, індивідуальної, парної, групової, колективної роботи, характерної для реальних умов спілкування, ефективної організації позаурочного навчання, раціоналізації часу на власну освітню діяльність, у тому числі на виконання її видів, передбачених для домашньої роботи, оволодіння уміннями систематизації, узагальнення, диференціації, інтеграції управління своїми діями в процесі навчання.

Зміст ОІКС відповідно до особливостей видів діяльності, що передбачені освітнім процесом, має бути спрямованим на формування в учнів досвіду здійснення пізнавальної творчої діяльності, а також на формування в них здатності висловлювати (як в усній, так і в письмовій формах – залежно від завдань / потреб комунікації) емоційно ціннісне ставлення та судження до об'єктів спілкування. Звісно, що успішно й ефективно учень зможе виконувати такі дії, якщо вони передбачені навчальною програмою і систематично включені в освітній процес, зокрема використання вчителями відповідних вправ і завдань (зі зразками і без них як орієнтовною основою діяльності). У такий спосіб учні усвідомлюють, у яких соціальних умовах мовленнєвої взаємодії, що ситуативно виникають, необхідно використовувати ті чи ті комунікативні зразки та дотримуватися відповідних норм комунікативної поведінки.

Результативною характеристикою ефективності ОІКС може слугувати рівень іншомовного комунікативного розвитку учня в умовах використання компетентнісної парадигми навчання в ЗЗСО, а також рівень його інтелектуального, особистісного і соціального розвитку, що певною мірою корелює з готовністю до успішного співіснування в сучасному мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі, в якому іноземній мові відводена важлива функція засобу міжкультурного спілкування і механізму порозуміння в сьогоденному глобалізованому соціумі.

Саме на ці показники, на наш погляд, має бути спрямованим ОІКС, яке доцільно створювати в українських ЗЗСО, враховуючи різні інтелектуальні можливості, різні мотиваційні потреби, різні траєкторії розвитку учнів.

1.3. Концептуальні засади створення змісту ОІКС

Окреслені та інтерпретовані нами цілі та функції ОІКС потребують визначення і дослідження наукового підґрунтя для його розвитку, зокрема дидактичних і методичних компонентів, які сприяли б також його успішному використанню. До них відносимо види навчальної діяльності, методи, форми і способи їх виконання, що здатні забезпечувати здійснення ефективної презентації, активізації нового іншомовного навчального матеріалу та контролю рівня його засвоєння. Основними методологічними орієнтирами для реалізації цих завдань, на наш погляд, можуть слугувати сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти, які різнобічно узгоджуються з загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (Загальноєвропейське рекомендації, 2003), відповідають європейським стандартам і не суперечать умовам навчання іноземних мов у вітчизняних ЗЗСО.

Упродовж останніх десятиліть небезпідставно провідними тенденціями розвитку сучасної вітчизняної шкільної іншомовної освіти вважаються *компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний підходи* (Методика навчання, 2013). Їх сутність широко розкрито в наукових працях зарубіжних і вітчизняних авторів (Р. Мартинова, С. Ніколаєва, О. Пасічник, Т. Полонська, В. Редько та ін.) й адаптовано певною мірою до особливостей змісту і функцій іншомовної освіти, а також інтерпретовано до системи навчання іноземних мов в Україні. Усвідомлення особливостей і потенційних можливостей означених підходів дає змогу спроектувати зміст ОІКС, зокрема визначити принципи його побудови, науково обґрунтувати дидактичні і методичні функції структурних компонентів та ефективно упроваджувати у вітчизняну шкільну практику.

Отже, розглянемо особливості вище названих підходів крізь призму вітчизняних умов та інтерпретуємо їх зміст відповідно до цілей і функцій ОІКС. Це дасть змогу усвідомити вплив цих підходів на технологію створення ОІКС, виявити принципи добору навчальних матеріалів до його змісту, визначити місце і функції структурних компонентів в освітньому процесі, окреслити методи і форми їх використання у шкільній практиці.

Компетентнісний підхід

Упродовж останнього десятиліття активно відбуваються значні зміни в галузі вітчизняної шкільної іншомовної освіти. У програмах нового покоління (Модельні навчальні програми, 2021) чітко простежується тенденція на компетентнісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування. Змістом програми передбачено виконання учнями навчальних дій, пов'язаних із формуванням ключових і предметних компетентностей, що проявляється в готовності практично застосовувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, способи діяльності для виконання пізнавальних і комунікативних завдань, які апроксимують здійснювану навчальну діяльність до

реальних умов спілкування. Відповідно до цих трансформацій набуває іншої якості і педагогічна діяльність учителя як головного модератора освітнього процесу.

Як засвідчує науковий педагогічний досвід, компетентнісний підхід до навчання трансформується в суспільно значуще явище, що стає пріоритетним у формуванні освітньої політики України, зокрема – цілей і змісту освіти, засобів його засвоєння, усвідомленого ставлення до результатів навчання та пошуку способів їх удосконалення. А відтак, набуття учнями компетентностей – актуальна стратегія державної політики, котра потребує кардинальних змін у різноманітних сферах освіти. Не обходить вона і вітчизняні ЗЗСО, які формують в учнівства механізми виконання навчальних дій, спрямованих на оволодіння іншомовним спілкуванням як засобом міжкультурної взаємодії та засвоєння особливостей і норм життєдіяльності в сучасному мобільному та глобалізованому світовому просторі. Втім, чи всі учні готові до виконання навчальних завдань, прийняття нестандартних рішень у незвичних життєвих ситуаціях, чи потенційно готові до формування в них умінь і навичок успішно розв'язувати не тільки типові для них, але й неочікувані проблеми, які об'єктивно можуть виникати в реальному житті під час входження в мультилінгвальне та полікультурне світове середовище? Вочевидь, ніхто не зможе дати абсолютно ствердну та вичерпну відповідь, оскільки складно, а подекуди й неможливо спрогнозувати результат, що зумовлений різними чинниками впливу на його ефективність, зокрема віковими особливостями учнів, умовами навчання, рівнем професійної готовності вчителя до роботи в оновленому освітньому середовищі.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів ЗЗСО, у тому числі здобувачів освіти в гімназії, доцільно розглядати як їхню здатність відповідно до вікових особливостей і потенційних можливостей усвідомлено виконувати навчальні дії, що забезпечують оволодіння іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах у межах сфер, тем, ситуацій та з допомогою мовних засобів, окреслених чинною навчальними програмами (Модельні навчальні програми, 2021). Відповідно, компетентна особистість учня за результатами вивчення іноземної мови має бути здатною демонструвати вміння доцільно користуватися іншомовною інформацією, окресленою її комунікативними потребами та презентованою соціальним оточенням, оцінювати її та добирати ту, яку потребує життява дійсність, впливати на неї, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до власних іншомовних комунікативних намірів. Учень у межах передбаченого навчального матеріалу повинен уміти аргументовано висловлювати іноземною мовою власні думки, ідентифікувати зміст прочитаних і почутих іншомовних текстів, дотримуватися в різних соціальних середовищах адекватної комунікативної поведінки під час спілкування, прийнятої у країнах, мова яких вивчається, демонструвати свої ставлення до отриманої інформації з усних і письмових джерел.

Усе зазначене дає змогу визначити основні напрями трансформації змісту навчання іноземних мов учнів у вітчизняних ЗЗСО відповідно до компетентнісної парадигми, адаптуючи та інтерпретуючи їх до вікових особливостей і потенційних можливостей учнів кожного класу. Для умов функціонування ОІКС пріоритетними можуть бути такі напрями:

а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу під кутом зору його доцільності, доступності, відповідності комунікативним потребам учнів певної вікової категорії, достатності для забезпечення їхніх іншомовних комунікативних намірів;

б) визначення значущих для учнів, відповідно до їхнього набутого навчального досвіду та потенційних можливостей, зв'язків вивченого матеріалу з життєвою практикою, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання в реальних умовах іншомовного спілкування;

в) забезпечення результативного засвоєння іншомовного матеріалу в усіх видах мовленнєвої діяльності шляхом підвищення мотивації навчальної діяльності та використання раціонально дібраної системи вправ і завдань;

г) сприяння усвідомленому і вмотивованому засвоєнню учнями способів діяльності з навчальним іншомовним матеріалом у межах певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема тем для спілкування, змісту мовних і мовленнєвих засобів, набуття досвіду самостійно виконувати мовні операції та мовленнєві дії тощо.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів у всій структурі вітчизняної шкільної освіти і зокрема 7–9 класів характеризується дидактичними і методичними особливостями організації навчального процесу. Насамперед вони зумовлюються психофізіологічними особливостями учнів цієї вікової категорії, які потребують використання спеціальних форм, методів і способів презентації, активізації іншомовного навчального матеріалу та засобів контролю рівня його засвоєння. Як засвідчує шкільна практика, перехід на компетентнісні засади навчання поки що належним чином не відбитий у навчальних програмах та підручниках як основних засобах навчання, хоча деякі спроби вже є. Діяльнісний складник, відповідальний за формування здатності й готовності учнів самостійно виконувати життєво важливі завдання задекларований, утім ще недостатньо використаний на практиці. З огляду на це вважаємо необхідним привернути увагу авторів підручників до насичення їх практико орієнтованими завданнями, наближеними до життєвих ситуацій, щоб учні бачили потребу в здобуванні знань і формуванні вмінь. Саме на виконання цих завдань мають бути спрямовані всі дидактичні засоби, використані в освітньому процесі.

Компетентнісна парадигма навчання іншомовного спілкування проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли школярі не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, а й виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності (Мартінова, 2004). Лише за умови, що кожен учень особисто братиме участь у виконанні навчально-комунікативних дій, усвідомить їх функційне призначення в комплексі з іншими діями, дасть йому змогу набути досвіду іншомовної комунікації в усній і письмовій формах.

Важливим компонентом компетентнісно орієнтованого змісту навчання іноземної мови є формування в учнів *уміння вчитися*, яке доцільно розглядати як цілісне багатоконпонентне індивідуальне утворення, яке слід методично доцільно співвідносити зі структурою навчальної діяльності. Це вміння охоплює структуровані знання про способи діяльності, досвід їх застосування, надбання особистого пізнавального досвіду, ціннісне ставлення до самостійного учіння (Савченко, 2014).

Сформовану здатність самостійно діяти учень виявляє індивідуально у процесі виконання навчальних і доступних життєвих завдань. Цілком слушною є думка, що феномен саморозвитку учня має бути покладений в оновлення сучасної школи (Савченко, 2014).

Формування ключової компетентності уміння вчитися є провідною тенденцією в умовах функціонування ОІКС, і вона успішно реалізується, якщо цей процес відбувається на засадах комунікативного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів, а його організація відповідає певним дидактичним умовам:

- формування в учнів ставлення до уміння вчитися як до найважливішої індивідуальної та соціальної цінності;
- створення особистісно орієнтованої неперервної мотивації процесу оволодіння кожним учнем умінням вчитися;
- забезпечення цілеспрямованого й взаємопов'язаного формування в учнів усіх компонентів структури уміння самостійно вчитися як інтегрованого утворення;
- упровадження технологій алгоритмічного, суб'єкт – суб'єктного і полісуб'єктного навчання;
- розроблення й використання діагностичного супроводу процесу формування на критеріально-рівневих засадах (Модельні навчальні програми, 2021; Редько, 2017; Савченко, 2014).

Саме таке розуміння змісту навчальної діяльності учнів 7–9 класів в умовах ОІКС, на наш погляд, дасть змогу досягнути цілей, визначених чинними навчальними програмами.

Комунікативний підхід

Об'єктом іншомовної навчальної роботи у сучасному ЗЗСО є комплексна мовленнєва діяльність, яка забезпечує комунікативні потреби учнів і здійснюється в чотирьох видах: говорінні, аудіюванні, читанні, письмі. У зв'язку з цим комунікативна технологія навчання дає можливість такій організації освітнього процесу, яка сприяє вмотивованому використанню мови як засобу мовленнєвої взаємодії у різноманітних сферах життя й може максимально наблизити навчальну діяльність учнів за метою, формою і засобами її виконання до реальних умов комунікації. Особливість цієї технології зумовлює організацію навчання як моделі процесу іншомовного спілкування, в якому школярі виконують відповідні навчальні дії, спрямовані на оволодіння механізмами комунікації в усній та письмовій формах.

Комунікативний підхід розглядаємо як науково-теоретичне підґрунтя для побудови системи навчання іноземної мови в умовах ОІКС. Він має свої особливості, що впливають на різні аспекти освітнього процесу. Методологічні засади для цього підходу були закладені в роботах зарубіжних і вітчизняних науковців (Методика навчання, 2013; Методика компетентнісно орієнтованого навчання, 2022; Мартинова, 2004; Редько, 2017) і сьогодні отримали свій розвиток і практичне втілення в організації та проведенні процесу навчання іноземних мов і в засобах його реалізації.

Відповідно до комунікативного підходу навчання іншомовного спілкування розглядаємо як *особливу діяльність учнів, у якій вони беруть активну участь. Означена*

діяльність має для них особисту значущість і відбувається в межах реальних або наближених до них комунікативних ситуацій.

В основі цього підходу перебуває не стільки реальність самих ситуацій, скільки реальність діяльності у їх межах. У зв'язку з цим виникає необхідність реалізації так званого «принципу двоплановості» (учні виконують навчальну роботу, пов'язану з оволодінням іноземною мовою і мовленням, і водночас оволодівають особливостями комунікативної поведінки, котрої потрібно дотримуватися під час спілкування), за якого має бути організований освітній процес у формі спілкування учнів між собою і з учителем відповідно до діяльності, особистісно значущої для мовленнєвої взаємодії. Така особливість навчання іншомовного спілкування зумовлює визначення соціально доцільних комунікативних намірів, які спонукають учнів до мовленнєвої взаємодії і сприяють розвитку їхнього соціально-комунікативного досвіду.

Комунікативний намір розглядаємо як уявне передбачення учасниками комунікації очікуваного результату, який може бути досягнутий завдяки дидактично доцільно дібраним засобам, формам і способам мовного вираження продуктів мовленнєвої взаємодії, а також відповідно до норм комунікативної поведінки як сукупності досвіду і традицій спілкування певної групи людей і згідно з особливостями соціального оточення, в якому відбувається комунікація (Редько, 2017). Усе зазначене дозволяє висловити думку про необхідність створення особливих умов у формі *освітнього іншомовного комунікативного середовища*, в якому може відбуватися навчання мовленнєвої взаємодії з певними цілями, відповідними вербальними засобами й очікуваними результатами.

Комунікативний намір як інтенція у спілкуванні може виникнути у вигляді задуму побудувати висловлення в певному стилі мовлення, у монологічній чи діалогічній формі. Відповідно до вимог навчальних програм учні повинні вміти доцільно користуватися мовленнєвими зразками для висловлення комунікативних намірів у таких сферах: 1) особистісній, 2) публічній, 3) освітній, які певною мірою співвіднесені із соціально-побутовою, соціально-культурною, офіційно-діловою, професійною, суспільною, про які йдеться в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (Загальноєвропейські рекомендації, 2003).

В основі комунікативної інтенції перебувають мотив і мета як чинники, що зумовлюють мовленнєву дію. Відповідно до згаданого вище документа, під час виконання іншомовних комунікативних завдань передбачено, що учні повинні вміти реалізовувати такі комунікативні наміри/інтенції: *контактотворювальні, регулювальні, інформативні, оцінні*. Саме вони сприяють формуванню вмій здійснювати різноманітні мовленнєві дії, котрі забезпечують успішне досягнення очікуваних результатів спілкування. Серед них визначальними, на наш погляд, є такі вміння: *запитати, відповісти, перезапитати з метою уточнення отриманої інформації, надати інформацію, подякувати, вибачитись, пообіцяти щось зробити / виконати, висловити власне ставлення / власну думку до предмета спілкування, заперечити, погодитись, висловити радість / занепокоєння/жаль з приводу чогось, про щось домовитись, оцінити необхідність щось зробити, розпочинати / завершувати / підтримувати комунікацію*.

Означеними комунікативними намірами й мають оволодіти школярі в процесі навчання іноземної мови з огляду на те, що вони необхідні для спілкування будь-якою іноземною мовою з різних тем і в різних ситуаціях спілкування.

Ці наміри також є типовими й для етапу навчання в 7–9 класах, що відповідає віковим особливостям здобувачів освіти. Водночас зазначимо, що вербальне вираження цих намірів у різних мовах має свою особливість, яка спостерігається навіть у межах однієї мови – залежно від регіону країни або країн, де нею спілкуються. У зв'язку з цим мовленнєві зразки, за допомогою яких виконують комунікативну дію, мають відповідати нормам і звичаям країни, мову якої вивчає учнівство. В умовах ЗЗСО неможливо з об'єктивних причин подати різні / всі варіанти таких зразків, тому вважаємо доцільним запропонувати типові. Такий підхід сприяє формуванню в учнів певного комунікативного досвіду, який у майбутньому в разі потреби дасть їм змогу адекватно почуватися в іншомовному соціальному середовищі.

Розглядаючи категорію «мовленнєве спілкування» як форму взаємодії двох і більше людей засобами іноземної мови з метою обміну інформацією, знаннями, навичками, уміннями, а також результатами діяльності, важливо визначити особливості змісту цього процесу, оскільки від нього різнобічно залежить номенклатура засобів формування досвіду мовленнєвої взаємодії. Це поняття можна досліджувати з кількох позицій: психологічної, дидактичної, методичної, психолінгвістичної, лінгвістичної, соціальної, а тому доцільним вважаємо визначити основні його характеристики, якими оперують представники різних галузей знань. Це наявність: 1) комунікативних партнерів; 2) мотиву як стимулу до спілкування (в освітньому процесі основний мотив – це мотив учіння – бажання якомога краще оволодіти предметом); 3) ситуації спілкування. Отже, будь-яке спілкування (безпосереднє і опосередковане) має свого адресата і зумовлене певним мотивом. Власне, іншомовне спілкування, якого навчають у вітчизняних ЗЗСО – це система вмотивованих і цілеспрямованих процесів, які дають змогу учневі соціально взаємодіяти з учителем і однокласниками. Це означає, що під час навчання необхідно вмотивовувати мовленнєву діяльність школярів: учень має чітко уявляти мету дій, котрі він виконує.

Спілкування – це не просто обмін інформацією, а активна взаємодія учасників цього процесу, мета якого дуже часто має позамовний характер. При цьому мова відіграє роль засобу реалізації цієї взаємодії. Через це, створюючи ОІКС та прогнозуючи дії, спрямовані на оволодіння спілкуванням, необхідно передбачати серед них не тільки ті, що забезпечують формування іншомовних мовленнєвих механізмів, а й «предметно-комунікативні», що сприяють вихованню, розвитку, освіті учнів засобами іноземної мови.

У зв'язку з тим, що сучасна стратегія навчання іншомовного спілкування учнів ЗЗСО спрямована на оволодіння мовою у взаємозв'язку з типовими фактами культури народу-носія цієї мови, то об'єктивно важливо приділити особливу увагу в ОІКС культурологічній інформації (зокрема країнознавчій, типовій соціолінгвістичній та лінгвокраїнознавчій), у межах якої організовувати діяльність з навчання іншомовного спілкування.

Здатність до іншомовного спілкування – це не тільки наявність в учнів умінь породжувати або сприймати висловлювання іноземною мовою, але й досягати при

цьому взаєморозуміння зі співрозмовниками, знати їхню культуру. Водночас зазначимо, що взаєморозуміння не потрібно ототожнювати зі згодою щодо позицій комунікантів. Розвиток здібностей до міжкультурної комунікації можливий лише в умовах такої комунікації. А це означає, що *іншомовне спілкування є засобом досягнення мети і засобом навчання* та передбачає формування в учнів комплексу умінь, до яких насамперед відносимо:

- уміння розпочинати, підтримувати і завершувати бесіду;
- уміння ставити запитання співрозмовникові / співрозмовникам для уточнення інформації;
- уміння дотримуватися норм мови, якою відбувається спілкування;
- уміння дотримуватися норм мовленнєвого етикету, прийнятого в країні, мову якої вивчають учні;
- уміння доцільно застосовувати в разі потреби невербальні засоби спілкування;
- уміння толерантно ставитися до співрозмовника, навіть якщо не поділяєш його думку, якщо твоя позиція не збігається з його позицією або ж ти позитивно не сприймаєш особливостей його поведінки, його власної культури, як і культури країни, до якої він належить.

Це саме той комплекс умінь, якому має бути приділена особлива увага в межах ОІКС.

Організовуючи навчання іншомовного спілкування, необхідно передбачати його основні функції та доцільно добирати засоби, що сприяють їх усвідомленню й реалізації. У педагогічній та психологічній науковій літературі найчастіше називають такі функції:

- 1) *інформативна*, що дає змогу отримувати інформацію від співрозмовника та надавати йому свою;
- 2) *регулятивна* (стимулювальна), що стимулює та вмотивовує до виконання дій, пов'язаних із організацією та здійсненням спілкування;
- 3) *емоційно-оцінна*, що забезпечує можливість висловлювати почуття, думки, щось доводити, обґрунтовувати, в чомусь переконувати (Зеленська, 2021; Методика навчання, 2013; Методика компетентнісно орієнтованого навчання, 2021).

Як свідчить практика, досвід у виконанні таких дій учні здобувають зазвичай у процесі навчання іноземної мови. З огляду на це необхідно здійснювати добір таких вправ і завдань, що забезпечують ефективне формування відповідних умінь і навичок здобувачів освіти.

У процесі дослідження було визначено функції засобів навчання для реалізації змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у межах ОІКС. Презентуємо їх на рис. 1.2.



Рис. 1.2. Функції засобів компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування у змісті ОІКС

Необхідною умовою мовленнєвого спілкування є зацікавленість у ньому і готовність самих комунікантів, а також їхня здатність до діалогової / групової вербальної взаємодії, зумовленої особистісними характеристиками співрозмовників. При цьому ефективність спілкування значною мірою залежить від особистісного ставлення кожного партнера до свого співрозмовника, зокрема від здатності й

етичних умінь кожного з них сприйняти аргументи свого «візаві», якщо навіть вони не збігаються з його власними (почуття толерантності), уміння співрозмовників прогнозувати розвиток змісту спілкування (антиципація), толерантно ставитися до мовленнєвих недоліків партнера і критично оцінювати власний рівень комунікативної та соціокультурної підготовленості.

Окрім вище зазначених характеристик категорії «іншомовне мовленнєве спілкування», успішність вербального акту значною мірою залежить від *мовленнєвої поведінки співрозмовників* як вираженої в мовленні форми взаємодії людини з довкіллям. Зазвичай така взаємодія зумовлена завданнями, ситуацією, умовами спілкування, а також комунікативними потребами, національно-культурними особливостями поведінки учасників спілкування. Партнери можуть змінювати тактику мовленнєвої поведінки залежно від ситуації спілкування (офіційна / неофіційна), місця, часу, соціального статусу співрозмовника, зокрема його рівня володіння мовою. Згідно з цими особливостями учень як уявний співрозмовник має оволодіти технологіями мовленнєвої взаємодії й уміти регулювати свою поведінку відповідно до наявних умов і цілей комунікації. А через це сам процес навчання спілкування набуває діяльнісного характеру, коли учні, виконуючи навчальні дії, спрямовані на засвоєння різних аспектів комунікації, оволодівають досвідом мовленнєвої взаємодії як у вербальному, так і поведінковому аспектах.

Організація процесу навчання іноземних мов на комунікативній основі не заперечує усвідомленого оволодіння мовним матеріалом. Під цим терміном розуміємо вміння безпомилково використовувати лексичний і граматичний матеріал у продуктивній мовленнєвій діяльності для породження необхідних висловлень (текстів) і в рецептивній діяльності – ідентифікувати й адекватно використовувати засвоєні мовні одиниці в письмових і прослуханих текстах. Це досягається завдяки спеціально організованій роботі, яка асоціюється з діяльністю, спрямованою на формування мовних (фонетичних, лексичних і граматичних) навичок. Щоб уміти усвідомлено і відповідно до норм, прийнятих у мові, яка вивчається, застосовувати мовний матеріал, необхідно володіти певними знаннями. Щонайменше учень повинен володіти трьома їх видами:

- знаннями про значення іншомовної одиниці, яку використовує (у межах програмової тематики);
- знаннями про її формотворення, що сприяє становленню навичок самостійно створювати необхідну форму мовної одиниці (наприклад, форму множини іменника чи прикметника або минулого чи майбутнього часу від неозначеної форми певного дієслова тощо) й умінь адекватно її використовувати в усному чи письмовому спілкуванні;
- знаннями про особливості використання мовної одиниці (коли, за яких умов і яку форму мовної одиниці доцільно вжити відповідно до контексту або певної ситуації спілкування), тобто знаннями про її функції в певному мовленнєвому продукті.

Отже, система комунікативно орієнтованого навчання іншомовного спілкування зумовлює дотримання низки наукових положень, які необхідно враховувати під час проектування освітнього процесу. За таких умов ОІКС буде сприяти ефективній організації іншомовної навчальної діяльності учнів, спрямованої на успішне досягнення цілей навчання іншомовного спілкування в ЗЗСО, загалом і в 7–9 класах гімназії зокрема.

Діяльнісний підхід

У роботах вітчизняних і зарубіжних учених навчання визначено найбільш поширеною діяльністю, пов'язаною з управлінням процесами оволодіння досвідом, який виробило людство (Бех, 2016; Зеленська, 2021; Онаць, 2021; Мартинова, 2004; Методика навчання, 2013). Утім поміж психологів і дидактів поки немає єдиної концепції, що пояснювала б, чому і як відбувається засвоєння цього досвіду кожним конкретним індивідом, як в учня виникають знання і як відбувається його розвиток. Необхідність відповідей на ці запитання вже давно назріла, і вони зумовлюються насамперед знаннями внутрішніх механізмів оволодіння предметом, розумінням, як здійснюється у свідомості учнів відбиток і перетворення всього того, що вони сприймають під час освітнього процесу Методика навчання, 2013; Пахомова & Гальченко, 2015). Внутрішні механізми засвоєння навчальної інформації та особливості управління цим процесом досліджувалися психологами, дидактами і методистами. В останні роки ця проблема активно дискутується під кутом зору *діяльнісного підходу*, зокрема до навчання іноземних мов. Ще в другій половині ХХ ст. вчені зазначали, що з боку учнів процес навчання є цілісним ланцюгом розумових перцептивних, мовленнєвих і фізичних дій. Саме вони складають значну частину змісту навчальних предметів. Інша їх частина – це уявлення та поняття, якими також потрібно оволодівати за допомогою відповідних дій. Отже, із всього різноманіття засобів, які використовуються у процесі навчання, основними є *дії*, від особливостей змісту та організації виконання яких залежить і результат навчання, і вибір видів навчальної діяльності, спрямованих на її засвоєння, і її мотиви.

У науковій літературі поняття «*дія*» розглядають як елемент діяльності, спрямований на досягнення певної проміжної усвідомлюваної мети. Як і діяльність, дія має психологічну структуру: мета – мотив – спосіб – результат (Бех, 2016; Методика навчання, 2013; Пахомова & Гальченко, 2015). Кожний блок структури ОІКС зумовлює виконання певних дій. Саме їх різновид має чітко уявляти вчитель і добирати відповідні засоби оволодіння ними. А відтак від дидактично і методично доцільної організації роботи, зумовленої метою і змістом виконуваних дій, різнобічно залежить якість очікуваних результатів. Ця ідея знайшла переконливе підтвердження в роботах багатьох науковців (З. Зеленська, С. Ніколаєва, О. Пасічник, Т. Полонська та ін.) і зараз одержує своє нове призначення – в особливостях змісту діяльнісного підходу до навчання, у тому числі й у сфері шкільної іншомовної освіти.

Діяльнісний підхід до навчання іноземних мов зумовлює необхідність розглядати всі компоненти навчального процесу в межах ОІКС з діяльнісних позицій. Насамперед це стосується цілей навчання. У програмах з іноземних мов для ЗЗСО головна мета навчання сформульована під цим кутом зору і полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Успішне досягнення комунікативної (практичної) мети навчання неможливе без виконання учнями *системи навчальних дій*, спрямованих на оволодіння іноземною мовою як важливим засобом міжкультурного спілкування. Як зазначається в «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання,

оцінювання» (Загальноєвропейські рекомендації, 2003), навчання, котре ґрунтується на діяльнісно орієнтованому підході, передбачає, що користувачі мови й ті, що її вивчають, є насамперед «соціальними агентами», або ж членами суспільства. Вони мають виконувати певні завдання (що не обов'язково пов'язані з мовленням) у певних умовах, особливому оточенні та в окремій сфері діяльності. Успіх цього процесу різнобічно залежить від виду, способів і форм виконання дій, що сприяють формуванню навичок і умінь як базових механізмів розвитку мовлення. Відповідно, за діяльнісного підходу пріоритетним об'єктом навчання стає діяльність, яка базується на виконанні певної *системи дій*. Якщо головною метою навчання іноземних мов у сучасних ЗЗСО визначено практичне застосування мови як засобу спілкування, то всі дії, зумовлені нею, мають виконуватись у процесі комунікації у залежності від її виду, на який спрямовується навчальна діяльність, і для її здійснення. У зв'язку з цим термін *«діяльнісний підхід до навчання іноземних мов»*, який в останні десятиліття активно використовується у шкільній практиці, повною мірою ілюструє стратегію навчальної діяльності як певним чином організовану, цілеспрямовану та керовану лінію поведінки, обрану учнем для виконання завдання, і передбачає широке залучення різноманітних дій для досягнення комунікативних цілей навчання. Через це за таких умов однозначно можна трактувати сентенцію *«навчання спілкування через спілкування»*, яка часто використовується у практиці навчання іноземних мов, як таку, що передбачає організацію активної навчальної мовленнєвої діяльності школярів. Пріоритетом її має бути виконання різноманітних дій, що забезпечують оволодіння і мовою, і мовленням, і практичними уміньми адекватного їх застосування в різних соціальних умовах, передбачених навчальною програмою, в яких відбувається комунікація. Ця теза розкриває особливості організації навчального процесу, спрямовує методичну роботу вчителя і навчальну діяльність учнів на виконання дій, зумовлених певними комунікативними намірами. У зв'язку з цим за діяльнісного підходу саме навчання повинно розглядатись як комплекс дій, що в межах ОІКС виконуються з певною метою, і найважливішими при цьому доцільно вважати дії учня. Відповідно, зміст навчання іноземних мов можна розглядати як дидактично доцільно дібрану й особливим способом організовану структуру навчальних дій учнів, спрямовану на оволодіння спілкуванням в усній і письмовій формах відповідно до комунікативних потреб, які узгоджуються із змістом чинної навчальної програми. Усі інші компоненти змісту зумовлені особливістю зазначеної структури дій, їй підпорядковуються і нею спрямовуються. Це означає, що зміст навчання має бути адекватний його цілям: навчати говорити через говоріння (через виконання дій, спрямованих на оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності), навчати читання через читання, навчати аудіювання через слухання, навчати письма через письмо (Методика навчання, 2013). Саме в цьому твердженні, на наш погляд, розкривається основна сутність діяльнісного підходу до компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування, і воно має слугувати методичним підґрунтям для створення ОІКС. Для засвоєння будь-якого навчального об'єкту необхідно забезпечити виконання суб'єктом учіння дій, адекватних діяльності, передбаченою цим об'єктом; дій, що повинні застосовуватися

під час використання цього об'єкту за призначенням, щоб реалізувати його суттєві властивості. Відповідно до цієї тези певною мірою змінюються цілі й технології навчання, переорієнтовуючись на активну практичну мовленнєву діяльність відповідно до очікуваних результатів. Таку особливість доцільно враховувати під час створення ОІКС.

Стосовно навчання іноземних мов це твердження, на наш погляд, можна інтерпретувати в такий спосіб: якщо об'єктом навчання є певна мовна одиниця, то її засвоєння доцільно здійснювати через виконання суб'єктами учіння (учнями) навчальних дій з допомогою відповідних вправ і завдань, кількісний і якісний склад яких зумовлюється видом мовленнєвої діяльності, тобто застосуванням цього об'єкту за призначенням. Відповідно до діяльнісної парадигми процесу навчання його цілі й методи мають бути зорієнтовані на виконання діяльнісно визначених дидактичних завдань, на забезпечення успішного оволодіння учнями елементами іншомовних видів діяльності, котрі засвоюються. Наприклад, оволодіти навичками формоутворення певного дієслівного часу й уміннями його доцільного використання в мовленнєвій діяльності відповідно до його функцій у спілкуванні; або засвоїти правила утворення множини іменників / прикметників, оволодіти відповідними операціями формоутворення і уміти виконувати дії, що забезпечують нормативне використання у спілкуванні таких одиниць, тощо.

Як уже зазначалося, засобами виконання операцій і дій є вправи і завдання. Дуже важливо, щоб учитель доцільно здійснював їх добір і раціонально організовував у певну систему, оскільки від цього різнобічно залежить якість навчання. Діяльнісний підхід до навчання іноземних мов повинен передбачати виконання учнями комплексу різних видів дій для досягнення цілей іншомовного спілкування. У зв'язку з цим пріоритетними завданнями вчителів та авторів навчальної літератури є їхня здатність визначати у межах навчальної програми найсуттєвіші з них, які спрямовані на оволодіння усним і писемним мовленням, і раціонально організовувати засоби їх засвоєння відповідно до сфер, тематики і ситуацій спілкування, індивідуальних потенційних можливостей та комунікативних потреб учнів. Відповідно, будь-який вид діяльності можна диференціювати на кілька дій, основними серед яких є ті, що забезпечують *а) сприймання навчальної інформації, б) активізацію навчальної інформації за допомогою вправ і завдань, в) практичну реалізацію результатів навчання у процесі спілкування в говорінні, читанні, аудіюванні, письмі.* Адаптуємо ці твердження до особливостей оволодіння іноземною мовою в умовах ОІКС.

Сприймання навчальної іншомовної інформації здійснюється зазвичай через зоровий і слуховий аналізатори. *Активізація* – через мовленнєво-моторний (говоріння) і руховий (письмо). Втім на цьому етапі зоровий і слуховий аналізатори опосередковано впливають на зміст дій, що виконуються, оскільки тематика, об'єкт або предмет спілкування в усній чи письмовій формі часто залежать від змісту побаченого чи почутого. *Практична реалізація* результатів навчання забезпечується всіма аналізаторами, які комплексно впливають на набуття учнями іншомовного комунікативного досвіду відповідно до умов і потреб спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Враховуючи ці особливості, необхідно чітко визначати систему дій (їх якісний і кількісний склад, послідовність виконання), матеріалізованих у вправах

і завданнях, відповідно до об'єктивних і суб'єктивних чинників, про які згадувалося вище.

Відповідно до зазначених положень виникає можливість узагальнити різні погляди на систему вправ і завдань, які здатні забезпечувати ефективну навчальну діяльність, спрямовану на формування умінь і навичок спілкування відповідно до діяльнісного підходу. Насамперед це їх спрямованість на засвоєння різних елементів структури навчальної роботи, що будуть виконувати школярі, особливість якої, як нами зазначалося, залежить від її цілей та виду мовленнєвої діяльності. Зазвичай, це мовні операції і мовленнєві дії, спрямовані на формування в учнів мовних навичок і мовленнєвих умінь. Кількаразове їх виконання сприяє становленню певного досвіду, а він, у свою чергу, забезпечує формування мовленнєвого динамічного стереотипу.

Отже, ефективність змісту навчання іншомовного спілкування різнобічно залежить від *оптимально визначеної системи навчальних дій учнів, спрямованих на оволодіння іншомовною комунікацією, і від раціонального структурування компонентів цієї системи упродовж курсу навчання в межах ОІКС*. Ігнорування в цій системі принципів наступності, комунікативного спрямування, доступності, усвідомленості виконуваних дій не сприяє успішному формуванню мовленнєвого динамічного стереотипу і не зможе забезпечити якісних результатів навчання.

Особистісно орієнтований підхід

Важливими характеристиками змісту навчання іноземних мов відповідно до ОІКС є доцільний добір і використання матеріалів, які сприяють створенню умов для розкриття і розвитку індивідуальних можливостей школярів відповідно до їхнього навчального досвіду і психофізіологічних особливостей. Питання індивідуалізації навчання були предметом досліджень представників різних галузей знань: психологів, педагогів, методистів (І. Бех, Н. Бориско, В. Кутішенко, Р. Мартинова, С. Ніколаєва та ін.), які вивчали різноманітні аспекти цієї проблеми, зокрема, особливості організації навчання відповідно до вікових можливостей учнів; на матеріалах різних навчальних дисциплін; відповідно до умов і цілей навчання тощо. Усі дослідники були одностайними в думці щодо значущості цієї проблеми і пропонували свої підходи для його ефективного розв'язання.

Індивідуалізацію навчання в умовах функціонування ОІКС ми розглядаємо як таку організацію освітнього процесу, що здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. «Індивідуалізація являє собою єдність самореалізації та самовіддачі. З одного боку, вона спонукає людину до найбільш повного вияву й розвитку своїх можливостей і здібностей, до пізнання власної природи; а з іншого – спонукає до бажання ділитися здобутими знаннями» (Малихін (ред), 2024). А відтак, індивідуальний підхід – це такий підхід до навчання, відповідно до якого в освітньому процесі враховується індивідуальність кожного школяра в його неповторності та своєрідності.

Зазвичай зміст навчання іноземних мов у будь-якому класі створюється відповідно до вимог навчальної програми, яка визначає матеріал, передбачений для засвоєння школярами. Утім із практики відомо, що в кожному класі / групі навчаються учні з різними психофізіологічними можливостями і з різною мотивацією

до оволодіння іноземною мовою. Відмінність особливостей школярів у цих питаннях часто виявляється настільки очевидною, що вчителеві буває інколи складно ефективно здійснювати навчальну діяльність, оскільки в одному класі всі учні мають різну готовність до вивчення предмета. Такий стан майже постійно спостерігається у навчальному процесі. За таких умов досить проблематично вибудовувати його раціонально й забезпечувати успішне оволодіння іноземною мовою всіма учнями на рівні програмових вимог. Така ситуація об'єктивно зумовлює пошук ефективних форм і способів організації навчання, котра сприяла б якісному засвоєнню всіма школярами навчального змісту, окресленого чинними програмами.

Як свідчить шкільна практика, учителі не завжди методично доцільно орієнтуються у виборі способів діяльності, що сприяють ефективній реалізації принципу індивідуалізації навчання учнів. Ця проблема залишається поки що недостатньо розв'язаною і потребує додаткових досліджень. У пояснювальній записці до навчальних програм з іноземних мов (Модельні навчальні програми, 2021) задекларовано цей принцип як один із визначальних, проте кожний вчитель вкладає в його зміст власне розуміння, а через це по-своєму інтерпретує його у своїй діяльності. Це проявляється у використанні ним різних за складністю видів вправ і завдань, додаткових текстів для читання, додаткових творчих завдань, контрольних робіт тощо. Такі види діяльності розраховані на школярів із різними особливостями пам'яті, мотивації, темпераменту, готовності до засвоєння іноземної мови, траєкторії оволодіння навчальним матеріалом, превалюванням тих чи тих аналізаторів, залучених до опанування навчального змісту.

Доцільно визначити кілька чинників, які, на наш погляд, можуть гарантувати учням ефективну організацію особистісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування. До них відносимо такі: можливість створення індивідуальних освітніх програм у межах курсу, що вивчається; право вибору індивідуального темпу навчання; форм і методів виконання освітніх завдань; способів контролю; розширення (випередження чи поглиблення) змісту навчальних курсів, які засвоюють учні; індивідуальний вибір додаткової тематики і творчих робіт з навчального курсу. Відповідно, вчитель, використовуючи підручник як основний засіб оволодіння навчальним змістом, має забезпечити створенню таких умов, щоб кожен учень мав змогу раціонально їх використовувати з урахуванням власних можливостей для досягнення поставлених цілей. Окрім цього, як учитель, так і підручник повинні забезпечувати учням з різним рівнем готовності до оволодіння предметом, різними розумовими здібностями, різним ставленням до здобуття освіти і т.п. можливість самостійно вибудовувати власну траєкторію навчання відповідно до своїх психологічних особливостей, потенційних можливостей і потреб.

Які ж *основні ознаки особистісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування* доцільно долучати до змісту ОІКС? Це:

- використання у процесі навчання засобів для організації продуктивної діяльності учня (дослідницької, творчої; його участь у діалозі з учителем і однокласниками; зіставлення різних точок зору і підходів; наявність оцінної позиції щодо навчального матеріалу; рефлексійне осмислення презентованого іншомовного матеріалу);

- проектування різних видів самостійної пошукової діяльності (система пізнавальних завдань, що передбачають застосування прийомів мислительної діяльності; самостійне ознайомлення учнів із новим матеріалом з опорою на допоміжні засоби і без них; елементарні дослідницькі завдання; використання методу аналогії тощо);
- посилення мотиваційної функції навчального матеріалу (унікнення імперативності викладу матеріалу, його діалогічність; заохочення і стимулювання до співпраці з однокласниками й однокласницями);
- наявність завдань на вибір відповідно до комунікативних потреб, особистісно значущого, емоціогенного матеріалу; доцільне використання апарату орієнтування; ефективних додаткових дидактичних засобів;
- доцільна реалізація процесуального компонента змісту навчання (наявність завдань, що навчають учня ставити запитання й усвідомлювати мету діяльності, прогнозувати, здійснювати самоконтроль та самокорекцію, оцінювати якість виконаної роботи);
- здатність учителя навчати учнів думати і розуміти, розвивати здібності й особистісні цінності, допомагати самостійно орієнтуватися у швидкоплинному проблемному світі.

Як засвідчує шкільна практика, досить складно в змісті навчання передбачити широкий спектр спеціальних видів діяльності, що могли б повноцінно задовольняти іншомовні комунікативні потреби і можливості всіх учнів, що мають різні індивідуальні особливості щодо оволодіння навчальним матеріалом. Цій проблемі доцільно приділити особливу увагу під час створення ОІКС. На наш погляд, її можна успішно розв'язати шляхом диференційованого добору вправ і завдань з урахуванням різних траєкторій розвитку учнів. Теоретично це можливо, втім практика свідчить про значні труднощі під час реалізації цієї проблеми. До змісту уроків доцільно долучати різномірівневі вправи і завдання, що задовольняли б можливості кожного учня з різними індивідуальними здібностями. Втім, наявність у змісті кожного уроку різномірівневих видів діяльності певною мірою гальмує роботу вчителя з класом / групою, оскільки він повинен регулярно забезпечувати індивідуальне навчання всім учням і постійно отримувати інформацію про їхню готовність виконувати вправи чи завдання вищого рівня складності, об'єктивно не маючи змоги постійно прогнозувати результати такої роботи. На наш погляд, певною мірою цього можна досягти шляхом переносу окремих видів навчальної діяльності для деяких учнів на домашню роботу.

У теорії навчання іноземних мов розроблені комплекси різномірівневих вправ і завдань, проте, як свідчить шкільна практика, реально їх дуже проблематично системно упровадити у зміст уроку, щоб вони відігравали ефективну роль в освітньому процесі й могли б різнобічно забезпечувати реалізацію індивідуальних можливостей кожного учня. Уважаємо доцільним в освітньому процесі використовувати, окрім підручника і робочого зошита (ці компоненти ОІКС вже набули статусу традиційних), передбачати додаткові дидактичні засоби: книжки для домашнього читання, аудіо/відеоматеріали, навчальні посібники з граматики, країнознавства тощо. Їх могли б використовувати учні з мобільною траєкторією

засвоєння обов'язкового змісту навчання, а також ті, хто виявляє підвищений інтерес до предмета. Іншого способу активної реалізації принципу індивідуалізації навчання іноземної мови за наявних умов ми поки що не бачимо. Це, на наш погляд, особистісно орієнтований – це найефективніший підхід, який доцільно системно впроваджувати в зміст ОІКС з метою індивідуалізації навчання іноземних мов.

Індивідуальний підхід деколи неправомірно ототожнюється з диференційованим підходом. Його особливість полягає в розподілі учнів на групи (на підгрупи всередині одного класу), що характерно для процесу навчання іноземної мови. У науковій літературі прийнято виділяти два види диференціації освітнього процесу: *зовнішня і внутрішня*. *Зовнішня диференціація* передбачає створення однорідних (гомогенних) груп учнів за здібностями чи інтересами. Така форма орієнтується на роздільне навчання і на організацію в цих групах однорідного предметного середовища із спеціальною орієнтацією в цілях навчання: вступ до вищого закладу освіти, отримання основ професійної підготовки. Для цього здійснюється попередній відбір учнів відповідно до їхніх інтересів.

Внутрішня диференціація передбачає створення змішаних (гетерогенних) класів / груп й орієнтується на спільне навчання школярів із різними психофізіологічними особливостями, інтересами та різною готовністю до оволодіння предметом. За таких умов учні можуть самостійно обирати темп навчання відповідно до власних можливостей і схильностей.

В умовах вітчизняних ЗЗСО превалює внутрішня диференціація. Втім навіть за таких умов потрібно організувати навчання в такий спосіб, щоб учень міг різнобічно себе проявляти, а вчитель мав змогу «дійти або наблизитися до кожного учня» в реальних умовах сучасного ОІКС. До цієї думки схиляємося й ми, оскільки, за свідченням учителів, а також результатів проведених нами зрізів, не всі учні однаково успішно опановують навчальний матеріал на уроках. Є серед них такі, що постійно не встигають за своїми однокласниками виконувати окремі види навчальної діяльності, оскільки темп їхньої роботи значно повільніший. Такий стан певною мірою деструктує та гальмує сплановану вчителем модель уроку, змушує педагога витратити більше часу на індивідуальну роботу з такими учнями (адже навчити потрібно всіх). Як наслідок, різна траєкторія навчальної діяльності школярів часто дераціоналізує освітній процес. Звісно, що кількість таких учнів у кожній школі / кожному класі різна. За свідченням психологів (Бех, 2021; Кутішенко, 2010), кількісний склад таких дітей не є стабільним під час навчання різних предметів – він варіюється залежно від суб'єктивного і об'єктивного чинника: від готовності школярів оволодівати тим чи тим предметом; домінування аналізаторів, які сприяють оволодінню навчальним матеріалом; від їхньої індивідуальної психологічної здатності це зробити (маємо на увазі особливості поділу дітей на дві основні категорії: 1) учні з гуманітарним складом розумової діяльності та 2) учні з природничо-математичними схильностями).

Реалізація особистісно орієнтованого підходу до навчання жодною мірою не заперечує використання інших видів діяльності та не зменшує їх значущості в освітньому процесі в умовах ОІКС. Зміст навчання іншомовного спілкування лише тоді ефективний, якщо він побудований на збалансованому та раціональному

співвідношенні всіх видів мовленнєвої діяльності, враховує індивідуальні особливості та потенційні можливості учнів певного класу і комплексно забезпечує можливість досягнення всіма учнями комунікативних цілей навчання.

Культурологічний підхід

Відповідно до нормативних державних документів, зокрема Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, передбачено оволодіння кожним громадянином, окрім рідної, ще кількома іноземними мовами. Модернізація вітчизняної шкільної іншомовної освіти розпочалась у 2002 р., коли загальноосвітні навчальні заклади почали здійснювати перехід на нову структуру і новий зміст навчання. Цей загальнодержавної важливості захід зумовив перегляд значної кількості усталених поглядів на різні її сфери. Для неї цей етап був, мабуть, чи не найвідповідальніший. Насамперед це зумовлено зміною у структурі навчального плану, за яким оволодіння іноземною мовою як загальноосвітнім курсом розпочиналося не з п'ятого, як упродовж багатьох років тому, а з другого (потім першого) класу. У зв'язку з цим такі зміни вимагали значних зусиль для визначення нового змісту та засобів його реалізації, які були б ефективними, забезпечуючи успішне досягнення оновлених цілей навчання.

В останнє десятиліття все активніше дискутується проблема, що подолання комунікативних перешкод під час навчання іншомовного спілкування може здійснитися лише за умови досягнення певного рівня сформованості культурологічної компетентності, що є продуктом діалогу культур (Пасічник, 2019). У таких випадках людина, спілкуючись із носіями мови, або читаючи автентичні іншомовні тексти, не буде піддаватися фрустрації, неприємному здивуванню чи переживати культурний шок. А це зумовлює активне включення до програми навчання іноземної мови країнознавчих елементів, культурологічних відомостей, реалій і т.п., що пов'язано не тільки з бажанням надати освітньому процесу зацікавленості, а комунікативною необхідністю. Ці матеріали повинні бути представлені якнайповніше в змісті ОІКС.

Ми розуміємо поняття «культурологія» як наукову і навчальну дисципліну, яка презентує сукупність відомостей про культуру мови, що вивчається, необхідних для спілкування цією мовою. Культурологія виникла на стику соціального і гуманітарного знання про людину і суспільство.

Культурологічний підхід до навчання іноземних мов передбачає засвоєння норм мовлення як знакової лінгвістичної системи, прийнятої в країні, мову якої вивчають; норм комунікативної поведінки під час спілкування в різних соціальних ситуаціях і з комунікантами різного соціального статусу, зокрема вміння користуватися відповідними зразками спілкування, жестами, мімікою, гучністю голосу тощо; норм етикету спілкування, прийнятому в певному соціумі, адекватно демонструвати свої позитивні та негативні емоції, почуття за різних умов, завдань і результатів мовленнєвої взаємодії.

У сучасній шкільній іншомовній освіті компонентний склад культурологічної компетентності як стандартний модуль продовжує бути предметом наукових дискусій. Проте вже існують окремі напрацювання, що дозволяють робити певні узагальнення. Враховуючи результати проведеного контент-аналізу досліджуваної

проблеми, а також особливості нової мовної політики, викладеної у змісті основних положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Загальноєвропейські рекомендації, 2003), вважаємо за доцільне сформулювати визначення поняття «іншомовна культурологічна компетентність учня ЗЗСО». Під цим терміном, на наш погляд, слід розуміти *інтегративну особистісну характеристику учня, яка ґрунтується на сукупності мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей, загальнонавчального та життєвого досвіду, мотивів, цінностей (власних, свого народу та народу країни, мова якого вивчається) і передбачає його теоретичну і практичну готовність до здійснення іншомовного спілкування в різних умовах глобалізованого полікультурного соціуму*. Саме такі особливості, на наш погляд, можуть бути притаманні «вторинній міжкультурній особистості», якій притаманна здатність до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні та можливість адекватної взаємодії з представниками інших культур. Можна стверджувати, що володіння чужою мовою, знання мовної картини світу носіїв цієї мови та глобальної картини світу загалом дає змогу такій особистості зрозуміти нову для неї соціальну дійсність. А відтак, сучасний вчитель і підручник як модель реалізації прийнятої системи навчання іноземної мови мають сприяти створенню такого ОІКС, яке було б здатне забезпечувати учням лінгвокогнітивний рівень іншомовної освіти, що екстраполюється на них через їхнє ставлення до іноземної мови і культури.

Культурологічно спрямоване навчання має сформувати в учнів такі комунікативні вміння:

- адекватно реагувати на мовленнєві та немовленнєві коди свого іншомовного співрозмовника;
- орієнтуватися в міжкультурній ситуації під час спілкування, антиципіювати можливі культурологічні перешкоди та долати труднощі, пов'язані з ними;
- толерантно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації під час спілкування у формі діалогу культур;
- відповідно до змісту навчальної програми порівнювати значення культурологічних процесів і явищ у різних культурах (чужій та своїй);
- толерантно ставитися до іншої культури, поважаючи її особливості, навіть якщо вони відрізняються від своєї національної культури, чи суперечать їй;
- адекватно добирати для спілкування і доцільно користуватися лексичними одиницями з національно-культурним компонентом відповідно до умов комунікації та розпізнавати їх в усному і писемному мовленні (лінгвокраїнознавчі знання);
- адекватно використовувати вербальні культурологічні знання в ситуаціях міжкультурного іншомовного спілкування, зокрема враховувати його мету і соціальні обставини, у тому числі особливості (соціальний статус, професію, вік тощо) партнера / партнерів по спілкуванню;
- прогнозувати можливу мовленнєву та немовленнєву поведінку партнера по спілкуванню і уміти адекватно поводити себе у вербальному і поведінковому аспектах.

Узагальнивши ці факти, проаналізуємо їх та інтерпретуємо відповідно до особливостей процесу навчання іноземних мов в умовах ОІКС, виділивши такі його

основні компоненти: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, особистісно-оцінювальний, емпатійний. Представимо це на рис. 1.3.

Структурні компоненти змісту іншомовної культурологічної компетентності				
Когнітивний компонент	Діяльнісний компонент	Мотиваційний компонент	Особистісно-оцінювальний компонент	Емпатійний компонент
Знання культури країни, мову якої вивчають учні (у межах сфер і тематики спілкування, визначених чинною навчальною програмою)	Навички, уміння, досвід використовувати здобуті знання у практичній діяльності відповідно до соціальних умов і ситуацій спілкування	Мотиви, потреби в оволодінні культурологічною інформацією та досвідом її використання у різноманітних життєвих ситуаціях задля досягнення передбачених цілей	Навчальні якості, самооцінка і самоаналіз рівня володіння досвідом адекватного використання культурологічних знань у міжкультурному іншомовному спілкуванні	Готовність до спілкування з представником чужої культури, толерантне ставлення до його життєвого досвіду й умов, у яких здійснюється комунікація

Рис. 1.3. Змістовий склад іншомовної культурологічної компетентності

Отже, основне завдання оновлення змісту навчання іноземних мов як засобів міжкультурної комунікації полягає в наповненні соціокультурної складової іншомовної комунікативної компетентності, формування якої передбачено чинними модельними програмами, компонентами культурологічної компетентності, структуру якої викладено на презентованому вище рисунку. Водночас потрібно усвідомити, що поняття культурологічного компонента змісту навчання різнобічне й охоплює не тільки вербальний аспект, а й ілюстративний. У зв'язку з цим процес навчання іншомовного спілкування доцільно супроводжувати дидактично доцільними ілюстративними матеріалами, які доповнюють і конкретизують зміст навчання, певною мірою матеріалізують окремі об'єкти, довкола яких організують комунікацію у формі діалогу культур.

З огляду на те, що мова – явище соціальне; основним джерелом, з якого можна почерпнути навчальну інформацію, є культура, то іншомовну культурологічну компетентність доцільно розглядати обов'язковим складником ОІКС, і вона має особливим способом відбиватись у всіх його компонентах. У процесі міжкультурного спілкування комуніканти вступають у соціальні стосунки, що відбуваються в певній сфері діяльності, а потреба й бажання спілкуватися виникає в ситуації, зумовленій спільною темою вербальної взаємодії. Вибір сфер спілкування має важливе значення для подальшого визначення цілей і завдань навчання, для добору ситуацій і текстів для навчальних і контрольних видів діяльності.

Відповідно до чинних навчальних програм з іноземних мов, у тому числі для 7–9 класів, сферами для спілкування визначено: *особистісну, публічну, освітню* (Модельні навчальні програми, 2021). Вони враховують особливості вітчизняних

умов шкільного навчання і різнобічно відповідають потенційним можливостям іншомовної комунікації учнів. У процесі навчання іншомовного спілкування відбувається взаємопроникнення цих сфер, а тому жодну з них не можна розглядати автономно. У такий спосіб вони доповнюють одна одну і комплексно забезпечують різноманітні потреби людини в життєдіяльності, важливим складником якої є спілкування. У межах названих сфер визначають теми спілкування.

Ураховуючи особливості змісту вітчизняної шкільної іншомовної освіти, а також кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення іноземної мови, об'єктивно неможливо розкрити перед учнями весь обсяг культурних реалій, характерних країні, мову якої вивчають. Тож є потреба визначити найбільш значущі й типові. Здобування культурологічних знань, необхідних для повноцінного спілкування, повинне стати невід'ємним компонентом змісту навчання іншомовного спілкування і потребою ОІКС, оскільки вони передбачають 1) знання учнями загальноприйнятих у країні, мову якої вивчають, норм поведінки (етикету) або комунікативних моделей поведінки і 2) знання культурних реалій.

Отже, тенденція на культурологічне оновлення змісту навчання іншомовного спілкування в сучасному ЗЗСО відтворює взаємозв'язок мови і культури та потребує активного включення матеріалів про культурологічні об'єкти і явища в усі компоненти ОІКС. Водночас оновлений зміст має знайти чіткий відбиток у підручнику іноземних мов як основному засобі навчання і моделі реалізації системи навчання іншомовного спілкування в певному класі. Культурологічна спрямованість змісту навчання, насичення його інформацією про історію, побут і культуру народу-носія мови, що вивчається, вмотивовує роботу школярів, забезпечує зростання їхньої зацікавленості до виконання іншомовної комунікативної діяльності, умотивовує їхні дії і на цій основі сприяє підвищенню ефективності та результативності навчання. Це сприяє ознайомленню учнів із фактами, особливостями життя й поведінки іншого народу, з особливими прийомами використання мови в умовах певного соціального середовища, формує готовність до іншомовного спілкування, упевненість у своїх комунікативних можливостях, прагнення до активної навчальної роботи з метою удосконалення рівня власної іншомовної та культурної освіченості. Саме ці положення мають слугувати науково-теоретичними засадами для визначення змісту навчання іноземних мов як у 7–9 класах, так і у всьому курсі навчання в сучасних ЗЗСО. На нашу думку, вони можуть бути універсальними й успішно застосовуватися під час організації навчання різних іноземних мов в умовах створеного ОІКС. Як засвідчили результати моніторингових досліджень, культурологічне спрямування змісту навчання у комплексі з компетентнісним, комунікативним, діяльнісним і особистісно орієнтованим забезпечує якісне виконання вимог чинних навчальних програм, активніше вмотивовує діяльність учнів, активізує їхні навчальні дії, спрямовані на задоволення іншомовних комунікативних потреб. Підтвердженням цієї думки можуть слугувати результати проведеного у квітні 2023 р. онлайн-анкетування, в якому взяли участь понад 900 вчителів іноземних мов 8 областей України, які висловили своє позитивне ставлення до запропонованих концептів організації процесу навчання іноземних мов (результати анкетування представлено в додатку до Методичного посібника).

Важлива роль у створенні ОІКС належить принципам побудови його змісту, що ґрунтується на науково-теоретичних підходах, які методологічно спрямовують весь процес компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування в сучасних ЗЗСО. З цього випливає: компетентісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний підходи, як зазначалося вище, визначають стратегію не тільки розвитку самого ОІКС, але й окремих його компонентів. У зв'язку з цим виникає потреба визначення таких принципів, які різнобічно сприяли б успішному виконанню дидактичних і методичних завдань, декларованих цілями навчання іншомовного спілкування, окреслених чинними навчальними програмами (Модельні навчальні програми, 2021) як для кожного класу / етапу навчання, у тому числі 7–9 класів, так і всього навчального курсу в ЗЗСО. Виокремлюємо такі принципи побудови ОІКС:

1. Комунікативного спрямування змісту навчання, реалізованого у змісті ОІКС, його здатності забезпечувати можливість організації навчання іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у межах тематики, визначеної шкільною програмою.

2. Компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування, що забезпечує формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та дає їм змогу ставитися до іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування в усній та письмовій формах та механізму порозуміння в умовах глобалізації та мобільності сучасного світового простору; сприяє формуванню ключових компетентностей, реалізації життєвих (соціальних, побутових, економічних, фінансових, культурних тощо) потреб, використовуючи іноземну мову як засіб взаємодії в різноманітних сферах.

3. Комплексного виконання практичної (комунікативної), виховної, освітньої, розвивальної цілей навчання.

4. Взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу, що спілкується цією мовою.

5. Паралельного і взаємопов'язаного формування вмінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі).

6. Вмотивування навчальної іншомовної діяльності учнів / учениць, обґрунтування соціальної та комунікативної потреби в її виконанні.

7. Системності змісту, його здатності до варіювання в різних умовах використання відповідно до потреб ОІКС.

8. Функціональності усього змісту ОІКС і окремих його компонентів.

9. Відповідності змісту ОІКС цілям навчання, узгодження його з педагогічними парадигмами, що домінують на сучасному етапі розвитку шкільної іншомовної освіти.

10. Автентичності навчальних інформаційних матеріалів, дібраних до змісту ОІКС, їх доступності, мовної та мовленнєвої відповідності нормам, прийнятим у країнах, мова яких вивчається.

11. Здатності змісту ОІКС або його компонентів до моделювання з метою адаптування до чинних умов навчання та комунікативних потреб.

12. Урахування досвіду, набутого учнями під час вивчення інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки).

13. Актуальності навчальних матеріалів змісту ОІКС, їх відповідності сучасному рівню розвитку науки й техніки, у тому числі педагогіки, психології, методики, лінгвістики.

14. Оптимальності (повноти і достатності) змісту ОІКС для досягнення проміжних і кінцевих цілей навчання.

15. Відносної автономності, самодостатності та гнучкості компонентів змісту ОІКС, що може бути зумовленим умовами навчання.

16. Варіативності компонентного складу змісту, його кореляції з віковими особливостями учнів і ступенями та роками навчання їх.

17. Усвідомленого оволодіння учнями не тільки змістом навчання, але й способами його засвоєння та використання.

18. Індивідуалізації навчання.

19. Диференціації навчання.

20. Наступності та взаємозв'язку навчального матеріалу в межах ОІКС.

21. Формування в учнів навичок самостійної роботи з метою набуття іншомовного досвіду та вмінь удосконалювати та коригувати його відповідно до власних комунікативних потреб.

22. Формування готовності учнів до оволодіння іноземною мовою і удосконалення свого іншомовного досвіду відповідно до ситуативних комунікативних потреб.

23. Сприяння методичній підтримці роботи вчителя з метою ефективної організації навчальної діяльності учнів в умовах ОІКС.

Спробуємо інтерпретувати окремі принципи, які можуть викликати певні роздуми в їх потребі для використання в змісті ОІКС. Важлива роль у створенні змісту ОІКС належить принципам добору мовного і мовленнєвого матеріалу. Неможливо навчити учнів спілкуватися лише на текстах описового характеру, а тому доцільно, щоб вони містили певну фабулу, а зміст їх ілюстрував зразки мовлення монологічної та діалогічної форми.

За комунікативного і діяльнісного підходів до навчання іноземних мов в умовах ОІКС по-особливому має бути організована робота учнів з оволодіння мовним матеріалом. Дедуктивний принцип найбільше, на нашу думку, відповідає означеним підходам. Зазвичай кожен нову мовну одиницю спочатку подають у певному контексті, надаючи учневі первинні уявлення про її значення, форму і функцію у мовленні. Потім пропонують комплекс вправ і завдань, спрямований на формування та активізацію відповідних навичок і вмінь використовувати цю одиницю в різних видах мовлення. Доцільно, за потреби, паралельно презентувати вербальні або схематичні правила та мовленнєві зразки як узагальнення навчальної роботи, що буде слугувати орієнтовною основою та певним алгоритмом діяльності учнів.

Усі засоби навчання мають забезпечувати виконання програмових вимог щодо практичного оволодіння учнями мовою як засобом спілкування. Будь-які використані в освітньому процесі теоретичні пояснення і коментарі мають

виконувати лише допоміжну функцію і використовуватися тільки там, де вони справді можуть сприяти досконалішому засвоєнню граматичного явища або лексичної одиниці для комунікативних цілей.

По завершенню 9-го класу учні мають оволодіти певним рівнем сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, зміст якої окреслений чинною навчальною програмою (Модельні навчальні програми, 2021), на що спрямовані всі функції ОІКС та його структурних компонентів. Це особливо важливо, оскільки після завершення навчального курсу гімназії певна кількість учнів планує продовжувати навчання в інших типах закладів освіти, де курс оволодіння іноземною мовою не розпочинається «з нуля», а продовжується з урахуванням іншомовного досвіду школярів, якого вони попередньо набули в основній школі (на базовому рівні).

Отже, визначені та прокоментовані принципи побудови змісту ОІКС, на наш погляд, можуть слугувати науковим підґрунтям для діяльності вчителів іноземних мов та авторів навчальної літератури відповідно до сучасної освітньої парадигми і з урахуванням потреб суспільства до рівня володіння іноземною мовою його громадян.

Список використаних джерел

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 370–391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>

Бех, І. Д. (2016). *Психолого-педагогічні основи формування особистості в освітньому середовищі*. Педагогічна думка.

Биков, В. Ю., & Буров, О. Ю. (2020). Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. У *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць* (с. 11–22). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723206/>

Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. (2003). Ленвіт. http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf

Зеленська, З. П. (2021). *Психологічні особливості розвитку комунікативних умінь учнів основної школи у процесі засвоєння іншомовної лексики*. Дисертація кандидата психологічних наук, 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/dissertaciya_zelenska_z.p.777_%281%29_1617432168.pdf

Кутішенко, В. П. (2010). *Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій)* (2-ге вид.). Центр учбової літератури. https://library.udpu.edu.ua/library_files/417831.pdf

Мартинова, Р. Ю. (2004). *Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: монографія*. Вища школа.

Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, І. О. Горошкін та ін.; за наук. ред. В. Г. Редька. (2022). Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/metodyka-kompetentnisno-orientovanoho-navchannia-inozemnykh-mov-uchniv-5-6-klasiv-himnaziiv/>

Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / О. Б. Бигич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. (2013). Ленвіт.

Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / І. М. Зимомря, В. А. Мойсюк, М. С. Трифан, І. К. Унгурян, М. В. Яковчук. (2021а). Рекомендовано МОН України (наказ № 795 від 12.07.2021). Київ: МОН України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni%20prohramy/2021/07/14/Inozemna%20mova%20Zymomria%20ta%20in.pdf>

Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / В. Г. Редько, О. П. Шаленко, С. І. Сотникова, О. Я. Коваленко, І. Б. Коропецька, О. М. Якоб, І. В. Самойлюкевич, О. М. Добра, Т. М. Кіор. (2021б). Рекомендовано МОН України (наказ № 795 від 12.07.2021). Київ: МОН України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni%20prohramy/2021/07/14/Inozemna%20mova%20Redko%20ta%20in.pdf>

Ніколаєва, С. Ю. (наук. ред.). (2003). *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Ленвіт. http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf

Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Київ: МОН України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Онаць, О. М. (2021). Організація інноваційного освітньорозвивального середовища для профільного навчання. У *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару* (с. 41–47). Педагогічна думка.

Пасічник, О. С. (2019). Міжкультурна медіація – переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*, 22, 213–223. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=psp_2019_22_23

Пахомова, Т. О., & Гальченко, О. Ю. (2015). *Методика навчання іноземних мов: навчально-методичний посібник для студентів освітнього ступеня «бакалавр» на шляху підготовки «Мова і література (англійська)»*. Запоріжжя: Кругозір.

Редько, В. Г. (2017). *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика*. Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/redko_monograph-2017.pdf

Редько, В. Г. (2018). Теоретико-методичні засади компетентнісно-діяльнісної технології навчання іноземних мов. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Scientific Schools: International Scientific Journal*, 2(26), 313–320.

Савченко, О. Я. (2014). *Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посібник*. Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/savchenko.indd-2014.pdf>

Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти / [О. М. Топузов, О. В. Малихін, Н. О. Арістова, С. В. Алексеєва, Р. А. Попов, О. В. Барановська, Л. В. Шелестова]; за наук. ред. д. пед. н., проф. О. В. Малихіна. (2024). [Електронне видання]. Київ: Видавничий дім «Освіта». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743967/>

*Трубачева, С. Е. та ін. (2021). *Заключний звіт про наукове дослідження «Організаційно-педагогічні засади проєктування освітнього середовища гімназії» (2019–2021 рр.)**

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ ОІКС

2.1. Вікові психологічні особливості учнів 7–9 класів та готовність до компетентісно орієнтованого навчання іноземного спілкування

Сучасна школа України зорієнтована на різнобічний розвиток учня як особистості, його талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, а також формування компетентностей та ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної самореалізації (Закон України «Про освіту», 2006). Значною мірою досягнення цих цілей залежить від осмислення й урахування вікових психічних особливостей тих, хто навчається, оскільки кожен віковий етап характеризується відповідним колом інтересів, роботою механізмів пам'яті та обробки інформації, рівнем уваги, а також готовністю до виконання тих чи інших завдань. Саме тому, розробляючи методи та обґрунтовуючи підходи до навчання, учені повсякчас вдавалися до виявлення вікових психологічних особливостей учнів. Попри важливість цього аспекту для організації навчального процесу, здійснений нами аналіз змісту нормативних документів у сфері навчання іноземних мов засвідчив, що перша спроба обґрунтувати вікові особливості та рівень розвитку учнів із етапами навчання іноземних мов уперше з'явилася в навчальній програмі з іноземних мов лише у 2005 р. (Навчальна програма. Іноземні мови, 2005).

Незважаючи на те, що про вікові особливості учнів існує значна кількість фахової літератури, на сторінках якої розміщено приблизно однакову інформацію про особистість школяра, не варто вважати, що питання є вичерпно вивченим. Оскільки формування особистості та протікання усіх психічних процесів безпосередньо залежить від соціокультурного середовища, рівня інтеграції технологій у життя соціуму, запитів суспільства до підростаючого покоління тощо, дослідження у царині психологічних особливостей дітей постійно продовжуються та дають змогу переглянути деякі усталені уявлення. Одне із центральних місць у дослідженнях психологів займає *категорія підліткового віку* (10–15 років), оскільки саме вона перебуває на тому пороговому етапі свого становлення, коли відбувається перехід від дитинства до дорослого життя, формується особистість та визначальні риси її характеру, а психіка доволі пластична, щоб реагувати на всі трансформаційні процеси, які відбуваються в суспільстві.

Нині кожен психолог, який вивчає проблему підліткового віку, знайомий із працями Ст. Холла (G. Stanley Hall), якого вважають основоположником цієї галузі знань, оскільки він вивів дитячу психологію та підлітковий вік в окрему категорію наукових досліджень. Зокрема йому належить концепція «емоційного неспокою та поведінкової нестабільності» (*storm and stress*) підлітка перед тим, як він досягне стану рівноваги. Його дослідження охоплює широку проблематику, пов'язану зі становленням дитячої особистості (Hall, G. S., 1904), а кожен із окреслених Ст. Холлом аспектів становлення особистості підлітка набув подальшого вивчення та експериментальної перевірки в працях психологів ХХ та ХХІ ст. Так, особливості когнітивного розвитку підлітка вивчали Дж. Піаже (J. Piaget), Д. Кітінг (D.P. Keating), Р. Штернберг (R.J. Sternberg); мотивацію Дж. Еккле (J. Eccles), К. Мідглі (C. Midgley),

А. Вігфілд (A. Wigfield), взаємини з ровесниками, батьками та вчителями Л. Волкер (L.J. Walker), Дж. Тейлор (J.H. Taylor), Р. Ларсон (R. Larson), М. Річардс (M.H. Richards), А. Петерсен (A.C. Petersen). Безумовно перелік прізвищ не є вичерпним, однак вони належать до одних із найбільш цитованих в окресленій галузі та проблематиці. Серед вітчизняних учених, які займалися проблемами вікової психології можемо виокремити М.В. Савчина та Л.П. Василенко.

Варто зазначити, що за підтримки міжнародних та фахових організацій періодично здійснюється публікація матеріалів, які узагальнюють та в стислій формі висвітлюють останні відкриття психологічної науки. Однією з таких можемо вважати *Developing Adolescents: A Reference for Professionals*, виданої Американською асоціацією психологів у 2002 р. Ці матеріали можуть бути корисними для педагогів, психологів, а також батьків, які прагнуть краще пізнати своїх дітей. Окрім того такі видання спираються на широку джерельну базу, що робить їх цінними для здійснення подальших наукових пошуків.

Варто зазначити, що в останні десятиліття суттєво зріз інтерес до вивчення аспектів становлення особистості підлітка у розрізі вивчення специфічних питань, зокрема таких, як інтерес підлітка до вивчення іноземної мови (Erlam, R., Philp, J., & Feick, D., 2021), як вікові психологічні особливості впливають культурну чутливість (PISA, OECD, 2018), питання творчості (PISA, OECD, 2022) тощо. Розглянемо ці аспекти докладніше.

Тривалий час підлітковий вік не виділяли в окрему категорію. Натомість він більше був представлений в художній літературі з позицій романтичних стосунків та високих устремлінь молоді людини. Як зазначають дослідники, проблема та проблематика підліткового віку окреслюється лише в індустріальному суспільстві, де помітними стають відмінності у вимогах до дитини та дорослого, та потребі виокремити «проміжний етап» становлення особистості. Так, Е. Еріксон розглядає підлітковий вік як основний у розрізі розв'язання завдань особистісного самовизначення (у тому числі й професійного) та формування власної ідентичності (Erikson, E. H., 1963).

Попри те, що нині підлітковий вік виокремлюють майже в усіх суспільствах, його тривалість, функції та перебіг суттєво відрізняється між культурами (Carol R. Ember, Emily Pitek, & Erik J. Ringen, 2017). Характерно, що саме індустріальні суспільства потребують більш тривалого періоду для суспільної інтеграції та професійної підготовки особистості, а відтак схильні розширювати рамки підліткового віку. Характерно, що саме в індустріальних суспільствах підлітковий період характеризується, як кризовий в становленні особистості (Arnett, Jeffrey Jensen, 1999), що змушує фахівців до його більш ретельного вивчення з метою забезпечити досягнення позитивних результатів становлення особистості.

Як засвідчують психологічні спостереження, чи не найбільш різючі зміни відбуваються в *когнітивній сфері* підлітка. На цьому етапі свого дорослішання підлітки завершують *перехід від конкретного до більш абстрактного мислення*. Як зазначають дослідники, аналіз конкретних об'єктів та явищ більше не обмежується описом їх наочних характеристик (Пасічник, О.С., 2020). Натомість, діти починають аналізувати ситуацію більш логічно в парадигмі «причинно-наслідкових»

концепцій, можуть обмірковувати гіпотетичні ситуації (Piaget, J., 1950), що свідчить про метафоричність мислення та розвиток уяви. З одного боку, таке мислення можна вважати операціями вищого порядку, які дають змогу моделювати майбутнє, визначати особисті цілі (Keating, D. P., 1990). Тобто, мислення підлітка набуває ознак мислення дорослої особи – розвиток інтелекту спонукає інтерес до більш абстрактних тем, зокрема політики, перспектив суспільного розвитку, проблеми глобальних катастроф тощо. Намагаючись змоделювати сучасний світ через призму власних вподобань, страхів та упереджень, підлітки можуть будувати власні теорії. Фактично, такий інтелектуальний розвиток свідчить про *становлення світогляду*.

З іншого боку, розвиток уяви у поєднанні з теоретичним та абстрактним мисленням дає поштовх для розвитку *творчого мислення*. Воно може проявлятися як у формі написання віршів, картин, конструюванні, тобто мати цілком конкретний результат, так і мати більш приховану природу, яка проявляється в тому, що дитина отримує задоволення від самого процесу фантазування.

Загалом інтелектуальні операції підлітка набувають рис формально-логічних мисленневих процесів, що супроводжується подальшим розвитком таких операцій, як *класифікація, аналогія та узагальнення*. Завдяки розвитку абстрактного мислення та його переходу на рівень формальних операцій у підлітків відзначається *рефлексивний характер мислення*: діти спроможні аналізувати дії, які вони виконують, перевіряти ефективність стратегій навчальної діяльності тощо.

Характерно, що в цей період проявляється дві форми свідомості: *почуття дорослості* та «*Я-концепція*». Так, підліток не хоче належати до дитячої культури та починає претендувати на рівні з дорослими права, однак з об'єктивних причин ще не може повноцінно увійти в світ дорослих. Намагання спробувати себе в ролі дорослого може мати різні прояви та здебільшого проявляється в наслідуванні звичок і вчинків старшого покоління. У дидактико-педагогічному вимірі найбільш сприятливим та цінним проявом дорослості вважаємо інтерес дитини до інтелектуальних видів діяльності, зацікавлення прикладними та теоретичними аспектами наук, самоосвітою. Місцем, де підліток може приміряти «паттерни дорослої поведінки» є оточення ровесників, а також школа. Для того, щоб наслідування дорослих мало конструктивний розвиток, у навчальному закладі мають бути створені відповідні умови для своєчасного виявлення нахилів і вподобань учнів, таким чином, щоб вчасно реагувати на їх пізнавальні запити.

Інший аспект розвитку особистості підлітка – пошук власного «Я», або так звана *самоідентифікація*. Цей процес значною мірою передбачає ототожнення себе з іншою людиною або цілою соціально-культурною групою. Пошук моделі для наслідування є ще однією з характерних ознак підліткового віку. Наслідуючи певні взірці, учень набуває відповідних норм і цінностей, соціальних ролей, моральних та вольових якостей тих груп, до яких належить або ж намагається належати. Через діяльність, яку підліток виконує для того щоб утвердити чи наблизити свою належність до тієї чи тієї групи, відбувається поступове формування його *соціальної ідентичності*. На відміну від традиційних або стабільних чи авторитарних суспільств, де соціальний статус індивіда, рамки дозволеного та моделі поведінки є

здебільшого наперед визначені або жорстко регламентовані, сучасне суспільство пропонує особі багату палітру ідентифікаційних ознак: від світоглядних та політичних до професійних та субкультурних. Нині соціальні моделі стають дедалі більш складними, а межі між соціальними нормами є настільки нечіткими, що сучасній людині доволі складно обрати свій шлях. Така варіативність однаковою мірою має як переваги, так і недоліки: маючи право вибору, підліток має змогу апробувати себе в різних ролях у тому числі й тих, що характеризуються як девіантні чи деструктивні. У процесі пошуку власної ідентичності великого значення набувають стосунки зі «значущим іншим» – від того, ким і яким воно буде, залежить формування ціннісних орієнтацій, власної життєвої позиції та планів на майбутнє. Саме тому в процесі навчання учням доцільно презентувати позитивні приклади успішних людей у різних сферах діяльності: від спорту, мистецтва до політики. Психологи сходяться в думці, що система узгоджених уявлень про себе, або «Я-концепція» окреслюється в підлітка орієнтовно до 15 років.

Отже, у підлітковому віці складаються умови для розвитку рефлексії, власної групової приналежності, усвідомлення власної унікальності, формування часових перспектив, а особистість, що формується, налаштовує свої схильності та таланти у відповідність із ідентифікаційними ролями. Образ самого себе, який конструюють підлітки, є важливий для їх подальшого особистісного розвитку. Однак важливо з'ясувати, який вплив мають окреслені трансформації в когнітивній сфері, а також процеси конструювання власного «Я» на оволодіння іноземною мовою.

Передусім зазначимо, що попри всі зміни, через які проходить дитина в підлітковому віці, її мозок усе ще пластичний та уможлиблює відносно легке оволодіння мовою¹. Окрім того, абстрактність мислення дає змогу підліткові сприймати мову інакше, ніж це було в дитячому віці – конкретне сприйняття іноземної мови (*literal understanding of language*) залишається у минулому. Натомість у підлітковому віці у дитини формуються металінгвістичні навички (*metalinguistic awareness*), що дають їй змогу теоретизувати щодо мовних аспектів, краще розуміти правила граматики та словотвору; використовувати образне мовлення, розуміти сарказм та правильно інтерпретувати багатозначність (McDevitt, T. M., & Ormond, J. E., 2013). Цей етап розвитку мовлення характеризується засвоєнням метафоричної та ідіоматичної лексики. Розширення соціальної сфери підлітка зумовлює зростання асоціативних зв'язків у мовній свідомості, тобто формується індивідуальний стиль і тезаурус.

Хоча механізми пам'яті підлітка працюють інакше ніж у дитини – він більше не спирається на явища імпринтингу та імітації, однак, як фіксують психологи, здатність до запам'ятовування нових слів і правил перебуває на високому рівні, а подекуди навіть покращуються (Duchesne, S., & McMaugh, A., 2016). Окрім того, підлітки мають кращі навички порівняльного аналізу рідної та іноземної мови, виявлення спільного та відмінного між ними, встановлення закономірностей, де це можливо (Erlam, R., Philp, J., & Feick, D., 2021).

¹ Деякий час вважалося, що оволодіння іноземною мовою погіршується після досягнення підлітком статевої зрілості, зокрема в 1960-х на це вказували фізіологи В. Пенфілд і Л. Робертс (Penfield, W., & Roberts, L., 1959), а на початку 2000-х М. Томпсон (Thompson P. M., Jay Giedd, et al, 2000).

Своєю чергою маємо констатувати, що завдання предметної галузі «іноземна мова» не зводиться до оволодіння виключно формальними аспектами мови (граматикою та лексикою) задля вмінь читати, перекладати та висловлюватися в межах вузької шкільної тематики, як це було передбачено навчальними програмами 90-х рр. ХХ ст. За останні два десятиліття в умовах утвердження компетентнісної парадигми в освіті відбулося значне розширення «прагматичних горизонтів» оволодіння іноземною мовою. Нині її розглядають як засіб міжкультурного спілкування для розв'язання широкого спектру завдань, включаючи формування світоглядних орієнтирів (Пасічник & Пасічник, 2019). Із метою наближення змісту шкільної іншомовної підготовки до сучасних вимог було оновлено зміст навчальних програм, зокрема враховано сфери, в яких відбувається спілкування в соціумі (публічна, освітня, професійна, особистісна), окреслено тематику ситуативного спілкування, уточнено граматичний та лексичний інвентар. Запровадження наскрізних ліній дало змогу більш чітко відобразити компетентнісний вимір іншомовної підготовки та проілюструвати очікувані результати навчальної діяльності.

З-поміж чинників, які мають сприятливий вплив на процес та результативність оволодіння мовою, як найбільш пріоритетні психологи виокремлюють такі: 1) чітке формулювання цілей, які узгоджуються з рівнем інтелектуальних можливостей учнів та передбачають вирішення певного проблемного завдання (*challenge*), а також 2) наявність програми, тематики та дидактичних матеріалів, які відповідають їхнім інтересам (Dörnyei, Z., 2001; Tomlinson, C. A., 2014). Вважається, що зусилля, які учень готовий докладати до вивчення мови прямо пропорційні тому задоволенню, яке він отримує в процесі навчання. Оскільки значною зміною в когнітивній сфері підлітка фіксується поступове зростання його здатності до міркування та оперування *на рівні абстракцій*, його інтелектуальний розвиток формує запит на вирішення проблем і завдань, що спонукають до роздумів, де потрібно використовувати не лише лінгвістичну інформацію, а й знання з реального життя та застосовувати їх на практиці. Прогнозування того, як розвиватиметься сюжет, визначення кроків для вирішення проблеми, аналіз причин і наслідків подій, представлених у підручниках – це завдання, які кидають виклик здібностям підлітків до міркування і пов'язують їх із їхнім культурним середовищем.

Проведені відділом навчання іноземних мов анкетування засвідчують, що тематика, пропонована учням 7–9 класів, охоплює широкий спектр проблем та явищ і загалом корелює зі сферою інтересів підлітків, сприяє розширенню їх соціокультурних горизонтів. Однак, як зазначалося раніше, важливішою є не тематика, а проблематика, яка порушується у процесі оволодіння змістом теми (Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A., 2004), а також стимули, які спонукатимуть учня до участі в комунікативній діяльності, висловлення власної думки та точки зору (Legutke, 2012) тощо.

Особливість іноземної мови полягає в тому, що в умовах наявності широкої тематики та проблематики створюються сприятливі умови для формування ідентичності підлітка. Психологи наполягають, що, маючи можливість дослідити різні аспекти оточуючого середовища, пропускаючи їх через власну свідомість та формуючи про них власне уявлення, учень має обов'язково висловитися щодо них.

Як зазначають психологи, саме промовляння (так звані думки вголос) дають учням можливість краще усвідомити свої прагнення, мотиви та устремління. Запитання на кшталт *"Who is the person who has had the most positive influence on your life and why?"*, *"What would you do if ... ?"*, *"Why do you think so?"* не лише запускають мовні та мовленнєві механізми, але й ініціюють більш глибокі процеси аналізу та самоаналізу (Fonseca-Mora, Carmen & Fuentes, Carmen, 2007). Відтак, запитання є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності. Також вони є одним із механізмів формування навичок критичного мислення. Відповідаючи на них, учні аналізують й інтерпретують інформацію, будують гіпотези, відстоюють свою точку зору.

Характерно, що вік від 10 до 15 років розглядають, як *вік суспільно корисної діяльності та професійного самовизначення*. Ця теза корелює з сучасною освітньою парадигмою, відповідно до якої навчання в старшій школі має стати профільним та мати чітку професійну спрямованість. Це означає, що упродовж навчання в гімназії, зокрема в 7–9 класі, мають бути створені такі умови, які допоможуть йому усвідомити власні таланти, здібності та нахили і, як наслідок, визначитися з майбутнім профілем, за яким він буде навчатися у ліцеї. У зв'язку з цим зміст навчання іноземних мов доцільно насичувати професійно орієнтованою тематикою, доречною вбачається технологія CLIL (Пасічник & Пасічник, 2023).

У підлітковому віці відбуваються суттєві трансформації в міжособистісних взаєминах учнів: якщо раніше переважний обсяг спілкування відбувався з дорослими, то в підлітковому віці їх витісняють ровесники, чия думка має більшу вагу, ніж настанови вчителя чи батьків. Прикметно, що сам підліток критично ставиться до оточення, однак болісно сприймає критику на власну адресу. Саме тому важливо формувати в підростаючого покоління вміння вислуховувати точку зору інших, робити конструктивні висновки. У свою чергу, сам підліток повинен уміти висловлювати свої зауваження в конструктивний та стриманий спосіб, уміти аргументувати власну точку зору, за потреби надати пораду (Fonseca-Mora, Carmen & Fuentes, Carmen, 2007). Хоча в основі окресленої проблеми лежать вікові психофізіологічні чинники, вона не вирішується сама собою. Натомість, часткове вирішення проблеми може бути знайдене у площині мовної освіти, яка має чітку орієнтацію на формування комунікативної компетентності учня та його умінь вибудовувати міжособистісний діалог. Предметна галузь «іноземна мова» у цьому випадку не виключення. Спектр завдань, які стимулювали б учнів пояснювати, розпитувати вислуховувати та реагувати є доволі широким та описаний в науковій літературі з методики навчання іноземних мов. З одного боку, такими можуть бути ситуації міжкультурної іншомовної комунікативної взаємодії (Редько, 2021). Однак ці завдання, попри їх важливу роль у формуванні іншомовних комунікативних умінь, не завжди створюють передумов для висловлення суб'єктивної позиції, оцінки, чи критичних зауважень. На переконання автора, важливу роль у реалізації цього аспекту належить взаємооцінюванню (*peer-assessment*), здійснювати яке дозволяють як рівень іншомовної підготовки учнів, так і їхні вікові психологічні характеристики. Взаємооцінювання як вид діяльності на уроці передбачає висловлення учнем власної думки про якість мовленнєвого продукту, підготовленого

іншим учнем. Такий вид діяльності на уроці вирішує ряд дидактичних та психологічних проблем: з одного боку, учень навчається уважно слухати співрозмовника, помічати недоліки та переваги мовленнєвого продукту іншого учня, формулювати власну думку, добираючи відповідні мовні засоби, а також навчатиметься адекватно сприймати точку зору співрозмовника та реагувати на неї. Доволі ефективним взаємооцінювання є під час проєктної діяльності. Однак, для того, щоб таке оцінювання здійснювалося ефективно, необхідно, щоб учні могли спиратися на чітку систему критеріїв². Створюючи умови для різних видів комунікації на уроці іноземної мови (участь в ситуаціях мовленнєвої міжкультурної взаємодії, взаємооцінювання) учні оволодівають нормами соціальної поведінки та моралі.

Усе вищесказане вказує на те, що особливості розвитку підлітка та моделі його соціалізації, спонукають до перегляду ролі вчителя, який поступово втрачає свою домінуючу роль в класі та в житті учня. Натомість, учні очікують, що вчитель володітиме змістом навчального предмета на належному рівні, зможе надати вичерпні пояснення щодо організації навчального процесу, а також надасть їм достатню автономію для роботи в класі (Erlam, R., Philp, J., & Feick, D., 2021). Загалом психологи однак думці, що постановка досяжних цілей, розвиток почуття приналежності, створення позитивної атмосфери в класі, пропонування цікавих завдань, які є не лише лінгвістично, але й особистісно значущими для учнів, з'ясування їхніх потреб і прийняття підлітків такими, якими вони є, – усе це може допомогти забезпечити успішне вивчення іноземної мови.

Загалом позитивна та доброзичлива атмосфера в класі сприяє формуванню *самооцінки* учнів. Як стверджують психологи, підлітки з адекватною самооцінкою мають широке коло інтересів, їх активність спрямована на різні види діяльності, а також на міжособистісні контакти, які помірковані й доцільні, спрямовані на пізнання інших і себе в процесі спілкування. Підлітки з низькою самооцінкою схильні до депресивних тенденцій. Особи з тенденцією до сильного завищення самооцінки демонструють обмеженість у видах діяльності та більшу спрямованість на спілкування, причому малозмістовне. Таким чином, самооцінка є важливою частиною Я-концепції дитини та регулятором поведінки і діяльності, що безпосередньо впливає на процес подальшого самопізнання, самовиховання і в цілому розвитку особистості.

Поряд із суто природними процесами, що впливають на становлення особистості підлітка, важливу роль відіграють інформаційні технології, які встигли утвердитися як основоположні в конструюванні сучасного суспільного устрою. Молодь традиційно характеризується високим ступенем готовності до сприйняття всього інноваційного, а відтак вже інтегрована в нову дійсність, яка повністю змінила традиційні моделі спілкування, міжособистісних взаємин, способів здобуття інформації, а також систему цінностей та ставлень. Те, як інформаційне суспільство трансформувало психологію сучасного підлітка стало предметом

² Більш детально про взаємооцінювання під час проєктної діяльності учнів читайте в статті автора: Пасічник О. С. Формування в учнів основної школи умінь аргументованого усного мовлення засобами проєктної діяльності. *Іноземні мови в школах України*. 2020. № 4. С.15–18.

ґрунтовних досліджень зарубіжних психологів (Combi, Chloe, 2015), які вказують на появу нових психологічних та поведінкових характеристик сучасного підлітка. Зокрема це такі:

- залежність від соцмереж як основної платформи обміну інформацією та думками;
- важливість особистої причетності до груп у соцмережах;
- інформація, отримана через допис у *Facebook*, *Instagram* чи *X* має більшу цінність, ніж прочитаний текст з підручника або іншої книжки;
- бажання виконувати дії, результатами яких можна поділитися з підписниками в соцмережах;
- сприйняття більшості інформації у візуальній формі, яка притаманна сучасному інтернету, призвело до схильності мислити образами;
- ігнорування великих за обсягом текстів, швидка втома від розлогих повідомлень, пояснень та лекцій; як наслідок – кліповість мислення;
- одне з ключових умінь сучасного підлітка – здатність оперативно знаходити потрібну інформацію в інтернеті;
- здатність швидко «фільтрувати» значні обсяги інформації, одночасно листуватися з багатьма людьми й оперативно реагувати на нові повідомлення;
- залежність від оцінювання в інтернеті; переживання від низької самооцінки;
- наслідком обмеженого живого спілкування у підлітків фіксується слабкий розвиток емпатії, несформованість умінь розпізнавати міміку і жести, збіднена емоційна сфера (їхні почуття – смайли і статуси);
- намагання самореалізуватися тут і зараз – щоб стати кимось, вони не готові чекати, доки виростуть;
- відкритість до нових знань, людей і видів діяльності, готовність співчувати й шукати компроміси;
- більшість речей сприймають через призму практичності та їх функціонального призначення – чим нижча практичність конкретного матеріалу, тим менша зацікавленість в роботі з ним;
- несприйняття примусу – слово «треба» знижує їхню активність.
- така багатозадачність сприяє послабленню пам'яті, проблемам із концентрацією уваги; як наслідок, для ефективної роботи вони потребують більше алгоритмізованих завдань із покроковою інструкцією; будь-яке завдання краще деталізувати;

Елементи нової інформаційної культури вже частково використовуються в навчальному процесі. Однак це радше стосується діалогу між вчителями та учнями, який відбувається через створення відповідних шкільних груп та чатів у соціальних мережах. Маємо зазначити, що тривала пандемія COVID-19, а згодом війна змусила перелаштувати навчальний процес та здійснювати його в онлайн режимі. Проте такий перехід мав доволі стихійний характер і аж ніяк не був спланованою акцією. Хоча учні відносно швидко адаптувалися до нового режиму навчання, для вчителів цей перехід став справжнім викликом, оскільки довелося освоювати нові технології, наповнювати їх навчальним матеріалом, забезпечувати його інтерактивність тощо.

Вітчизняні вчителі іноземних мов діляться важливими спостереженнями щодо наслідків учнівської залежності від екранних медіа. Так, на їх переконання, школярі дедалі менше сприймають тверді носії інформації – нерідко вони відмовляються від підручника, натомість обираючи електронні версії, або обмежуються фотографуванням окремих сторінок навчальної книги. Проте навіть електронні підручники, в яких відсутні посилання та відеоматеріали, вважаються нудними. Як бачимо, на часі переосмислення ролі шкільного підручника, який, вочевидь, має повністю змінитися таким чином, щоб відповідати запитам сучасного учня, вимогам інформаційної епохи (інтерактивність, анімованість) та водночас зберегти свою дидактичну сутність.

Однак ще більшим викликом є оновлення змістового складника освітнього процесу (тем, текстів та їх проблематики), а також способів діяльності, які мають бути сформовані в сучасного учня. Інформація стає головною цінністю і вона не існує в чистому вигляді, а її точність нерідко потребує перевірки. Відтак, в інформаційному суспільстві діяльність людини залежить від її умінь ефективно використовувати електронні інформаційні ресурси, вміти здобувати та обробляти значні обсяги інформації. Однак очевидна проблема полягає в тому, що на жодному з рівнів системи шкільної освіти не передбачається формування навичок критичного аналізу інформації, хоча формування таких якостей має бути невід'ємною складовою формування учасників інформаційного суспільства.

Також учителі вадзначають своєрідні наслідки впливу інформаційних технологій на моделі навчальної діяльності учнів, а також на рівень сформованості їх умінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Так, за твердженням педагогів, підлітки неохоче ведуть словники, нерідко такий спосіб діяльності, як виписування незнайомих слів взагалі не практикується та всіляко уникається. Виконання письмових завдань також перемістилося в гаджети – учневі набагато легше набрати текст на комп'ютері чи телефоні, аніж писати його в зошиті. Цікавий феномен спостерігається з аудіюванням: учні відносно легко сприймають інформацію на слух та можуть доволі точно переказати зміст почутого. Водночас, вони допускаються більшої кількості помилок, даючи відповіді на запитання до того ж самого прослуханого тексту. Такі розбіжності (між правильністю переказу та помилками у відповідях на запитання) вчителі схильні асоціювати з неуважністю в сприйнятті друкованого тексту.

Окрім безпосередніх спостережень за змінами в психології та поведінці підлітків, доволі цінними джерелом інформації є педагогічні дослідження, які зорієнтовані на перевірку якості навчальних досягнень учнів, а також рівня їх готовності до участі в різних життєвих ситуаціях. Одними з таких є дослідження, які проводяться під егідою PISA. Їх цінність для нас полягає в тому, що дослідження PISA зорієнтовані на оцінювання компетентностей та здібностей учнів у віці 15 років. Вибір цієї вікової категорії дослідниками зумовлений тим, що це період, коли учень перебуває фактично на завершальному етапі обов'язкового шкільного навчання, а відтак в нього має бути сформований набір тих базових уявлень та компетентностей, які необхідні для життя в сучасному світі.

Характерно, що дослідження PISA зорієнтовані не на перевірку якості здобутих фактичних знань, а на те, як підліток може екстраполювати їх на реальні ситуації та скористатися ними для розв'язання життєвих проблем. Проєкт PISA не керується усталеними шаблонами тестування та перевірки, а намагається відшукати нові виміри в канві компетентностей, обґрунтувати їх роль і місце та визначити рівень їх сформованості в учнів. Так, у 2018 р. у межах проєкту PISA було проведено аналіз глобальних компетентностей учнів. Зокрема оцінювали такі здатності, як:

- 1) розуміти та аналізувати виклики глобального світу;
- 2) цікавитися цінностями та світоглядом інших людей і приймати інші погляди;
- 3) долучатися до відкритої та ефективної взаємодії між культурами;
- 4) вживати заходів для колективного добробуту та сталого розвитку (PISA, 2018).

Як видно з переліку питань, усі вони стосувалися *готовності учнів до міжкультурної взаємодії* – однієї з якостей, формування якої, відповідно до положень навчальної програми, покладене на предметну галузь «іноземні мови». Прикро визнати, однак отримані результати засвідчують, що українські учні демонструють значно нижчий, ніж у середньому по країнах ОЕСР³, рівень усвідомлення міжкультурного спілкування (нижчий він лише в Словацькій республіці). При цьому учні спеціалізованих шкіл мають суттєво вищий рівень індексу, порівняно з учнями інших типів закладів освіти та тих, хто мешкає в сільській місцевості. Характерно, що дівчата перевершують хлопців у всіх аспектах, що стосуються міжкультурного спілкування, незалежно від типу місцевості чи типу закладу освіти.

Індекс усвідомлення міжкультурного спілкування є важливим параметром, оскільки він корелює з такими параметрами, як поваги до людей з інших культур, обізнаність щодо глобальних проблем та готовність їх вирішувати. Окрім того, існує позитивний зв'язок між усвідомленням особливостей міжкультурного спілкування та іншими якостями, необхідними для життя в глобалізованому світі.

Низький рівень усвідомлення міжкультурного спілкування, який продемонстрували українські підлітки засвідчує, що в сфері формування міжкультурної компетентності існують суттєві недоліки, які можуть бути усунені завдяки систематичній роботі щодо створення відповідних дидактичних матеріалів, які сприятимуть формуванню в учнів міжкультурної свідомості, побудові такого процесу навчання та навчального середовища, які моделюватимуть участь учнів у ситуаціях міжкультурної взаємодії. При цьому акцент має робитися не лише на ситуаціях побутового характеру, але й стосуватися більш складних проблем ціннісного характеру.

³ Нині ОЕСР об'єднує 35 країн: Австралія, Австрія, Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Естонія, Ізраїль, Іспанія, Ісландія, Ірландія, Італія, Канада, Корея, Латвія, Люксембург, Мексика, Німеччина, Норвегія, Нова Зеландія, Нідерланди, Польща, Португалія, Словаччина, Словенія, США, Туреччина, Угорщина, Фінляндія, Франція, Чехія, Чилі, Швейцарія, Швеція, Японія.

Варто зазначити, що цінність досліджень *PISA* визначається не лише отриманими результатами, які можуть бути екстрапольовані на відповідні предметні галузі та слугують для педагогів орієнтиром для прийняття рішень. Не менш важливим є спосіб постановки самих питань. Для порівняння: у циклі досліджень 2012 року предметом дослідження стало «Креативне вирішення проблем», у циклі 2015 р. – «Спільне вирішення завдань», а в циклі 2018 р. – «Глобальна компетентність» (проявом якої була згадана нами готовність до міжкультурної взаємодії). У 2021 р. основний напрям досліджень *PISA* стосувався проблеми креативності, зокрема механізмів її виявлення та пошуку шляхів її формування. З одного боку, порушена проблематика, є реакцією на виклики часу, а з іншого – фактично диктує порядок денний та визначає пріоритетні напрями наукових досліджень.

Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, сучасна школа покликана забезпечити різнобічний розвиток особистості учня, який здатен діяти творчо, мислити креативно та продукувати нові ідеї (Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року). Однак, артикулювавши це завдання, у його реалізації досі залишається багато «білих плям», зокрема через відсутність єдиного розуміння того, що собою уявляє «креативність» та які шляхи її досягнення. У контексті сказаного доцільно звернутися до таксономії Блума (Bloom B. S., 1984), яка уявляє собою ієрархію цілей навчання в залежності від мисленнєвих процесів особи (знання, розуміння, застосування, аналіз, оцінка). Розроблена групою психологів у 1950-х рр., вона була переглянута та переосмислена групою когнітивних психологів, педагогів та науковців на початку 2000-х рр. (Anderson L. W., 2001). Прикметно, що після цього доопрацювання таксономія була доповнена ще одним індикатором – креативністю. Як зазначають дослідники, потенціал мислити креативно певною мірою притаманний кожній особі (*PISA*, 2022). Залучення учнів до креативної діяльності веде до підвищення рівня сформованості низки інших індивідуальних здібностей, зокрема метакогнітивних умінь, умінь міжособистісної взаємодії, умінь розв'язувати проблеми, а також сприяти розвитку ідентичності, підвищенню навчальних досягнень, соціальної активності (*PISA*, 2022).

У процесі дослідження здійснено адаптацію таксономії Блума до потреб предметної галузі «іноземні мови», а її результати презентовані в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

	Навчальна мета	Результат навчання
Низький рівень	Знання (запам'ятовування)	Запам'ятовування та вміння відтворити зміст навчальної інформації, зокрема слів, фраз і сталих виразів, а також фактичної інформації, зокрема соціокультурного характеру.
	Розуміння	Уміння передати певну інформацію своїми словами або в іншій формі (наприклад, пояснити, що зображено на графіку, таблиці, ілюстрації, дати пояснення слова або виразу).
	Застосування	Уміння застосовувати в нових ситуаціях знання, а також моделі комунікативної поведінки, набуті в процесі навчання; вміння виконувати завдання відповідно до вивчених правил; вміння використовувати стратегії навчальної діяльності.
Високий рівень	Аналіз	Уміння працювати з масивом навчального матеріалу щодо його структурування та поділу на окремі складові; вміння порівнювати їх між собою, встановлювати взаємозв'язки та взаємозалежності; класифікувати та усвідомлювати структуру цієї класифікації та її ієрархію; виявляти помилки в логіці міркувань (якщо такі є); використовувати виокремлені фрагменти в нових ситуаціях комунікативної взаємодії.
	Оцінювання	Уміння робити кількісні або якісні оцінки, відштовхуючись від критеріїв чи стандартів, прийнятих у рідній та чужій культурі або відповідно до системи загальнолюдських цінностей; вміння формулювати власні ціннісні судження, мотивувати та аргументувати їх; спиратися на систему ціннісних орієнтацій у процесі прийняття рішень, надання рекомендацій тощо (Пасічник, О.С., & Пасічник, О.О., 2019). Також цей рівень передбачає вміння оцінювати роботу своїх однокласників <i>peer-assessment</i> (Пасічник О.С., 2020).
	Створення (креативність)	Уміння продукувати власне та оригінальне на основі отриманих знань, сформованих умінь і навичок, а також проаналізованої інформації.

Як бачимо, усі операції умовно діляться на дві категорії: мисленнєві операції вищого (*higher-order thinking skills*) та нижчого порядку. Практика засвідчує, що вмотивовані учні відносно легко запам'ятовують іншомовні слова і вирази, виконують завдання підстановчого та описового характеру, а також без труднощів моделюють ситуації комунікативної взаємодії, оскільки ці дії стосуються мислення нижчого порядку. Однак мисленнєві процеси вищого порядку, такі як узагальнення та оцінювання, можуть становити складність. Не менш складним є креативне мислення. Причому ця складність значною мірою зумовлюється відсутністю чіткого розуміння, що вважати креативністю, а, як наслідок, відсутністю критеріїв її оцінювання.

В узагальнених термінах креативність передбачає незалежну поведінку, а також здатність особи генерувати нові ідеї та створювати речі, які характеризуються неповторністю, індивідуальністю, новизною. Існують діаметрально протилежні погляди на розвиток креативності: від переконання, що креативні здібності людини розвиваються та вдосконалюються з віком до упевненості, що під впливом

жорстких рамок, які насаджуються школою та суспільством, людина поступово втрачає свої креативні здібності, навчаючись діяти за прийнятими шаблонами та правилами. Водночас, є й третя точка зору, яка обстоює *коливальну природу* розвитку креативності. Так, П. Торренс (Torrance, E. P., 1968) експериментальним шляхом довів, що піки в розвитку креативності припадають на дошкільний вік (5 років), молодший шкільний вік, підлітковий і старший шкільний вік (9, 13, 17 років). Тобто, приблизно кожні чотири роки можна спостерігати активізацію розвитку креативності. Як засвідчують психологи, у підлітковому віці багато складових психіки особистості перебувають в стадії активного формування. Зокрема пізнавальна активність, поява нових мотивів навчання, розвиток логічного мислення (стадія формальних операцій, за Ж. Піаже). Характерно, що відповідно до сфери особистих інтересів учнів у період підліткового та юнацького віку (13– 20 років) на основі «загальної» креативності формується спеціалізована креативність, під якою розуміють здатність до творчості, пов'язаної зі специфічною сферою діяльності людини (Ярушина, 2011).

Можемо припустити, що в сукупності усе це є базою для розвитку креативності. Однак, лише психологічних передумов для розвитку особистості учня недостатньо. Для досягнення позитивних результатів сама школа має вийти за межі традиційних та стандартизованих завдань і тестів, які зорієнтовані на тренування та перевірку мисленневих процесів нижчого порядку (відповідно до таксономії Блума). Натомість, необхідно забезпечити збалансований підхід, який також враховуватиме потребу у формуванні в учнів мислення вищого порядку, тобто такий стиль мисленневої діяльності, який дасть учню змогу аналізувати інформацію, робити логічні висновки, вибудовувати докази, критично оцінювати факти, обґрунтовувати власну позицію або ж презентувати результати виконаних досліджень.

Як зазначають дослідники, важливим механізмом для формування таких умінь є *правильне формулювання навчальних завдань*, а також окремих питань. Виконуючи завдання та даючи відповіді на питання, учні інтерпретують інформацію, аналізують ідеї, будують гіпотези, відстоюють власну точку зору. Запитання є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності таксономії Блума. Інтенсивне та доречне використання формулювань високого рівня – на аналіз, синтез, оцінку – дозволить вчителю ефективно розвивати критичне мислення учнів. Відповідно, вчитель повинен уміти формулювати такі запитання, особливо, якщо вони з тих чи інших причин не були включені в зміст навчального підручника. З метою надати вчителям іноземних мов орієнтир для роботи з такими питаннями нами було інтерпретовано результати роботи дослідників із таксономією Блума та окреслено терміни для формулювання пізнавальних завдань, які забезпечують досягнення навчальних результатів різного рівня (Табл 2.2).

Таблиця 2.2

	Навчальна мета	Ключові слова та формулювання для постановки навчальних завдань
Низький	Знання (запам'ятовування)	Переказати зміст прочитаного ...; Відтворити по пам'яті в ролях...; Назвати ...; Позначити ...
	Розуміння	Перефразувати ...; Пояснити причини ...; Спрогнозувати розвиток сюжету ...; Навести аргументи ...; Навести приклад ...
	Застосування	Змоделювати ситуацію комунікативної взаємодії ...; Підготувати проєкт на запропоновану тему ...; Написати власне повідомлення/лист/резюме ...; Спланувати ...; Провести опитування ...;
Високий рівень	Аналіз	Порівняти ... в рідній та іноземній культурі; Пояснить зв'язок між ... і між ...; Провести власне дослідження (опитування) та повідомити його результати;
	Оцінка	Дати власну оцінку подіям та явищам ...; Пояснити, що було правильно/неправильно...; Оцінити вплив подій і явищ на розвиток ситуації ...; Обґрунтувати власну позицію (думку); Оцінити, як ситуація розвиватиметься в подальшому (відповідно до прийнятих моделей поведінки); Переконати...; Дати рекомендацію ...; Підтримати ...; Спростувати ...; Оцінити виступ однокласника (peer-assesment) ...;
	Створення (креативність)	Підготувати власний виступ / письмовий твір / проєкт, який передбачає формулювання власної думки, наприклад, for/against essay ...; Підготувати сценарій...

Пропонована Блумом таксономія має структуру, побудовану як відкрита система, де кожен наступний рівень, поєднуючись із попереднім, одночасно виявляє ті аспекти теми, що були недостатньо розкриті в процесі навчання. У свою чергу, наведені в таблиці 2 формулювання уявляють собою інструментарій, який має потенціал «програмувати» мисленеву діяльність учнів на кожному рівні пізнавальної діяльності. Таким чином, дидактична система може збільшувати свій потенціал, а завдання учителя полягає в тому, щоб спрямувати учня вверх таксономії до пошуку більш складних та нестандартних підходів вирішення проблем. Урахування таксономії Блума є особливо важливим у період навчання в 7–9 класах, коли відбувається формування тих психічних новоутворень, які визначають особистість, її світоглядні та ціннісні установки, мотивацію, подальші плани та прагнення

Як засвідчив проведений аналіз, проблема особливостей становлення особистості підлітка досі перебуває в сфері уваги психологів. Більш того, попри накопичені упродовж ХХ століття знання в окресленій галузі, до її вивчення, а також споріднених із нею дидактико-методичних проблем, долучається дедалі більше дослідників та інституцій (зокрема PISA). Пріоритетним завданням більшості сучасних наукових пошуків є виявлення способів ефективного урахування вікових особливостей учнів, сфер їх інтересів та особливостей когнітивного розвитку з метою забезпечити компетентнісну сутність змісту сучасної освіти.

Емпіричним шляхом було підтверджено, що попри суттєві психофізіологічні трансформації у підлітків зберігаються здібності до оволодіння формальними аспектами іншої мови (лексика та граматики). Водночас, завдяки перебудові мотиваційної сфери учнів, формуванню їх світоглядних орієнтирів і бажанню брати участь у дебатах окреслюється потреба створювати дидактичні матеріали та завдання, зміст яких максимально враховуватиме пізнавальні потреби учнів та спонукатиме їх до формулювання власних аргументованих оцінних суджень засобами іноземної мови як в усній, так і письмовій формі. Оскільки підлітковий вік розглядається психологами, як основний для вирішення завдань особистісного самовизначення, у тому числі й професійного, доцільно насичувати процес навчання матеріалами, які розширюватимуть «знаннєву базу» учнів про оточуючий світ та одночасно сприятимуть формуванню їх професійних орієнтацій, що особливо актуально в умовах переходу України до профільного навчання в ліцеях. Доволі ефективною для вирішення цих завдань вбачається технологія CLLL.

Використання впорядкованої системи цілей є важливим для організації навчального процесу, оскільки дає змогу визначити пріоритетні завдання та види діяльності учнів, розробити шкалу оцінювання навчальних досягнень учнів. Одним із ефективних інструментів, який дасть авторам підручників і вчителям змогу ефективно проектувати зміст та процес навчання, є таксономія Блума. Спираючись на особливості протікання мисленнєвих процесів, вона дає змогу забезпечити плавний та логічний перехід від отримання готових знань до продукування власних міркувань, здатності до критичного осмислення та оцінювання інформації, а також до застосування здобутих знань у міжкультурному діалозі.

З огляду на низький рівень готовності українських школярів до міжкультурної взаємодії (що було зафіксовано в дослідженнях PISA), перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці такої системи ситуативних комунікативних завдань, які враховували б міжкультурний компонент та розвивали б «міжкультурну чутливість» учнів. У свою чергу, інтеграція сучасної молоді в світ інформаційних технологій спонукає до перегляду ролі традиційного підручника, доповнення його змісту онлайн-ресурсами, а також окреслює потребу в формуванні особливого виду компетентностей, зокрема умінь працювати з інтернет-ресурсами та критично аналізувати інформаційні потоки.

2.2. Дидактичні та методичні засади побудови системи вправ і завдань для формування механізмів іншомовного спілкування

Як уже було зазначено в підрозділі 1.3, до пріоритетних напрямів функціонування ОІКС належить забезпечення ефективної активізації іншомовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивованість навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань.

Реалізація компетентнісного підходу до навчання іноземної мови в ЗЗСО орієнтує вчителів на розвиток особистості здобувачів освіти, формування в них низки ключових компетентностей, особистісних якостей, ціннісного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування і здобування знань у полікультурному соціумі.

Урок іноземної мови сьогодні – це не формальне вивчення мовних одиниць, а демонстрування здобувачам освіти значних можливостей, які надає людині мова, це практика застосування іноземної мови як потужного засобу комунікації. Завдання кожного уроку полягає в підготовці учнів до ефективного іншомовного спілкування. Це й зумовлює пошук ефективних шляхів формування в здобувачів освіти механізмів іншомовного спілкування. Одним із таких шляхів є система вправ і завдань для формування механізмів іншомовного спілкування.

Визначенню принципів побудови системи вправ і завдань як засобів формування механізмів іншомовного спілкування слугували аналіз й узагальнення наукового досвіду широкого кола вчених за такими основними напрямками:

- формування вмінь і навичок іншомовної мовленнєвої діяльності (О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско, О. Вишневський, Л. Морська, С. Ніколаєва, Л. Панова, О. Пальчикова, В. Редько та ін.);
- навчання граматичних структур іноземних мов (О. Бігич, С. Гапонова, Л. Скалій, Н. Скляренко, В. Плахотник та ін.);
- система вправ у навчанні іноземних мов (І. Бахов, О. Бігич, Н. Бориско, Р. Мартинова, О. Пасічник, Т. Полонська, В. Плахотник, В. Редько, Н. Федічева, Л. Черноватий та ін.).

Аналіз і синтез наукових праць, спостереження за освітнім процесом переконують, що проблема добору вправ для навчання іншомовного спілкування завжди перебувала в полі уваги науковців і практиків. Науковці (О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, О. Гальченко, Н. Майер, С. Ніколаєва, Т. Олійник, Л. Панова, Т. Пахомова, О. Пасічник, Т. Полонська, В. Редько, Г. Чекаль та ін.) стверджують, що якість виконання вправ значною мірою впливає на успіх оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності. З цього випливає, що провідним засобом формування механізмів іншомовного спілкування є побудова ефективної системи вправ і завдань, значення якої полягає насамперед у тому, що вона забезпечує організацію формування механізмів іншомовного спілкування й організацію освітнього процесу (Редько, 2017).

Перед учителями-предметниками постає завдання: скомбінувати вправи й завдання в певній послідовності задля реалізації мети навчання предмета, тобто створити й упровадити в освітній процес ефективну систему вправ і завдань для формування в учнів механізмів іншомовного спілкування.

Студіювання психолого-педагогічних джерел (Н. Бориско, С. Ніколаєва, О. Паршикова, В. Плахотник, В. Редько, Е. Хоменко, В. Черниш, Л. Черноватий, С. Шукліна та ін.) дає змогу стверджувати, що поняття «система» науковці тлумачать як «об'єднання взаємозв'язаних і розташованих у певному порядку складників цілісного утворення, поєднаних певною функцією. Тобто система передбачає множинність узаємопов'язаних елементів, з'єднаних певним чином для досягнення певної мети. Ці елементи, перебуваючи в тісному взаємозв'язку, й формують структуру системи» (Черноватий, 2018).

Поняття «вправа» в психології і педагогіці розглядають по-різному. У психології під вправою розуміють багатократне виконання дій або видів діяльності для їх опанування, що спирається на розуміння, усвідомлений контроль і коригування

(Ушакова, 2016). Л. Черноватий визначає як «форму організації вправління, призначену для багаторазового виконання однієї або кількох операцій дії, стосовно якої формується навичка», завдання – як вправління для формування вмінь (Черноватий, 2018, с. 22).

Крім вправ, у методиці навчання іноземних мов виділяють завдання, що «відрізняються від вправи, перш за все, відсутністю багаторазового його виконання. Наприклад, у вправі учням потрібно пояснити своїм англомовним друзям, ролі яких будуть виконувати інші учні, як телефонувати в Україні. Але перед виконанням цієї вправи учням слід дати завдання, наприклад, поговорити з батьками, щоб дізнатися, як дзвонити в іншу країну» (Методика навчання іноземних мов і культур, 2013.с.182), дізнатися вартість дзвінків за кордон у різних операторів мобільного зв'язку й порівняти її, щоб обрати найбільш прийнятний тариф, уточнити різницю в часі, щоб зателефонувати в зручній для абонентів час тощо. Як бачимо, завдання можуть варіюватися. Завдання широко використовують педагоги в проєктній методиці навчання іноземних мов. В. Редько слушно зазначає, що «різні типи вправ можна об'єднати в більш об'ємні одиниці – комплекси і систему. Комплекси вправ зазвичай створюють для виконання двох і більше завдань: засвоєння певної мовної одиниці, формування вмінь і навичок із будь-якого окремого виду мовленнєвої діяльності тощо. Типи вправ, які при цьому використовують, певним способом між собою пов'язані, структуруються відповідно до принципів наступності і посильності, комунікативного спрямування. Водночас утворюючи комплекси, передбачається, що вони логічно входять до системи. У більшості наукових досліджень систему розглядають як цілісний об'єкт, що складається із взаємопов'язаних елементів» (Редько, 2013, с. 300). З огляду на це логічно говорити про створення системи вправ і завдань для формування в учнів механізмів іншомовного спілкування.

Як переконає вивчення спеціальних джерел, у методичній літературі представлено значну кількість визначень поняття «система вправ і завдань». Аналіз змісту визначень уможливив висновок, що система вправ і завдань – це ієрархічно структурована, дидактично й методично збалансована послідовність вправ та завдань, розроблених з урахуванням вимог Державного стандарту базової середньої освіти, модельної програми з іноземної мови, умов навчання, психологічних особливостей здобувачів освітнього процесу, спрямована на вмотивоване й усвідомлене оволодіння учнями іншомовним матеріалом, формування в них умінь застосовувати іноземну мову як ефективний інструмент комунікації, потужний засіб пізнання іншої культури та репрезентації власної.

Призначення системи вправ і завдань полягає в тому, щоб забезпечити підґрунтя для розроблення підсистем, спрямованих на опанування конкретних тем, наприклад, система вправ для навчання аудіювання, система вправ для розвитку фонетичних умінь здобувачів освіти тощо. Коли працює система, то актуалізуються і функції, що виконує система загалом, і функції, притаманні кожному складникові системи, тобто конкретній вправі чи завданню. Реалізація цих функцій має забезпечити формування механізмів іншомовного спілкування учнів 7–9 класів гімназії.

Ураховуючи вимоги чинних модельних програм з іноземної мови, зазначимо, що в 7-9 класах учні поглиблюють здобуті знання. Якщо в 5-6 класах вони розповідали

про членів своєї родини, називали їх, описували зовнішність, то в 7-9 класах можуть описувати й риси характеру, уподобання, професію, пояснювати домашні обов'язки кожного члена своєї родини. Крім того, учні можуть характеризувати свої найближче оточення.

Усі раніше вивчені теми розширюються й поглиблюються, але, крім того, програми передбачають уведення нових, наприклад, теми «Охорона здоров'я», у межах якої учні повинні називати медичні заклади, описувати захворювання та їх симптоми.

Уведено таку тему, як «Молодіжна культура», що спонукає учнів висловити власне ставлення до розмаїття молодіжних субкультур і течій, а також оцінити їх вплив на життя своє і своїх однокласників, розповідати про інтереси та захоплення сучасної молоді, критично оцінювати вплив молодіжних рухів на життя однолітків.

У межах теми «Кіно і театр» учні мають поділитися враженнями від відвідування кінотеатру або театру, пояснити правила поведінки в цих закладах, описати їх, розказати про свої враження від перегляду фільму чи вистави, поділитися інформацією про свій улюблений фільм, розказати, які емоції він викликає, а також про режисера того чи того фільму, улюблених акторів тощо.

Цікавою для сучасних учнів є тема «Музика», що спонукає поділитися інформацією про музичні інструменти та колективи, музичні стилі, виконавців та композиторів тощо.

Прикметно, що програмою передбачено тему «Робота і професія», що є цілком виправданим, адже по завершенню 9 класу учні завершують навчання в базовій школі. Це спонукає до використання на уроках іноземної мови відповідних ситуаційних вправ.

Одиницею спілкування є ситуація. Саме тому на уроках англійської мови в 7-9 класах навчання має бути побудованим на основі ситуацій, які повинні мати основні ознаки спілкування, незважаючи на те, що у більшості є штучно змодельованими.

Вивчення літератури із теми дослідження, спостереження за освітнім процесом уможлиблюють висновок, що ситуаційні вправи в 7-9 класах мають забезпечувати наступність із вивченим у 5-6 класах, урахувати типологічні особливості учнів, поступове наростання труднощів у процесі виконання навчальної діяльності, повторюваність мовних операцій і мовленнєвих дій, комунікативну спрямованість, залучення здобувачів освіти до різних форм навчальної діяльності – індивідуальної, групової, фронтальної.

Формуванню стійкої мотивації до навчання іноземних мов сприяє створення неформальної обстановки, надання можливості для задоволення потреб учнів у самореалізації, самовизначенні. Отже, забезпечення ефективного використання ситуаційних вправ неможливе без створення відповідних умов навчання, які підтримують інтерес учнів та сприяють формуванню їхньої мотивації. Усе це підводить нас до необхідності теоретичного обґрунтування подальших кроків, адже будь-яка система потребує чітких засад і принципів.

Загальновідомо, що будь-яка система ґрунтується на певних теоретичних засадах. Логіка нашого дослідження потребувала визначення принципів до побудови системи

вправ і завдань як засобів формування механізмів іншомовного спілкування в учнів 7–9 класів гімназій.

У методиці навчання іноземних мов склалися різні підходи до виокремлення принципів навчання. Як зазначають дослідники, принципи належать до базисних категорій методики, реалізація яких в освітньому процесі забезпечує його ефективність (Методика навчання іноземних мов і культур..., 2013, с. 110). Навчання іноземних мов, як і навчання інших шкільних предметів, спирається на загальнодидактичні та методичні принципи, до яких відносять принципи комунікативності, інтегрованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, домінуючої ролі вправ, активності, наочності, систематичності й послідовності. Розглянемо докладніше означені принципи в контексті розроблення системи вправ і завдань для формування механізмів мовлення в процесі вивчення іноземної мови в 7–9 класах гімназії.

Принцип комунікативності передбачає побудову системи вправ і завдань з урахуванням моделі реальної комунікації, тобто тематика вправ і завдань має бути максимально наближеною до реальних ситуацій спілкування, наприклад, *подорожі (обрати і спланувати маршрут, обрахувати вартість поїздки, визначити цікаві об'єкти, які необхідно відвідати, знайти у відкритих джерелах інформацію про них, уточнити інформацію в разі потреби, підготувати оголошення для однокласників про поїздки тощо); покупки (обговорити питання, як краще купувати речі – у магазині чи інтернеті, які є ризики під час купівлі в інтернеті, як заощадити під час покупок, як треба здійснювати покупки, запропонувати скласти список покупок тощо); здоровий спосіб життя (як спланувати день, щоб знайти час на фізичні вправи, які секції краще відвідати, скільки часу можна сидіти біля комп'ютера, чим загрожує малорухомий спосіб життя, що таке здорове харчування тощо).*

Для побудови системи вправ і завдань цінними є виокремлені З. Зеленською особливості формування комунікативних умінь у здобувачів загальної середньої освіти, до яких дослідниця відносить такі

- «– урахування вікових і психологічних комунікативних викликів і бар'єрів;
- профілізація комунікативних актів у межах проведення навчальних занять;
- акумуляція, трансляція, ретрансляція і коригування наявного мовленнєво-комунікативного досвіду;

- використання дієвого дидактико-методичного тренінгового інструментарію задля досягнення високого рівня сформованості комунікативних умінь здобувачів загальної середньої освіти» (Зеленська, 2021, с. 41).

Поділяємо наукову позицію дослідниці, що саме на це й мають бути спрямовані вправи і завдання, наприклад, групова робота над різними текстами, що дає змогу кожному учневі виконати певні дії, які відповідають їхнім віковим особливостям, когнітивним потребам, а також, що теж не менш важливо, є посиленням для кожного. Спостереження за освітнім процесом засвідчують, що під час роботи в групах формується низка вмінь, зокрема: спілкуватися і взаємодіяти з іншими в процесі обміну інформацією, планувати й організовувати спільні дії в межах групи, діяти з урахуванням позиції інших членів групи й узгоджувати свої дії з іншими, дотримуватися морально-етичних та психологічних правил спілкування й співпраці. Водночас необхідно враховувати, що організація групової роботи потребує більших витрат часу й

зусиль учителя. Важливо спостерігати за роботою всіх учнів у групі, щоб учні, які не мають сформованих умінь, не користувалися працею сильніших учнів, не застосовували під час роботи рідну мову. Наприклад, учням можна запропонувати завдання підготувати повідомлення про історію створення Інстаграм, Гугл, Фейсбуку, Ютубу. Група учнів із трьох-п'яти осіб добирають матеріал про певну компанію. Їм треба розподілити завдання, узагальнити зібрану інформацію і представити її в класі. Це можуть бути як окремі матеріали, так і проєкт «Цікаві історії». Залучення здобувачів освіти до проєктної діяльності сприятиме розвитку вмінь володіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Подібні завдання спрямовані на формування низки ключових компетентностей і дозволяє врахувати індивідуальні особливості дітей (хтось збирає інформацію, хтось узагальнює її, готує презентацію, хтось виступає). Цікавим є ситуаційне завдання «Подорож», яке можна сформулювати в такий спосіб:

Ви збираєтеся в чотириденну подорож Америкою. Порахуйте вартість квитків, оберіть оптимальний маршрут з урахуванням вартості квитків. Продумайте, що візьмете з собою в подорож, складіть список необхідних речей. Уявіть, що у вас є 2500 доларів на проживання, харчування й розваги. Знайдіть компроміс, розподіливши ці кошти.

Під час виконання означеного завдання учні розподіляють ролі: хтось обрахує вартість квитків, хтось складає список необхідних для подорожі речей тощо. Така робота готує здобувачів освіти до подальшої комунікації, сприяє вдосконаленню вмінь працювати в команді, брати відповідальність на себе, а також комунікативних умінь, розширенню словникового запасу, що має відбуватися системно.

Принцип інтегрованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови передбачає одночасний розвиток мовленнєвих умінь (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі, перекладі) у межах визначеного модельною програмою їх послідовно-часового співвідношення на основі загального мовного матеріалу і за допомогою спеціальних вправ (Методика навчання іноземних мов і культур..., 2013, с. 115). Оскільки кожен вид мовленнєвої діяльності має певні особливості й специфічні механізми, то їх урахування є обов'язковим у розробленні системи вправ і завдань. Особливості реалізації означеного принципу можна узагальнено сформулювати в такий спосіб: вправи мають бути спрямовані не на формування розрізнених умінь аудіювання, говоріння тощо, а на формування іншомовної комунікативної компетентності загалом, складниками якої є мовні і мовленнєві вміння. Тобто необхідно враховувати специфіку кожного виду мовленнєвої діяльності, водночас здійснювати комплексне їх формування разом із засвоєнням мовних та соціокультурних аспектів. З огляду на те, що навчання іноземних мов має діяльнісний характер, вправи можна вважати засобом засвоєння мовного матеріалу й водночас засобом оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності, адже під час їх виконання учнів залучають до слухання, читання, говоріння або письма. У цьому контексті особливу роль відіграє системність вправляння учнів у цих видах мовленнєвої діяльності, а також систематичне залучення учнів до перекладу слів, речень, текстів з рідної мови на іноземну і навпаки, оскільки без цього важко досягнути результативності. Вправи і завдання мають бути скомбіновані в такий спосіб, щоб забезпечити взаємопов'язаний характер навчання всіх видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, активізувати

мовні одиниці в мовленні. З огляду на це важливо створити ефективну систему вправ і завдань, зорієнтовану на оволодіння учнями всіма видами мовленнєвої діяльності, а також на засвоєння фонетичних, лексичних та граматичних засобів, що уможливить іншомовну комунікацію. Часткові завдання мають стати складником інших – більш загальних, тобто йдеться про ієрархічність, що є прикметною ознакою будь-якої системи.

Принцип домінувальної ролі вправ має виняткове значення для побудови системи вправ і завдань для формування в учнів 7–9 класів гімназії механізмів мовлення. Реалізується принцип домінувальної ролі вправ в освітньому процесі шляхом залучення учнів до виконання різноманітних вправ, що спонукають їх до здійснення різноманітних соціальних ролей, мовленнєвих дій, в основу яких покладено певні мовленнєво-розумові операції. Формування і вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок учнів відбувається в процесі виконання вправ завдяки функціонуванню цих операцій. Вправи можна назвати мікросценаріями процесу спілкування, у якому закладено програму дій мовця і/або слухача, читача, перекладача.

Принцип активності означає, що в процесі навчання іноземної мови учні мають бути включені в активну мовленнєво-мисленнєву діяльність. З огляду на це зазначимо, що важливо добирати такі вправи, що спрямовані на активізацію діяльності здобувачів освіти. У створенні системи вправ і завдань доцільно врахувати твердження психологів, що джерелами активності можуть бути інтереси, вподобання учнів.

Принцип наочності передбачає використання наочності під час виконання вправ і завдань для мобілізації активності учнів, підвищення інтересу до навчання, розширення обсягу матеріалу для засвоєння, його візуалізації. Використання відео й аудіоматеріалів допомагає краще розкрити зміст навчального матеріалу, сприяє кращому його засвоєнню, оскільки активізує різні канали сприймання інформації, таким чином полегшуючи навчання.

Принцип систематичності й послідовності реалізується передусім через послідовне введення мовного, мовленнєвого та культурологічного матеріалу в освітній процес. Означений принцип ураховує також узаємозв'язок усіх аспектів іноземної мови та послідовність у формуванні й розвиткові вмінь і навичок здобувачів освіти, крім того, зумовлює добір вправ і завдань від найпростішого до найскладнішого, від відомого до невідомого.

Складником системи вправ і завдань для формування механізмів іншомовного спілкування має бути моделювання ситуацій, що спонукають учнів до розв'язання проблеми, порушеної в ситуації, наприклад: *дорогою до школи учень зустрів іноземців, які щось його запитали, однак він не зміг відповісти*. Тут важливо розібратися, чому так сталося, яких знань не вистачило, над чи треба попрацювати. Можна подібні ситуації змодельовати на уроці. Доцільно запропонувати учням скласти пам'ятку (5–7 речень) іноземною мовою «Як забезпечити ефективне спілкування?».

Як бачимо, що змодельовані на уроках іноземної мови ситуації потребують від учнів не лише знання конкретних правил поведінки, готового алгоритму дій і простого відтворення такої поведінки із представниками іншої мови та культури, а й здатності правильно оцінити ситуацію, спроектувати власні дії та поведінку

стосовно певної ситуації, для подальшого взаємопорозуміння зі співрозмовником, при цьому використовуючи особистісний комунікативний досвід.

Наведені принципи є опорою для побудови системи вправ і завдань, спрямованих на формування механізмів мовлення в процесі вивчення іноземної мови в 7–9 класах гімназії. Дотримання означених принципів уможлиблює визначення прикметних ознак системи вправ і завдань для формування механізмів мовлення в процесі вивчення іноземної мови в 7–9 класах гімназії, зокрема:

- спрямованість на навчання певного виду мовленнєвої діяльності. Наявність завдання може бути чинником підвищення мотивації учнів;
- визначення конкретного завдання, що співвіднесено з метою розвитку певного виду мовленнєвої діяльності та формуванням тієї чи тієї ключової компетентності;
- визначення умов виконання завдання;
- передбачення мовленнєвого продукту, що має бути створений під час виконання вправи чи завдання (учень має створити діалог, монолог, розповідь, опис тощо).

Ядром оволодіння навчальним матеріалом є ситуація, яку моделює вчитель або яку запропоновано в підручнику. У цьому випадку учень / учениця виконує певну соціальну роль (брата, сестри, сина, дочки, онука, онучки, випадкового перехожого тощо). Отримавши певну соціальну роль, має дати відповіді на запитання: хто я?, які мої якості й риси характеру? що я маю зробити? Наприклад, задля засвоєння лексики й граматичних моделей учням доцільно запропонувати різноманітні діалогічні ситуації: «Обери подарунок на день народження друга / подруги, бабусі / дідуся», «Допоможи другові / подрузі зібратися на пікнік», «Допоможи однокласникам визначитися, який фільм подивитися під час канікул чи вихідного» тощо.

Для створення максимально наближеної до життя ситуації значущим є визначення певної системи координат, що визначаються такими чинниками, як комунікативна роль людини; її соціальний статус; діяльність, яку виконує людина, морально-етичні переконання тощо.

Практика засвідчує, що значний інтерес учнів викликає групова робота, під час якої вчитель ділить клас на групи, кожна з яких виконує певне завдання. Наприклад, ситуація, де кожна група-це родина. Учитель обирає ролі для учнів: мама, тато, бабуся, лікар, бібліотекар, перехожий тощо. Учням пропонує ситуації, які обговорюють у групах, наприклад: *складання планів на вихідні (кожен член родини висловлює свої пропозиції: поїхати за місто, піти в кіно, відпочити вдома й подивитися разом фільм, запросити в гості рідних тощо)*. Обговорюючи *ту чи ту* пропозицію, учні можуть зважати на особливості пори року (*збирати гриби, кататися на лижах, санчатах, відвідати головну ялинку населеного пункту, поїхати в річці, ловити рибу, грати в теніс, футбол тощо*), погоди (*якщо піде дощ, за місто їхати не варто*). Кожен має не тільки запропонувати свій варіант проведення часу, а й переконати інших прийняти його. Треба визначити, хто чим буде займатися, що треба підготувати для того, щоб вихідні пройшли цікаво

(придбати заздалегідь квитки, купити продукти для пікніка, запросити рідних заздалегідь, вирішити, хто це буде робити тощо).

Аналіз методичної літератури уможлиблює твердження, що до умов застосування ситуаційних завдань на уроках англійської мови можна віднести такі:

- урахування моделі реальної комунікації;
- інтегроване навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) та аспектів мови;
- синтез мовного й позамовного матеріалу;
- реалізація міжпредметних зв'язків.

Урахування моделі реальної комунікації визначає, що тематика вправ має бути максимально наближеною до реальних ситуацій спілкування, наприклад, *подорожі (визначити і спланувати маршрут, обрахувати вартість поїздки, визначити цікаві об'єкти, які необхідно відвідати, знайти у відкритих джерелах інформацію про них, підготувати оголошення для однокласників про поїздку тощо); покупки (обговорити питання, як краще купувати речі – у магазині чи інтернеті, які є ризики під час купівлі в інтернеті, як заощадити під час покупок, як треба здійснювати покупки, запропонувати скласти список покупок тощо); здоровий спосіб життя (як спланувати день, щоб знайти час на фізичні вправи, які секції краще відвідати, скільки часу можна сидіти біля комп'ютера, чим загрожує малорухомиий спосіб життя, користь від прогулянок, здорове харчування тощо).*

Ситуація має бути практично орієнтованою, учні повинні бачити її вихід за межі уроку, тобто розуміти: де, в яких конкретних ситуаціях можна використати здобуті на уроках знання, які вміння для цього потрібні.

Отже, кожна вправа системи має визначати діяльність учнів, моделювати її, об'єднувати мовний і позамовний матеріал, забезпечувати активізацію словникового запасу учнів та засвоєння нової лексики, граматики в міжкультурному контексті. Кожна вправа реалізує низку функцій – навчальну, пізнавальну, розвивальну, виховну. Для формування в учнів механізмів мовлення вправи мають поєднувати взаємозв'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. У цьому випадку можна говорити про їх комплексний характер. Наприклад, якщо основною метою вправи є, наприклад, навчання читання, бажано щоб цей вид мовленнєвої діяльності поєднати з іншими – говорінням, аудіюванням і письмом.

У вправах і завданнях мають бути відображені різноманітні аспекти української та іншомовної культури. Ефективності навчання сприятиме мовленнєво-мисленнєва спрямованість вправ і завдань, їх функційність, а також новизна поданого матеріалу, його ситуативна спрямованість, соціокультурна відповідність.

Культурологічний складник навчання іноземної мови зумовлює пошук нових методичних рішень, спрямованих на формування в здобувачів освіти механізмів іншомовного спілкування, розширення меж освітнього процесу, передовсім шляхом занурення учнів до міжкультурного контексту спілкування. Наприклад, моделювання ситуації, коли учні приїхали до країни, мову якої вивчають, і відвідують тематичні парки, цікаві археологічні пам'ятки, події, наприклад, в Іспанії – лицарський турнір, концерт фламенко, відвідування закладу харчування із національною кухнею; у Великій Британії - музей Гаррі Поттера,

Вестмінстерське абатство, театр «Глобус». Учні мають поділитися враженнями з однокласниками й однокласницями.

Система вправ і завдань має бути спрямована на засвоєння й осмислення цінного як у культурі свого народу, так і представників інших культур, передовсім тих народів, мову яких учні опановують. Через виконання вправ і завдань здобувачі освіти мають опанувати комплекс позалінгвальних відомостей, комунікативних стратегій адекватної поведінки в іншомовному спілкуванні задля здійснення ефективної міжкультурної комунікації, що базується на знаннях фонетичного, лексичного, граматичного аспектів мови та вміннях застосовувати фонові знання для забезпечення взаєморозуміння в різноманітних ситуаціях міжкультурного спілкування.

Сучасні соціальні умови визначають функційність знань як основний вектор організації освітнього процесу, оскільки сьогодні важливо не просто добре знати іноземну мову, мати достатній словниковий запас, а послуговуватися нею як засобом ефективного спілкування з представниками інших культур. Важливо якомога краще пізнати культуру народу-носія мови. Для цього учні повинні знати фонетичні, лексичні, граматичні засоби, розуміти, як використовувати значення певного слова в конкретному контексті, які мовні засоби доцільно дібрати в певній ситуації, які невербальні засоби є прийнятними з-поміж носіїв мови тощо.

Список використаних джерел

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317–326. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>

Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.

Combi, C. (2015). *Generation Z: Their voices, their lives*. Penguin Random House.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman.

Duchesne, S., & McMaugh, A. (2016). *Educational psychology for learning and teaching* (5th ed.). Cengage Learning Australia.

Ember, C. R., Pitek, E., & Ringen, E. J. (2017). Adolescence. In C. R. Ember (Ed.), *Explaining human culture*. Human Relations Area Files. <http://hraf.yale.edu/ehc/summaries/adolescence>

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). Norton.

Erlam, R., Philp, J., & Feick, D. (2021). *Teaching languages to adolescent learners: From theory to practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108869812>

Fonseca-Mora, M. C., & Toscano Fuentes, C. (2007). Fostering teenagers' willingness to learn a foreign language. In F. Rubio (Ed.), *Self-esteem and foreign language learning* (pp. 128–143). Cambridge Scholars Publishing.

https://www.researchgate.net/publication/210269453_FOSTERING_TEENAGERS%27_WILLINGNESS_TO_LEARN_A_FOREIGN_LANGUAGE

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. 1–2). D. Appleton & Co. <https://archive.org/details/adolescenceitsps01hall>

Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 54–89). Harvard University Press.

Legutke, M. K. (2012). Teaching teenagers. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 112–123). Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-guide-to-pedagogy-and-practice-in-second-language-teaching/chapter-12-teaching-teenagers/C527FDC1BAF27AE3681454EAC6FA56FF>

McDevitt, T. M., & Ormrod, J. E. (2013). *Child development and education* (5th ed.). Pearson.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>

Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691642635/speech-and-brain-mechanisms>

Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. International Universities Press.

Thompson, P. M., Giedd, J. N., Woods, R. P., MacDonald, D., Evans, A. C., & Toga, A. W. (2000). Growth patterns in the developing brain detected by using continuum mechanical tensor maps. *Nature*, 404(6774), 190–193. <https://doi.org/10.1038/35004593>

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Torrance, E. P. (1968). Creativity and its educational implications for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 12(2), 67–78. <https://doi.org/10.1177/001698626801200201>

Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика: Підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів* (за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої). Ленвіт. <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/267>

Пахомова, Т. О., & Гальченко, О. Ю. (2015). *Методика навчання іноземних мов: Навчально-методичний посібник для студентів освітнього ступеня «бакалавр» напряму підготовки «Мова і література (англійська)»*. Кругозір.

Редько, В. Г. (2017). *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: Теорія і практика*. Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709468/1/Redko_Monograph_1.pdf

Редько, В. Г., Шаленко, О. П., Сотникова, С. І., Коваленко, О. Я., Коропецька, І. Б., Якоб, О. М., Самойлюкевич, І. В., Добра, О. М., & Кіор, Т. М. (n.d.). *Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти*. <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/movno-literaturna-osvitnia-haluz/inozemna-mova/>

Топузов, О. М., Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Алексеєва, С. В., Попов, Р. А., Барановська, О. В., & Шелестова, Л. В. (2024). *Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти*. За наук. ред. О. В. Малихіна. Видавничий дім «Освіта». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743967/>

Український центр оцінювання якості освіти. (2022). *PISA-2021: Рамковий документ щодо оцінювання креативного мислення*.
https://osvita.ua/doc/files/news/867/86784/PISA-2021_ramkovyj-dokument.pdf

Ушакова, І. М. (2016). *Вікова психологія: Курс лекцій*. НУЦЗУ.

Зеленська, З. П. (2021). *Психологічні особливості розвитку комунікативних умінь учнів основної школи у процесі засвоєння іншомовної лексики* [Дисертація канд. психол. наук, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України]. http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/dissertaciya_zelenska_z.p.777_%281%29_1617432168.pdf

РОЗДІЛ 3. НАВЧАННЯ ВИДІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

3.1. Навчання аудіювання

Сучасна мовна освіта в Україні активно інтегрується в європейський освітній простір, що зумовлює необхідність перегляду традиційних підходів до викладання іноземних мов. Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR), володіння іноземною мовою передбачає не лише здатність висловлюватися, але й уміння ефективно сприймати й розуміти мовлення співрозмовника (Загальноєвропейські рекомендації, 2003). У цьому контексті особливої ваги набуває **аудіювання** – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує основу для іншомовної комунікації та виступає каталізатором розвитку низки компетентностей учнів (Методика навчання, 2013 Ніколаєва).

У процесі навчання іноземної мови в гімназіях (освітній рівень базової середньої школи, 7–9 класи) формування навичок аудіювання є одним з найскладніших, але водночас і найважливіших завдань. Учні цього віку перебувають у періоді активного когнітивного, психоемоційного та соціального розвитку, що потребує врахування відповідних вікових особливостей в освітньому процесі. Водночас рівень мотивації до вивчення іноземної мови, особливо другої, може бути нестійким, що додатково ускладнює процес оволодіння навичками аудіювання. Тому ефективна організація навчання аудіювання потребує чіткого методичного підґрунтя, побудованого на принципах науковості, комунікативності, доступності, диференціації та автентичності.

Аудіювання – це не лише механічне сприйняття мовлення, а складний психолінгвістичний процес, що охоплює декодування звукової інформації, ідентифікацію лексичних і граматичних структур, прогнозування змісту та формування смислу в контексті ситуації (Белієнко, 2011). Успішне оволодіння означеним рецептивним видом мовленнєвої діяльності передбачає системне тренування, що реалізується через спеціально дібрані методи й засоби, які відповідають навчальним цілям і рівню мовної компетенції учнів. Саме тому вивчення принципів аудіювання є ключовим для розроблення ефективної методики навчання аудіювання в ЗЗСО (Методика навчання, 2013).

Не менш важливим є й той факт, що розвиток навичок аудіювання створює передумови для формування інших умінь. Через слухове сприйняття учні отримують модель правильної вимови, інтонації, ритму мовлення, що, своєю чергою, позитивно впливає на їхню вимовну культуру, збагачує лексичний запас і сприяє засвоєнню граматичних конструкцій у природному контексті. Аудіювання також виконує роль мосту до інших видів мовленнєвої діяльності: воно готує базу для говоріння, слугує джерелом інформації для письма та підтримує розвиток критичного мислення в процесі читання.

У вітчизняній педагогічній думці проблему навчання аудіювання розглядають у різних аспектах: лінгводидактичному, психолого-педагогічному, методичному. Серед

дослідників, які зробили вагомий внесок у цю сферу, слід відзначити С. Ніколаєву, О. Белієнко, Н. Мірошниченко та інших. У їхніх працях окреслено загальні підходи до організації процесу навчання іншомовного слухання, проте саме специфіка роботи з іноземною мовою серед учнів середньої ланки, зокрема в умовах гімназій, потребує подальшого дослідження та адаптації до сучасних освітніх реалій, зокрема – цифровізації освіти, впровадження змішаного навчання, використання мультимедійного контенту.

Особливої актуальності проблема набуває в умовах реформування української школи в межах Концепції «Нова українська школа» (НУШ), яка передбачає орієнтацію на розвиток ключових компетентностей учнів, серед яких важливе місце займає спілкування іноземними мовами. У цьому контексті аудіювання розглядають не як допоміжний інструмент, а як повноцінну навчальну ціль, що потребує спеціального педагогічного інструментарію. Формування навичок аудіювання має ґрунтуватися на системі принципів, які забезпечують логічну, цілеспрямовану й результативну організацію навчального процесу.

У цьому підрозділі ми окреслимо навчання аудіювання з іноземної мови в гімназії, виявлення вікових особливостей учнів 7–9 класів у контексті іншомовної рецепції, аналіз методичних підходів і засобів навчання, які відповідають сучасним освітнім вимогам. У центрі уваги – не лише теоретичне осмислення теми, а й пошук ефективних практичних рішень, які можуть бути впроваджені в шкільну практику.

Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, комунікативна компетентність охоплює здатність ефективно використовувати мовні засоби для досягнення комунікативних цілей у різноманітних соціокультурних ситуаціях. Вона є результатом інтеграції кількох компонентів – мовного, соціолінгвістичного, дискурсивного, стратегічного, соціокультурного тощо, і передбачає активне використання усіх видів мовленнєвої діяльності: говоріння, письма, читання та аудіювання (Загальноєвропейські рекомендації, 2003).

У цьому контексті аудіювання є не лише окремим видом рецептивної діяльності, а й невід'ємним складником комунікативної взаємодії, без якої неможливе повноцінне спілкування. Саме через здатність слухати, сприймати та інтерпретувати іноземне мовлення на слух учні включаються в діалог, узаємодіють із текстом, адаптуються до різноманітних мовленнєвих ситуацій і розвивають інші мовні вміння.

Аудіювання виконує кілька ключових функцій у структурі іншомовної комунікативної компетентності:

- *інформаційна функція* – забезпечення доступу до мовного контенту через усне мовлення (аудіо- та відеоматеріали, автентичні діалоги, інструкції, повідомлення тощо);
- *інтерактивна функція* – створення умов для двосторонньої комунікації, у якій слухач не лише сприймає інформацію, а й формує відповідь, співвідносить сказане зі своїм досвідом та мовними знаннями;
- *формувальна функція* – розвиток інших складників іншомовної комунікативної компетентності, таких як лексико-граматичні навички, інтонаційна виразність мовлення, мовна здогадка, прагматична компетентність;

- *соціокультурна функція* – ознайомлення учнів з особливостями мовлення носіїв мови, включаючи акценти, інтонаційні моделі, культурні реалії, що можуть бути відображені в аудіоматеріалах.

Комуникативна природа аудіювання полягає також у тому, що це не пасивне, а активне когнітивне сприймання, яке передбачає взаємодію з інформацією. Учень не лише сприймає звукову форму мовлення, а й здійснює низку операцій: ідентифікацію мовних одиниць, розпізнавання інтонаційних патернів, логічну інтерпретацію змісту, оцінку достовірності почутого. Такий багаторівневий характер аудіювання потребує від учителя комплексного підходу до його формування – через багаторазове тренування, системне ускладнення завдань, використання автентичних матеріалів та інтеграцію вправ з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Особливо слід підкреслити роль аудіювання як основи для говоріння – продуктивного виду мовленнєвої діяльності. Слухання моделює мовну поведінку, надає зразки комуникативних моделей, збагачує мовний досвід учнів і формує мовні автоматизми, необхідні для усного мовлення. Наприклад, прослуховування автентичного діалогу може передувати вправі з рольової гри, а прослуховування інтерв'ю – бути базою для висловлення особистої думки або написання відгуку.

У світлі цього навчання аудіювання має бути не ізольованим компонентом, а невід'ємною частиною інтегрованого навчального курсу, у якому всі види мовленнєвої діяльності взаємопов'язані. Такий підхід не лише відповідає вимогам комуникативної методики, а й відповідає психофізіологічним особливостям сприйняття мови – адже слухання і мовлення, як правило, розвиваються паралельно.

На сучасному етапі розвитку освіти, в умовах цифровізації та мультимедійного насичення освітнього процесу, можливості для розвитку аудіювання значно розширилися. Онлайн-платформи, подкасти, відео з субтитрами, інтерактивні тренажери не лише роблять сприймання мовлення більш доступним і цікавим, але й сприяють персоналізації навчання, що, своєю чергу, підвищує його ефективність. Крім того, використання технологій дозволяє варіювати швидкість мовлення, складність лексики, регіональні акценти, що має велике значення для навчання іноземних мов.

Аудіювання є не допоміжним, а центральним елементом у системі іншомовної комуникативної підготовки учнів. Його розвиток забезпечує не лише розуміння іноземної мови, а й формування вмінь ефективно спілкуватися в полікультурному середовищі, що є важливим орієнтиром сучасної освіти. У цьому контексті процес навчання аудіювання повинен будуватися на науково обґрунтованих принципах, які враховують як методичні, так і психолого-педагогічні засади формування іншомовної компетентності.

Психолінгвістичні аспекти аудіювання

Аудіювання як складний вид мовленнєвої діяльності не зводиться лише до фізіологічного слухання. Воно має багаторівневу структуру і є предметом дослідження не тільки методики викладання іноземних мов, а й таких суміжних дисциплін, як психологія, когнітивна наука, нейролінгвістика та психолінгвістика. Остання особливо важлива для розуміння механізмів сприймання мовлення, адже саме психолінгвістичний підхід дозволяє розкрити внутрішню структуру процесу аудіювання як когнітивно-перцептивного акту.

Згідно з психолінгвістичними моделями, аудіювання – це процес декодування акустичного сигналу, що надходить до слухового аналізатора, з метою відтворення змісту повідомлення (Мірошніченко, 2016, с. 76). Цей процес здійснюється у два основні етапи:

- *перцептивний етап*, на якому відбувається аналіз акустичного потоку, його сегментація на мовні одиниці (фонемі, морфемі, слова, фрази), ідентифікація мовленнєвих одиниць у потоці;
- *когнітивний етап*, який охоплює смислову інтерпретацію, узгодження почутого з попереднім досвідом, лексико-граматичну інтерпретацію, логічне оброблення та збереження інформації в короткотривалій або довготривалій пам'яті.

Отже, у процесі аудіювання активізований цілий комплекс психічних процесів – сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява, здогадка. Ці процеси тісно взаємодіють між собою і формують єдину функціональну систему, яка забезпечує ефективне розуміння мовлення.

Одним із провідних механізмів аудіювання є *мовна здогадка* – здатність слухача передбачати зміст наступної частини повідомлення на основі попереднього контексту. Цей механізм активізується тоді, коли виникає незрозуміле слово або граматична конструкція, і учень намагається реконструювати значення через логічне домислення. Мовна здогадка є важливим компенсаторним механізмом, особливо для учнів із початковим і середнім рівнем володіння іноземною мовою. Її розвиток прямо залежить від рівня сформованості фонових знань, мовного інтуїтивного досвіду, а також від наявності мотивації до розуміння змісту повідомлення.

Прогнозування ж відіграє роль випереджального мислення: ще до того, як інформація буде повністю сприйнята, слухач на основі контексту, ситуації, інтонації та ключових слів вибудовує припущення щодо подальшого розвитку мовлення. Це знижує когнітивне навантаження, оскільки мозок працює не в режимі «пасивного приймача», а як активний інтерпретатор інформації.

Для носіїв мови процес аудіювання здебільшого є автоматизованим – вони не усвідомлюють, як відбувається розпізнавання слів чи синтаксичних структур. Натомість у процесі сприймання іноземного мовлення спрацьовують додаткові компенсаторні механізми: свідомий аналіз мовних структур, опора на інтонацію, ритм, невербальні сигнали.

Учні 7–9 класів, які вивчають іноземну мову, ще не мають повної автоматизації цих процесів, тому психолінгвістичні труднощі можуть істотно впливати на якість аудіювання.

До таких труднощів належать:

- незвичність фонетичної системи певної іноземної мови (напр., редукція голосних, зв'язне мовлення, елізія);
- висока швидкість мовлення носіїв мови, що не дозволяє учневі здійснити повний лінгвістичний аналіз у реальному часі;
- обмежений словниковий запас (учень може не знати ключових слів повідомлення);
- інтерференція рідної мови, коли слухач проєктує українську граматику чи вимову на іншомовне мовлення.

Подолання цих труднощів можливе лише за умови систематичного навчання, яке враховує психолінгвістичну природу аудіювання та побудоване на розвитку автоматизованих когнітивних реакцій.

Вікові психолінгвістичні особливості підлітків

Учні 7–9 класів перебувають у підлітковому віці, що характеризується змінами у когнітивній сфері – розвитком абстрактного мислення, логіки, уваги, самоконтролю. Це відкриває нові можливості для формування навичок аудіювання, але також супроводжується емоційною нестабільністю, коливанням мотивації, зниженням довільної уваги. З точки зору психолінгвістики, підлітки здатні до контекстної реконструкції значення, порівняння мовних структур, критичної оцінки мовного контенту.

Водночас, вони часто мають обмежений обсяг короткотривалої пам'яті, що ускладнює запам'ятовування довгих реплік, складної лексики або граматичних структур. Тому під час організації аудіювання слід дозувати обсяг матеріалу, розбивати його на смислові блоки, передбачати повторення та паузи.

Особливо ефективним є застосування мультимедійного супроводу – відеофрагментів, інфографіки, субтитрів, які полегшують перцепцію та сприяють активації візуальних каналів сприймання. Залучення різних модальностей покращує рівень запам'ятовування і дозволяє створити психолінгвістично комфортне середовище для учнів (Шаманова, 2017).

Моделі аудіювання в психолінгвістиці

Серед найвідоміших моделей, які пояснюють механізм сприйняття мовлення на слух, можна виокремити такі:

- модель нижнього рівня (bottom-up) – передбачає поступове просування від звуків до значення (фонема → морфема → слово → речення → смисл). Ця модель є типовою для початківців, які потребують чіткого мовного аналізу;
- модель верхнього рівня (top-down) – орієнтується на знання слухача про ситуацію, тему, контекст. Слухач спочатку активізує загальне уявлення, а потім «підганяє» почуте під очікуване;
- інтерактивна модель – поєднує обидва підходи: учень одночасно аналізує мовні одиниці й активізує прогнозування на основі досвіду. Саме ця модель є найефективнішою у навчанні аудіювання, оскільки враховує всю складність мовного сприймання.

Застосування інтерактивної моделі (Brown, 2015) в освітньому процесі дозволяє адаптувати аудіоматеріал під рівень розвитку учнів, підвищити їхню залученість, а також зменшити рівень стресу від незрозумілих фрагментів.

Аудіювання вид мовленнєвої діяльності тісно пов'язане з психолінгвістичними процесами, які формуються поступово та вимагають системної педагогічної підтримки. Успішне формування навичок аудіювання можливе лише за умови врахування когнітивних характеристик учнів, організації мовного матеріалу відповідно до механізмів перцепції, стимулювання прогнозування й здогадки, а також застосування мультимодальних каналів сприймання. У цьому контексті психолінгвістика виступає не лише як теоретична основа, але й як практичний дороговказ у побудові ефективного ОІКС.

Методичні принципи навчання аудіювання з іноземної мови

Ефективне навчання аудіювання як одного з основних видів мовленнєвої діяльності потребує обґрунтованої методичної бази. У процесі формування навичок аудіювання серед учнів 7–9 класів важливо спиратися не лише на загальнодидактичні принципи навчання, а й на спеціалізовані, які враховують лінгвістичну, психолого-педагогічну та комунікативну специфіку іноземної мови.

Методичні принципи є основою для добору навчального матеріалу; визначення послідовності етапів навчання; вибору видів вправ і завдань; оцінювання результатів засвоєння.

У сучасній методиці навчання іноземних мов виділяють групу загальних та спеціальних принципів, які мають бути адаптовані до навчання аудіювання.

1. Принцип комунікативної спрямованості

Навчання аудіювання має бути підпорядковане реальним цілям спілкування, тобто учні повинні розуміти, для чого вони слухають той чи той текст. Це стимулює розвиток мотивації, а також формує вміння працювати з інформацією у контексті. Наприклад, якщо учень слухає запис оголошення на вокзалі, він повинен уміти виокремити з нього ключові дані (час відправлення, номер платформи, зміни в розкладі тощо).

Комунікативна спрямованість передбачає створення ситуаційно обумовлених завдань (реалістичні сценарії); роботу з автентичними текстами; зв'язок аудіювання з іншими видами діяльності (говоріння, письмо, читання).

2. Принцип автентичності

Використання автентичного мовного матеріалу, тобто записів, створених носіями мови не для навчання, а для реального спілкування, є ключовим елементом сучасної методики. Такий матеріал не лише розширює знання учнів про мовні норми, а й формує у них справжні рецептивні навички, адаптовані до реального мовного середовища.

Автентичність стосується фонетичних особливостей мовлення (редукція, елізія, інтонація); лексичних одиниць, що відображають живу мову (сленг, ідіоми, скорочення); контексту використання мови (соціальні ролі, реєстри мовлення). Водночас використання автентичних матеріалів має бути поступовим і дозованим – особливо на початковому етапі формування навичок аудіювання. Рекомендується підготовка учнів через попередню роботу з лексику, передбачення змісту, надання опор у вигляді ключових слів або запитань.

3. Принцип системності та поетапності навчання

Навички аудіювання формуються поступово, від простого до складного, відповідно до рівня мовної підготовки учнів. Системність передбачає логічну структуру занять, узгодженість між вправами та тематикою, а також поетапне ускладнення як змісту текстів, так і характеру завдань. На першому етапі домінують вправи на загальне розуміння, далі – вправи на детальне слухання, а згодом — вправи на критичну інтерпретацію почутого.

Наприклад:

- етап 1 – розуміння теми тексту;
- етап 2 – виокремлення фактів і деталей;

- етап 3 – аналіз позиції мовця, інтерпретація підтексту.

Також важливо враховувати індивідуальні особливості учнів, їх темп сприймання, когнітивні стилі, обсяг пам'яті, здатність до концентрації.

4. Принцип інтегрованості

Ефективне формування навичок аудіювання відбувається тоді, коли воно інтегрується з іншими видами мовленнєвої діяльності. Це дозволяє створити багатоканальний освітній процес, у якому кожен елемент підсилює інший. Наприклад:

- слухання інтерв'ю → складання плану → обговорення в парах;
- перегляд відео → заповнення таблиці → усна презентація результатів.

Такий підхід активізує мовленнєву діяльність учнів, сприяє розвитку логічного мислення, формує навички трансформації інформації з одного виду в інший (наприклад, з усного в письмовий), що особливо важливо в рамках компетентнісного підходу до освіти.

5. Принцип варіативності

Учні сприймають та аналізують інформацію по-різному, тому важливо забезпечити різноманітність форм і методів роботи з аудіотекстами.

Варіативність проявляється у доборі текстів різного жанру (новини, діалоги, інструкції, оголошення, інтерв'ю); зміні форм подання матеріалу (аудіо, відео, субтитри); використанні різних стратегій (прослуховування без підготовки, з попереднім прогнозуванням, з подальшим аналізом). Це дозволяє не лише запобігти одноманітності занять, а й розвивати гнучкість сприймання, адаптивність учнів до різних мовленнєвих ситуацій.

6. Принцип доступності

Оскільки аудіювання є психолінгвістично складною діяльністю, важливо забезпечити доступність матеріалу як за мовними характеристиками (лексика, граматики), так і за змістом. Текст має бути посильним для більшості учнів, викликати інтерес, але не перевантажувати. Варто передбачати: надання лексичних і граматичних опор; візуальні підказки (ілюстрації, відеоряд); поетапну інструкцію до завдань; моделювання очікуваного результату.

Методичні принципи навчання аудіювання з іноземної мови в учнів 7–9 класів повинні враховувати як загальні дидактичні засади, так і специфіку аудитивного процесу як когнітивної діяльності. Особлива увага має приділятися комунікативній спрямованості, автентичності матеріалів, поступовому формуванню навичок, інтеграції з іншими видами мовленнєвої діяльності, а також варіативності підходів. Лише за таких умов можливо досягти реального підвищення рівня сприйняття іноземного мовлення та формування стабільної аудитивної компетенції як складової загальної іншомовної комунікативної компетентності.

Типологія завдань для розвитку навичок аудіювання

Ефективне формування навичок аудіювання в учнів 7–9 класів гімназії неможливе без продуманого добору вправ, які відповідають меті навчання, віковим особливостям учнів, рівню їхньої мовної підготовки та типу аудіоматеріалу. Завдання для аудіювання мають бути не просто засобом перевірки сприймання

тексту, а важливим інструментом розвитку когнітивної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей.

Типологія завдань для аудіювання базується на низці критеріїв, зокрема:

- мета сприймання (загальне, детальне, критичне розуміння);
- форма подання відповіді (усна, письмова, невербальна);
- вид контролю (вибір правильної відповіді, творче завдання);
- характер тексту (монолог, діалог, інтерв'ю тощо).

Розглянемо основні типи завдань, які можуть ефективно використовуватись у навчанні аудіювання іноземної мови.

1. Завдання на глобальне розуміння

Ці завдання спрямовані на встановлення загальної ідеї, теми або настрою аудіотексту. Вони не потребують детального аналізу інформації, але розвивають уміння прогнозування, виділення основного повідомлення, розпізнавання інтонаційних маркерів. *Наприклад:*

Обери заголовок, який найкраще відповідає змісту тексту.

Визнач тему аудіозапису серед поданих варіантів.

Визнач, як автор ставиться до обговорюваної проблеми (нейтрально, позитивно, негативно).

Такі завдання доцільно використовувати на першому етапі роботи з текстом.

2. Завдання на детальне розуміння

Цей тип завдань вимагає виокремлення конкретних фактів, цифр, імен, деталей, що прозвучали в тексті. Вони активізують короткотривалу пам'ять, навички селективного слухання та концентрацію уваги. *Наприклад:*

Заповни таблицю фактами з прослуханого (дати, події, характеристики).

Визнач правильні/неправильні твердження.

Знайди відповіді на конкретні запитання до тексту.

Такі завдання рекомендуємо використовувати на другому етапі — після загального ознайомлення зі змістом.

3. Завдання на інтерпретацію та критичне мислення

Завдання цього типу допомагають учням аналізувати підтекст, логіку мовця, його емоційний стан, мету висловлювання, а також висловлювати власне ставлення до почутого. *Наприклад:*

Поясни, чому мовець змінив свою думку.

Обґрунтуй, чи є інформація об'єктивною.

Порівняй почуте з власним досвідом / знаннями.

Ці завдання найефективніше використовувати на просунутому етапі або в якості підсумкової рефлексії після прослуховування.

4. Завдання з вибором правильної відповіді

Ці завдання дають учням декілька варіантів відповідей, з яких необхідно обрати правильну. Вони можуть стосуватися як загального, так і детального розуміння.

Переваги:

- зручність у перевірці;
- зниження рівня тривожності;

- можливість швидкого зворотного зв'язку.

Недоліки:

- не завжди перевіряють глибоке розуміння;
- можуть стимулювати випадкове вгадування.

Важливо, щоб варіанти відповідей були сформульовані лаконічно, однозначно та граматично коректно.

5. Завдання відкритого типу

Це запитання, на які учень має самостійно сформулювати відповідь, орієнтуючись на почуту інформацію. Вони стимулюють продуктивне мовлення, розвивають вміння відтворення та трансформації інформації. Наприклад:

Напиши короткий переказ почутого.

Поясни, чому головний герой вчинив саме так.

Склади листа/повідомлення на основі прослуханого.

Ці завдання особливо ефективні в поєднанні аудіювання з говорінням або письмом.

6. Завдання на впорядкування

Учням пропонують частини тексту, діалогу, події або твердження, які необхідно розташувати в правильній послідовності відповідно до почутого. Наприклад:

Розташуй етапи подій у логічному порядку.

Впорядкуй репліки діалогу.

Встанови правильну хронологію.

Подібні завдання активізують зорову пам'ять і логіку учнів, допомагають краще осмислити структуру висловлювання.

7. Завдання з множинним вибором / альтернативні відповіді

Цей формат передбачає кілька правильних відповідей або необхідність обрати варіант типу «так/ні», «істинне/хибне», «відповідає / не відповідає». Наприклад:

Обери всі твердження, які відповідають змісту.

Познач «так» чи «ні» навпроти кожного речення.

Цей тип завдань зручно використовувати як у традиційному паперовому форматі, так і в інтерактивних середовищах (Google Forms, LearningApps тощо).

8. Завдання з опорами

Ці завдання базуються на використанні допоміжних засобів: таблиць, діаграм, малюнків, мап, які потрібно заповнити або проаналізувати під час слухання.

Переваги:

- розвиток зорової пам'яті;
- зниження навантаження на пам'ять;
- інтеграція між предметами (наприклад, географія + іноземна мова).

Наприклад: Заповни маршрут на карті згідно з аудіоінструкцією. Розфарбуй схему відповідно до опису.

9. Інтерактивні завдання

Сучасні цифрові інструменти дозволяють створювати інтерактивні вправи, які мотивують учнів та роблять процес аудіювання динамічним. Наприклад, використання платформи Edpuzzle для коментування відео в процесі перегляду;

завдання типу «перетягни і впусти» (matching, sorting); використання QR-кодів для доступу до аудіо в мобільних додатках.

Різноманіття типів завдань для аудіювання дозволяє враховувати особливості сприймання учнів, етапність формування навичок, вид тексту і мету навчання. Комплексне використання вправ різних типів – від глобального розуміння до критичного осмислення – формує повноцінну аудитивну компетентність. Особливо важливим є поєднання репродуктивних і продуктивних завдань, використання автентичних матеріалів, а також цифрових інструментів, що підвищують ефективність і привабливість уроків іноземної мови.

Практичні моделі уроків аудіювання

Ефективне навчання аудіювання у 7–9 класах гімназії передбачає не лише ознайомлення учнів з аудіотекстами, а й чітке структурування освітнього процесу, який охоплює підготовку до слухання, саме сприймання тексту та подальше його осмислення. Практичні моделі уроків дають змогу реалізувати це у формі етапного, цілеспрямованого навчання, де кожне завдання сприяє поступовому формуванню аудитивних умінь і навичок.

Нижче представлено кілька моделей уроків аудіювання з французької мови, які враховують вікові особливості учнів, рівень володіння мовою, а також типи текстів, що використовують у школі.

Модель 1. Урок з автентичним діалогом (тема: «Dans un magasin» – «У магазині»)

Рівень: B1

Мета: Розвинути навички розуміння більш складного діалогу, включно з висловлюванням думки, аргументацією та ввічливими висловами.

Етапи уроку

1. Передтекстовий етап (pré-écoute)

- **Мотивація:** коротке відео або фото з французького магазину одягу.
- **Активізація лексики:**
 - acheter (купувати)
 - coûter (коштувати)
 - chercher (шукати)
 - payer (платити)
 - vouloir (хотіти)
 - essayer (приміряти)
 - taille (розмір)
 - prix (ціна)
 - réduction (знижка)
 - carte de fidélité (картка лояльності)
- **Прогнозування теми:** «Про що може йти мова у діалозі? Які ситуації у магазині ви можете уявити?»

2. Прослуховування (écoute)

Аудіо: діалог між продавцем і покупцем

Vendeur: Bonjour, je peux vous aider ? (Доброго дня, можу вам допомогти?)

Cliente: Oui, je cherche une robe pour un mariage. (Так, я шукаю сукню для весілля.)

Vendeur: Bien sûr. Quelle taille faites-vous ? (Звичайно. Який у вас розмір?)
Cliente: Du 38, mais j'aimerais essayer quelque chose de plus original. (38, але я хотіла б приміряти щось більш оригінальне.)
Vendeur: Voici une robe bleue et une robe rouge. Les deux sont en promotion. (Ось синя та червона сукні. Обидві зараз зі знижкою.)
Cliente: Combien coûtent-elles ? (Скільки вони коштують?)
Vendeur: La bleue 35 euros, la rouge 40 euros. (Синя – 35 євро, червона – 40 євро.)
Cliente: Je préfère la rouge. Puis-je la payer par carte ? (Я обираю червону. Чи можу я оплатити її карткою?)
Vendeur: Bien sûr. Avec votre carte de fidélité, vous aurez 5 % de réduction. (Звичайно. З вашою карткою лояльності ви отримаєте 5% знижки.)
Cliente: Parfait, je la prends. Merci beaucoup ! (Чудово, беру її. Дуже дякую!)

3. Післятекстовий етап (post-écoute)

Завдання 1 (глобальне розуміння):

Choisis le bon titre : (Виберіть правильну назву:)

- a) Dans une pharmacie (У аптеці)
- b) Au magasin de vêtements ✓ (У магазині одягу)
- c) Chez le fleuriste (У квітковому магазині)

Завдання 2 (детальне розуміння):

Coche les bonnes réponses : (Позначте правильні твердження:)

- La cliente cherche une robe pour un mariage ✓ (Покупець шукає сукню для весілля)
- La robe bleue coûte 40 euros ● (Синя сукня коштує 40 євро)
- La cliente utilise sa carte de fidélité ✓ (Покупець використовує картку лояльності)
- Le vendeur ne propose aucune promotion ● (Продавець не пропонує жодної акції)

Завдання 3 (продуктивне):

Rédige un dialogue similaire avec un(e) camarade en utilisant au moins 8 phrases. (Складіть подібний діалог із однокласником, використовуючи щонайменше 8 речень.)

Модель 2. Урок на основі інструкції (тема: «À la gare» – «На вокзалі»)

Рівень: B1

Мета: Розуміти більш складні оголошення та інструкції у громадських місцях, відрізнити основну та додаткову інформацію.

Етапи уроку

1. Підготовчий етап

- **Лексика:**
 - le train (поїзд)
 - la voie (колія)
 - le quai (платформа)
 - le départ (відправлення)

- l'arrivée (прибуття)
 - le billet (квиток)
 - le retard (затримка)
 - la correspondance (пересадка)
 - le contrôleur (контролер)
- **Візуальна підтримка:** зображення електронного табло з інформацією про поїзди, карта вокзалу.
 - **Прогнозування:** «Що можна почути на вокзалі під час оголошення?»

2. Прослуховування (écoute)

Аудіо (автентичне оголошення, 1,5 хв):

«Attention, le train à destination de Lyon partira voie 3 à 16 heures 20. (Увага, поїзд до Ліону відправляється з колії 3 о 16:20.) Les passagers sont priés de se rendre sur le quai. (Пасажирів просять пройти на платформу.) Le train de Marseille, en retard de 15 minutes, partira voie 7. (Поїзд до Марселя, який затримується на 15 хвилин, відправляється з колії 7.) Veuillez vérifier vos billets et vos correspondances. (Будь ласка, перевірте свої квитки та пересадки.)

3. Завдання (детальне розуміння)

Завдання 1 (таблиця):

Destination (Пункт призначення)	Heure de départ (Час відправлення)	Voie (Колія)	Retard (Затримка)
Lyon (Ліон)
Marseille (Марсель)

Завдання 2 (питання):

1. Quel train est en retard ? (Який поїзд запізнюється?)
2. Quelle voie pour Lyon ? (З якої колії відправляється поїзд до Ліону?)
3. Que doivent faire les passagers ? (Що повинні зробити пасажирів?)

Завдання 3 (продуктивне): Imagine que tu es sur le quai et que tu dois informer un ami de l'heure et de la voie du train. Écris un petit message en français. (Уявіть, що ви на платформі і повинні повідомити другу час і колію свого поїзда. Напишіть коротке повідомлення французькою.)

У контексті оновлення освітньої парадигми та впровадження компетентнісного підходу в Новій українській школі навчання аудіювання набуває особливої актуальності. Сприйняття й розуміння усного мовлення іноземною мовою — не лише складник мовленнєвої діяльності, а й важливий елемент іншомовної комунікативної компетентності, що безпосередньо впливає на загальну успішність учня та спілкування іноземною мовою.

Дослідження виявило, що процес формування навичок аудіювання має бути організований системно, на основі низки педагогічних принципів – комунікативності, автентичності, поступовості, інтеграції, індивідуалізації та мотиваційної доцільності. Саме ці принципи дозволяють перетворити аудіювання з формального елементу навчальної програми на повноцінний, цілеспрямований компонент мовної підготовки.

Типологія завдань для розвитку аудіювання має відповідати рівню володіння мовою, віковим та психологічним особливостям учнів. Ефективними виявилися

вправи, що поєднують глобальне й детальне розуміння, передбачають активне залучення учня до мовної діяльності, а також формують продуктивні навички. Особливу роль відіграє добір текстів: актуальних, культурно релевантних і адаптованих або автентичних – залежно від рівня учнів.

Не менш важливою є проблема об'єктивного оцінювання. Його слід здійснювати як засіб моніторингу й корекції освітнього процесу, застосовуючи чіткі критерії, диференційований підхід, сучасні цифрові інструменти. У фокусі уваги вчителів повинне бути формувальне оцінювання, яке має мотивувати, а не пригнічувати навчальну активність здобувачів освіти.

У практичному вимірі були розроблені моделі уроків аудіювання для учнів 7–9 класів, які демонструють можливість ефективної реалізації згаданих принципів. Уроки передбачають поетапність роботи, інтеграцію аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності, використання автентичних ситуацій і культурного контексту. З огляду на проведений аналіз, можна стверджувати, що формування навичок аудіювання з іноземної мови в учнів середньої ланки потребує цілісного методичного підходу, орієнтованого на сучасні освітні реалії. Це передбачає: розроблення дидактично обґрунтованих завдань з аудіювання; упровадження інтерактивних моделей уроків; активне використання цифрових платформ та аудіовізуального контенту; регулярне формувальне оцінювання; розвиток критичного слухання як частини міжкультурної компетентності.

У майбутньому перспективним є розширення інтегрованих підходів до аудіювання (CLIL), а також дослідження ролі штучного інтелекту й адаптивних платформ у розвитку слухових умінь. Усе це сприятиме формуванню повноцінного, мовно й соціокультурно компетентного мовця.

3.2. Навчання читання

У сучасному світі взаємодія з друкованими текстами є постійною, а уміння вдумливого читання та критичного сприйняття їх змісту є однією з важливих компетентностей, які дають можливість ознайомитися з різноманітними точками зору та сферами знань. Зважаючи на глобальну тенденцію того, що дедалі більше інформації презентується іноземною мовою, система іншомовної підготовки в школі має створити такі когнітивні засади, що дадуть учневі змогу в подальшому працювати з різножанровою літературою (у тому числі й професійно зорієнтованою), а також джерелами інформації та ефективно орієнтуватися в тонкощах сучасного світу. Саме тому систематична робота з різними типами друкованого тексту протягом усього періоду навчання в школі є необхідною для формування в учнів відповідних умінь та стратегій.

Вибір учнів 7–9 класів як об'єкта дослідження зумовлений циклами вікових пізнавальних особливостей школярів, на які орієнтується сучасна освіта (а саме: 1–2, 3–4, 5–6, 7–9, 10, 11–12 класи), а також тим, що особливості навчання читання учнів більш ранніх вікових категорій були досліджені у попередні роки (Редько, Полонська, Пасічник, et al., 2022).

Дослідники встановили, що після кількох років вивчення мови учні 7-х класів уже мають лексичний запас і граматичні знання, які дозволяють працювати з адаптованими (а іноді й автентичними) текстами. У переважній більшості учні цього віку здатні до аналітичного мислення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, вони розуміють, що текст має структуру, мету та комунікативну функцію, відтак готові до опанування новими стратегіями роботи з навчальним текстом. Окрім того, в цьому віці виникає інтерес до культур інших країн, фільмів, музики, що може підсилювати мотивацію до читання іноземною мовою (Пасічник, 2023).

Чинна навчальна програма окреслює, що на момент завершення навчання в гімназії учні повинні вміти читати та розуміти різні тексти іноземною мовою, зокрема інструктивні, інформативні та наративні, описові, записки, новини, історії, звіти, газетні статті та тексти пісень (Модельна навчальна програма, 2021).

Попри те, що методика навчання видів мовленнєвої діяльності, зокрема й читання, вважається достатньо вивченою та розробленою, дослідження в цій галузі не припиняються. Про це свідчать публікації когнітивних психологів та методистів останніх десятиліть щодо результатів їх розвідок. Зокрема Jane Oakhill, відома своїми ґрунтовними дослідженнями в галузі розуміння прочитаного у дітей, пояснює, чому деякі учні мають гарну техніку читання (*phonics, fluency*), але слабо розуміють зміст (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003). Вона доводить, що моніторинг розуміння (*comprehension monitoring*) – це навичка, яку потрібно цілеспрямовано розвивати. В основі її дослідження лежить теорія *взаємонавчання (reciprocal teaching)*, розробленої Palinscar та Brown у 1980-х рр. (Palinscar, A. S., & Brown, A. L., 1984). Подібних висновків дійшли й Lindholm, A., Grabe, W., Stoller, F. L та інші. Роль запитань в процесі навчання читання досліджував P. Nation. Інтерес до цієї проблеми частково пов'язаний із парадоксом, який спостерігається в розбіжностях між потребами сучасної людини опрацювати значні масиви текстової інформації зокрема для виконання професійних обов'язків та катастрофічним зниженням читацької компетентності, про що свідчать дослідження PISA (PISA, 2022; PISA, 2018), на які ми також посилаємося в цій статті.

Аналіз змісту вітчизняної та зарубіжної навчальної літератури з іноземних мов засвідчує, що автори підручників по-різному підходять до навчання стратегій роботи з текстом. Так, якщо у вітчизняних підручниках присутні різні формати роботи з навчальним текстом, у них мало уваги відводиться формуванню та закріпленню самих стратегій роботи з текстом. Ілюстративними в цьому відношенні можуть стати підручники видання *Cornelsen*, де передбачені відповідні розділи, в яких покроково пояснюється окрема стратегія роботи з текстом та передбачається ряд тренувальних завдань (English G Access, 2014, с. 53; English G Access, 2016, с. 48). Працюючи з таким підручником, учитель отримує відповідний інструментарій для формування відповідних умінь і навичок. На жаль, цього не спостерігається в змісті вітчизняних навчальних книг. Відтак, педагогам доводиться самостійно добирати матеріал, розробляти систему завдань і вправ, спрямованих на формування стратегічної компетентності, а також інтегрувати їх у процес навчання. Це, свою чергою, підвищує методичне навантаження на вчителя та створює ризик фрагментарності

у формуванні навичок роботи з текстом, оскільки відсутня єдина методична основа та чітка послідовність у розвитку зазначених умінь.

Один із парадоксів сучасності полягає в тому, що на фоні стрімкого зростання обсягів друкованої інформації, в освіті, де пріоритет належить інтерактивним технологіям, читання не вважається одним із ефективних методів навчання через його пасивність (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Ієрархія видів навчальної діяльності та їх вплив на якість засвоєння нової інформації (джерело: National Training Laboratories, Bethel, Maine)

Водночас у процесі навчання іноземної мови саме читання як окремий вид мовленнєвої діяльності відіграє важливу роль з огляду на ряд дидактичних чинників. Насамперед, саме регулярне читання сприяє неусвідомленому (імпліцитному) засвоєнню **лексичних одиниць і граматичних конструкцій**. За словами S. Krashen, читання є найефективнішим шляхом до стійкого збагачення словникового запасу (Krashen, 1989). Його теорія «*усвідомленого введення*» (*comprehensible input*) акцентує на тому, що учень опановує мову найкраще, коли стикається з нею в змістовному, зрозумілому контексті (Krashen, 1989). До таких можемо віднести читання. Аналогічні висновки були отриманні T. Q. Nguyen, які підтвердили, що саме опрацювання різножанрових змістовних текстів сприяє ефективному збагаченню словникового запасу учнів (Nguyen, 2023). Більш того, демонструючи реальне вживання лексики, граматики, а також стилістичних засобів, текст слугує моделлю та прикладом для наслідування – спираючись на відповідні взірці, учні засвоюють структуру окремих речень, фраз, дискурсивні особливості та можуть будувати власні усні та письмові висловлювання. Тобто, текст сприяє інтеграції видів мовленнєвої діяльності, оскільки дає змогу розвивати не лише вміння читати (та перекладати), але й вміння в говорінні та письмі.

Своєю чергою, вдумливе читання змістовних текстів стимулює розвиток аналітичного мислення, вміння вибудовувати логічні зв'язки, узагальнювати, робити висновки. Це напряму впливає на здатність формулювати зв'язні висловлювання

в усній і письмовій формі. Як зазначають Grabe і Stoller, читання є *ключовим рушієм академічного успіху в умовах шкільного та університетського навчання іноземною мовою* (Grabe, & Stoller, 2002).

Згідно з A. Lindholm (2019), учні 7–9 класів мають опанувати вміння вдумливо, критично та аналітично розуміти тексти, щоб ефективно орієнтуватися у тонкощах сучасного світу. Забезпечення постійної підтримки протягом періоду навчання в середній школі є ключовим для формування активних, уважних читачів, здатних змістовно взаємодіяти з різноманітними текстами (Lindholm, 2019).

Читання текстів, які викликають інтерес, підвищує мотивацію до вивчення мови. Воно *сприяє розвитку автономного навчання*, оскільки учень може самостійно обирати тексти, читати у власному темпі, повертатися до складних уривків. Це особливо важливо в підлітковому віці, коли в учнів формуються психологічні засади самостійності.

Читання – це не просто окремих вид мовленнєвої діяльності, але й засіб повноцінного занурення у мову, культуру й мислення, що сприяє різнобічному розвитку іншомовної особистості. Через зміст автентичних текстів учні отримують доступ до мови у її природному контексті. Завдяки читанню літературних творів, публікацій, блогів вони долучаються до культури, традицій, способів мислення носіїв мови. Це формує *інтеркультурну чутливість*, яка є невід'ємною складовою сучасної комунікативної компетентності (Council of Europe, 2020).

Для формування повноцінної читацької компетентності в процесі навчання необхідно використовувати різножанрові тексти, які порушують актуальні проблеми, а також у форматі, який характерний сучасному дискурсу, зокрема: суцільні (оповідання, статті, есе); несцільні (таблиці, графіки, діаграми); мультимодальні (електронні листи, вебсторінки, пости).

З поміж прагматичних аспектів, варто також відзначити, що завдання з читання є одним із обов'язкових компонентів вітчизняних та міжнародних іспитів (IELTS, TOEFL, ЗНО/НМТ), які комплексно оцінюють уміння аналізувати структуру тексту, знаходити ключову інформацію, робити висновки, оцінювати достовірність джерел тощо. Окрім того, у світі, де значна частина інформації доступна саме через текст (навіть у соціальних мережах), *функціональна грамотність* стає базовою життєвою навичкою.

Відтак, уроки іноземної мови та самостійна робота, які активно включають різні типи текстів, навчають стратегій читання та розвивають критичне мислення, стають ефективним засобом не лише формування мовної, а й загальної навчальної компетентності.

Водночас маємо відзначити негативну тенденцію – в умовах зростання популярності візуального контенту, рівень сформованості читацької компетентності ілюструє негативну динаміку. Відповіді на питання, що саме відбувається з умінням працювати з друкованим текстом надають результати досліджень, проведених у межах проекту PISA⁴, яке здійснюється ОЕСР. Пріоритетна мета цих досліджень

⁴ Дослідження PISA не обмежується перевіркою читацької компетентності. Три предметні галузі, які є предметом оцінювання в кожному циклі дослідження, є читання, математика та природничо-наукові дисципліни.

полягає в оцінюванні здатності 15-річних учнів застосовувати знання і навички в реальних життєвих ситуаціях, а не просто відтворювати вивчене.

Так, читацьку грамотність у PISA визначають як здатність учнів розуміти, використовувати, оцінювати й осмислювати друкований текст задля досягнення особистих цілей, розширювати знання й читацький потенціал, а також готовність брати активну участь у житті суспільства (PISA, 2022). Перевірка рівня читацької компетентності передбачає перевірку таких когнітивних умінь, як встановлення причинно-наслідкових зв'язків на основі одного чи кількох письмових джерел, уміння виокремлювати головне, розрізняти інформацію з різних типів текстів (художні, медіатексти, інструкції, графіки тощо) тощо (PISA, 2022).

З огляду на те, що проєкт має тривалу історію, він дав змогу накопичити достатню емпіричну базу для формулювання обґрунтованих висновків, а також відтворити динаміку рівня сформованості компетентностей за останні десятиліття. Саме із читання Україна має найбільшу різницю в балах порівняно з країнами ОЕСР (PISA, 2022, с. 50). Середні показники проілюстровано на рис. 3.2.

Тенденції у результатах з математики, читання та природничих наук

Результати тестів PISA, середнє значення по країнах ОЕСР



Джерело: ОЕСР (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education

Рис. 3.2. Динаміка зміни рівня компетентностей 15-річних учнів в математиці, читанні та природничих науках (джерело: PISA, ОЕСР)

Критерії та підходи до оцінювання зазнають регулярного корегування відповідно до отриманих результатів та глобальних тенденцій. Так, одне з наймасштабніших оновлень відбулося у 2018 р., коли було враховано вплив цифрового середовища на читання. Як виявили дослідники, загальна тенденція до погіршення читацької грамотності зумовлена особливостями конструювання інформаційного поля в цифровому середовищі та моделями роботи з ним. Зокрема це:

– *фрагментарність цифрового читання*. Потік коротких, незв'язаних між собою текстів (соцмережі, новинні повідомлення, заголовки) формує навички швидкого перемикання між фрагментами. Окрім того сучасна людина частіше «сканує» тексти, не заглиблюючись у їх зміст. Як зазначають дослідники в галузі

когнітивної психології, надмірне перебування дітей перед екраном є причиною формування в них когнітивних труднощів, зниження концентрації уваги; суттєво погіршується здатність перемикати увагу, зосереджуватись і виконувати складні розумові завдання до яких належить і вдумливе читання (Foster, 2025);

– *витіснення складного текстового контенту візуальним* (картинки, відео). Це призводить до зменшення словникового запасу та труднощів у побудові власних висловлювань. Дослідження засвідчують, що 90% інформації, яка потрапляє в наш мозок є візуальною (зображення, ілюстрації, відеоряд, споглядання реальності). Ця особливість зумовлює те, що зміст зображення людина розуміє за 13 мілісекунд. Натомість розуміння тексту потребує значно більше часу (Кулеба, 2019, с. 52). Як зазначає автор, сучасні люди не хочуть «довше й глибше». Натомість вони хочуть «швидше й коротше». Тому тексти з їх прагненням до розгорнутості й абстрактності програють лаконічним відео з конкретним візуалізованим сигналом (Кулеба, 2019, с. 57).

– *зниження тривалості читання як діяльності для задоволення*. Дедалі менше підлітків читають книжки за власним бажанням. У цьому контексті показовою є ініціатива уряду Данії зменшити податкове навантаження на книговидавців з метою зробити книги більш доступними для пересічних громадян (Pomeroy, 2025).

– *незнання стратегій читання*. Учні не вміють ефективно працювати з текстом: прогнозувати, підкреслювати, робити висновки.

Окремо маємо зазначити, що серед причин, які пригнічують інтерес до читання та не залежать від особливостей цифрового середовища, може лежати змістове наповнення самих текстів, що характеризуються неактуальною та відомою інформацією (Редько, 2017, с. 31–32).

У контексті порушеної проблеми постає питання про те, як навчити учнів працювати з іншомовним текстом, вилучати необхідну інформацію та застосовувати її в подальшому для вирішення пізнавальних завдань. Наразі методична наука формулює такі цілі навчання читання у процесі вивчення іноземної мови:

- читання для загального розуміння (*skimming*);
- читання для вилучення конкретної інформації (*scanning*);
- детальне читання (*intensive reading*);
- критичне читання (*critical reading*).

Вони цілком і повністю корелюють із тими завданнями, які доводиться вирішувати читачу в повсякденному житті та тими, які ставить перед учнями в дослідженні PISA відповідно до їх моделі перевірки функціональної грамотності, а саме:

- *локація та вилучення інформації (access and retrieve)*: знаходити, визначати і вилучати потрібну інформацію.
- *інтерпретація та інтеграція (understand and integrate)*: розуміти значення, робити висновки, зіставляти ідеї.
- *оцінка та рефлексія (evaluate and reflect)*: критично мислити, оцінювати джерела, стиль, надійність.

Проте це не дає жодної відповіді на питання, як саме потрібно здійснювати навчання читання учнів 7–9 класів. Дослідження А. Lindholm, яке було проведене в

шведських школах, підкреслює, що такі класичні стратегії як *перечитування* та *опора на відоме лексичне значення* іноді виявлялися недостатніми для покращення загального розуміння тексту (Lindholm, 2019). Проектуючи можливі шляхи вдосконалення читацької компетентності у процесі іншомовної освіти, доцільно звернути увагу на питання, які ставили учням в рамках дослідження PISA про те, як учителі-словесники спонукають їх до активної роботи з текстом. Зокрема це були такі питання:

- (1) чи показують вчителі, як прочитане пов'язане з тим, що учні вже знають;
- (2) чи спонукають учнів висловлювати власні думки про текст;
- (3) чи допомагає вчитель пов'язати прочитане з власним досвідом / життям (PISA, 2018).

Частково ці питання і є відповіддю на те, яким чином будувати роботу з навчальним текстом під час вивчення іноземної мови. У цьому контексті також вважаємо за доцільне звернутися до теорії *взаємонавчання* (*reciprocal teaching, RT*), розробленої А. Palinscar та А. Brown у 1980-х рр. (Palinscar, & Brown, 1984). Саме вона була покладена в основу багатьох сучасних досліджень у галузі навчання читання. Так, нею передбачається, що *розуміння прочитаного покращується через взаємодію вчителя й учня*, коли обидві сторони активно беруть участь у діалозі та спільному вибудовуванні логічних ланцюжків. З метою забезпечити повне розуміння тексту ця теорія визначає та пріоритезує такі стратегії роботи, як *передбачення, уточнення, постановка запитань та узагальнення*.

Стратегія *передбачення* (*predicting*) полягає в тому, що учні прогнозують або здогадуються про зміст тексту на основі заголовків, зображень або попередніх знань. У такий спосіб вони формують певні очікування щодо його змісту, що ментально готує їх до прочитання тексту, перевірки того, наскільки їх здогадка була правильною, підвищує інтерес до читання і сприяє глибшому розумінню прочитаного.

Постановка запитань (*questioning*) спонукає учнів ставити запитання до, під час та після прочитання, щоб краще зрозуміти зміст тексту. Активне формулювання запитань розвиває критичне мислення та заохочує глибшу залученість у зміст, що сприяє глибшому розумінню теми й активному процесу читання.

Уточнення (*clarifying*) покликане допомогти учням усунути непорозуміння або труднощі, які виникають під час роботи з текстом. Завдяки використанню контекстуальних підказок, перечитування окремих уривків тощо, учні вчать самостійно вирішувати проблеми і керувати процесом розуміння тексту. Це сприяє самостійності й упевненості, оскільки вони навчаються орієнтуватися в тексті та глибше усвідомлювати його зміст.

Узагальнення (*summarizing*) полягає в тому, що учні формулюють головні ідеї й ключові деталі тексту своїми словами. Це дозволяє глибше опрацювати та інтегрувати інформацію, сприяє синтезу інформації, а також дає змогу краще розуміти прочитане. Окрім того, узагальнюючи та описуючи учні формують уміння висловлювати думку іноземною мовою.

Команда дослідників (Stevens, Park, & Vaughn, 2019) вирішила вчергове проаналізувати, як впливатимуть на розуміння текстів техніки узагальнення та виокремлення основної ідеї серед учнів 3–12 класів. До інструментарію, яким

користувалися дослідники під час читання входили методи, запропоновані A. Palinscar та A. Brown: прогнозування, постановки запитань, уточнення та узагальнення. Отримані дані засвідчили високу ефективність стратегій, що стосуються узагальнення та визначення основної ідеї, для допомоги учням у виокремленні головного змісту та покращенні розуміння прочитаного.

На підтримку важливості використання цілеспрямованих стратегій перевірки якості розуміння, M. Кьороглу та A. Балджи дослідили технологію «запитання–відповідь» на уроках із розуміння прочитаного турецькою мовою серед учнів 8 класу. Їхнє кейс-дослідження виявило, що стратегія «запитання–відповідь» суттєво покращує розуміння тексту учнями. Ставлячи продумані запитання, що спонукали учнів до критичного осмислення тексту, учителі змогли поглибити їхнє розуміння та залучення до матеріалу (Köroğlu, & Balci, 2022).

Використання післятекстових запитань на розуміння прочитаного є одним із найбільш поширених методів у навчанні мови для розвитку навичок читання. Вони можуть мати різні форми: питальні речення з питальними займенниками (*Who...? What...? Where ...?* тощо), запитання типу «так/ні», твердження типу «правда/неправда» (True / False), завдання з вибором правильної відповіді (multiple-choice), а також вправи на заповнення пропусків або доповнення речень. Цікаву думку обстоює P. Nation, вказуючи, що хоча такі питання можуть відігравати певну роль у практиці читання, різновиди завдань на розуміння прочитаного не є дуже ефективними для формування власне вміння читати (Nation, 2009), оскільки в переважній більшості вони *спрямовані на перевірку знань*, а не на формування стратегій читання. Учень відповідає на питання, але не вчиться *як читати*, тобто не розвиває вміння сканувати, прогнозувати, узагальнювати чи знаходити підтекст. Основна слабкість питань на розуміння тексту полягає в тому, що проста форма запитання може охоплювати надто багато цілей. Запитання може перевіряти знання лексики, граматичної структури речень, здатність робити логічні висновки, припущення, розуміння самої суті запитання та багато інших речей. Часто важко визначити, що саме перевіряє конкретне запитання. Хоча ця думка P. Nation і викликає ряд зауважень, частково можемо погодитися з її правдивістю та зауважити, що розробляючи питання до змісту тексту автору необхідно чітко визначити мету, на досягнення якої вони спрямовані. Інакше кажучи, завдання мають бути не універсальними індикаторами «розуміння тексту загалом», а цілеспрямованими інструментами, що формують або перевіряють конкретні стратегії читання. Лише за умови чіткого усвідомлення, яку саме компетентність ми хочемо розвивати (уміння здогадуватися про значення незнайомих слів, знаходити головну думку, виділяти деталі чи інтерпретувати підтекст), запитання перестануть бути суто засобом контролю і перетворюються на ефективний дидактичний інструмент формування вміння читати.

Згадані нами дослідження сукупно підтверджують, що робота з текстом – це не просто читання-переклад, а інтерактивна діяльність вчителя та учнів за однаково активної участі обох учасників цього процесу. Окрім того, цей підхід до навчання читання сприяє формуванню умінь усного висловлювання, критичного мислення, а також письма.

Узагальнимо особливості традиційних стратегій читання та визначимо їх кореляцію з *технологією взаємонавчання* (reciprocal teaching) у табл. 3.1.

Табл. 3.1. Порівняльний аналіз параметрів стратегій з навчання читання

	<i>Взаємонавчання (reciprocal teaching, RT)</i>	<i>Читання для загального розуміння (skimming)</i>	<i>Читання для вилучення конкретної інформації (scanning)</i>	<i>Детальне читання (intensive reading)</i>	<i>Критичне читання (critical reading)</i>
Мета	Розуміння і обговорення змісту, розвиток метакогніції	Отримати загальне уявлення	Виявити конкретну інформацію	Глибоке розуміння тексту	Оцінити і проаналізувати текст
Рівень проникнення в зміст тексту	Високий (аналітичне читання)	Низький	Низький	Високий	Дуже високий
Типи текстів	Навчальні, художні, інформативні тексти	Довгі тексти, статті, газети	Тексти з конкретною інформацією (розклад, список, графік)	Навчальні/енциклопедичні тексти, література	Аналітичні, аргументативні тексти
Участь читача	Активна (питання, уточнення, прогнозування, резюме)	Пасивна	Пасивна	Активна	Активна, рефлексивна
Кореляція з RT		Використовується на етапі прогнозування	Може бути частиною уточнення	Тісний зв'язок	Повністю узгоджується, особливо при формулюванні запитань

На основі представленої в таблиці інформації можна зробити кілька висновків щодо окреслених стратегій. Так, *взаємонавчання (reciprocal teaching)* є інтегративним підходом, що поєднує у собі прогнозування, уточнення, постановку запитань і резюмування в рамках єдиної цілісної моделі та передбачає активне залучення читача. Також вона здійснює сприятливий вплив на розвиток метакогніції (під якою розуміється усвідомлене керування власними пізнавальними процесами, спостереження за собою у процесі прийняття рішень, рефлексія) та аналітичного мислення.

Вважаємо за доцільне здійснювати навчання читання учнів 7–8 класів із опорою на технологію *взаємонавчання (reciprocal teaching)*. Так, цей підхід створює природний контекст для формування таких стратегій, як *skimming* і *scanning*, оскільки

у межах RT учні навчаються прогнозувати зміст за заголовком, ілюстраціями, першими реченнями (навички, що є характерними для *skimming*), а також уточнювати значення окремих слів чи шукають факти (елемент *scanning*). Відтак, *skimming* і *scanning* не вивчаються у відриві, а мають змістовне застосування в реальному процесі розуміння тексту. Через постановку питань (*Що я очікую? Що незрозуміло? Чому герой так вчинив?*) учні розвивають усвідомленість у процесі читання. Відтак, RT є сполучною ланкою між початковим і більш глибоким рівнем читання та допомагає формувати аналітичне ставлення до тексту вже на цьому етапі, хоча й не вимагає ще високої абстракції, як *critical reading*. Після того, як ці навички відпрацьовані, поступово починаючи з 8-го класу, можливо здійснювати перехід до навчання загальноприйнятих стратегій роботи з текстом.

До переваг взаємонавчання маємо віднести й те, що воно дає змогу працювати в парах та групах, а відтак створює сприятливі передумови для соціальної взаємодії, формування умінь і навичок слухати одне одного, уточнювати, аргументувати, формулювати питання тощо. Для вчителя ж вона дає просту структуровану модель організації роботи учнів над змістом тексту.

У контексті досліджуваної проблеми варто звернути увагу на взаємозв'язок читання та нової лексики. Так, у комунікативній методиці поширеною є думка про те, що презентація нового мового і мовленнєвого матеріалу має відбуватися в контексті, зокрема й під час читання (Richards, & Rodgers, 2001). Однак, необхідно розмежовувати завдання, які ставляться на конкретному етапі навчання: якщо завдання уроку полягає в формуванні стратегій опрацювання змісту навчальних текстів, попередньо необхідно забезпечити «вокабулярну готовність» учнів до сприйняття їх змісту. Так, дослідження М. Okkinga виявило, що обмежений словниковий запас учнів створює труднощі в опануванні нових стратегій читання. Головним чином це відбувається через когнітивне перевантаження, коли учневі потрібно одночасно зрозуміти зміст тексту в умовах відсутності необхідного словникового запасу та оволодіти новими стратегіями роботи (Okkinga, et al., 2023). Як зазначає P. Nation частка відомих слів має становити 98 %, це дасть змогу зрозуміти зміст написаного та здогадатися про значення невідомих слів з контексту (Nation, 2009, с. 6). Відтак, формування відповідної словникової бази має передувати роботі із застосування стратегій розуміння прочитаного. Саме тому P. Nation наполягає на попередньому ознайомленні з необхідною кількістю слів із тексту перед читанням (Nation, 2009, с. 38). Таке ознайомлення має зосереджуватись на їх формі, значенні та вживанні, вимові, словотворчих елементах, типових словосполученнях, можливих обмеженнях у вживанні (наприклад, технічне, розмовне, недоречне тощо). Для їх кращого закріплення автор також пропонує використовувати лексичні завдання після тексту. Такі завдання можуть включати заповнення таблиць словотвірних сімей, встановлення відповідностей між словами та їх значеннями тощо (Nation, 2009, с. 38).

Результати численних досліджень засвідчують, що значна кількість учнів підліткового віку не в змозі повною мірою опрацювати та усвідомити інформацію, що міститься у текстах, та, як наслідок, не може зробити на її основі відповідні висновки або ж передати її у формі завершеного мовленнєвого висловлювання. Усе це помітно позначається як на засвоєнні окремих предметів, так і на загальній

успішності учнів. На переконання педагогів і психологів, для успішного здійснення будь-якої діяльності необхідно, щоб суб'єкт діяльності мав знання про її предмет й умів застосовувати їх на практиці. У контексті текстової діяльності це означає, що учень повинен володіти знаннями про структуру тексту, правила його організації тощо й застосовувати ці знання в усному та писемному мовленні.

Попри те, що методична наука виділяє різні види читання в залежності від рівня проникнення в зміст тексту (ознайомлювальне, вивчальне, пошукове, переглядове), вважаємо, що в 7–8 класах пріоритетом має стати формування умінь і навичок вдумливого та осмисленого читання на основі технології, запропонованої у 1980-х рр А. Palinscar та А. Brown, відомої як *reciprocal teaching* (взаємонавчання). Спираючись на керований вчителем діалог та урахування «зони найближчого розвитку» дитини, вона сприяє усвідомленому розумінню друкованого тексту. Відповідно до запропонованої теорії, навчання читання має включати такі етапи:

1. дочитальні стратегії (активація знань, прогнозування змісту);
2. читання з підтримкою (робота з питаннями, візуальними матеріалами);
3. післячитальні завдання (аналіз, дискусія, письмо на основі тексту).

Вбачаємо невиправданим формування в учнів цієї вікової категорії стратегій, які передбачають поверхове сприйняття друкованої інформації (зокрема ознайомлювальне та переглядове читання), оскільки вони створюють в учнів хибне уявлення про необов'язковість вдумливої роботи над текстом. Ця проблема є особливо актуальною в умовах, коли така необов'язковість підсилюється впливом сучасних технологій, які через свої особливості спонукають до фрагментарного та поверхового сприйняття інформації. На наше переконання, саме вдумливе читання з ґрунтовним аналізом та обговоренням змісту текстів має стати тією «пігулкою», що сприятиме формуванню в учнів настанови, а також умінь і навичок аналітичного та критичного читання. Наведемо приклади завдань, що передбачають адумливе читання текстів.

1. Завдання на глобальне розуміння тексту (визначення основної ідеї).

Прочитайте текст іноземною мовою про екологічні проблеми в сучасному світі (наприклад, статтю про забруднення пластиком). Яка основна ідея тексту? Оберіть один правильний варіант:

- а) Автор описує нові винаходи в технологіях.
- б) Автор закликає зменшити використання пластику для збереження океанів.
- в) Автор розповідає про життя морських тварин.

2. Завдання на вибіркоче читання (пошук конкретної інформації).

Прочитайте розклад шкільних заходів або оголошення про міжнародний молодежний форум. Швидко перегляньте текст і знайдіть відповіді на запитання:

1. Коли і де відбудеться захід?
2. Яка тема форуму?
3. Хто може взяти участь (вік, вимоги)?
4. Як зареєструватися?

3. Завдання на розуміння тексту.

Прочитайте особистий лист від іноземного однолітка або коротке оповідання про подорож. Прочитайте текст уважно й визначте, чи правильні твердження (Так / Ні / Не вказано). Обґрунтуйте свою відповідь цитатами з тексту.

1. Автор листа відвідав Україну вперше.
2. Найбільше автору сподобалася українська кухня.
3. Автор планує повернутися наступного літа.

4. Завдання на критичне читання (висновки з тексту).

Прочитайте статтю про вплив соціальних мереж на підлітків. Дайте відповіді на запитання. Обґрунтуйте свою позицію (3–5 речень).

1. Які позитивні та негативні сторони соціальних мереж згадує автор?
2. Яке ставлення автора до теми? Наведіть приклади з тексту.
3. Чи погоджуєтеся ви з думкою автора?

5. Завдання на роботу з лексиною в контексті та медіацію.

Прочитайте текст про традиції святкування Нового року в різних країнах (з елементами порівняння з українськими традиціями). Після прочитання:

1. Визначте значення незнайомих слів за контекстом.
2. Порівняйте традиції в тексті з українськими (наприклад, як святкують у Британії та в Україні).
3. Підготуйте коротке повідомлення іноземному другові, пояснюючи одну українську традицію (медіація концептів).

6. Комплексне завдання з елементами проєктної діяльності.

Прочитайте кілька коротких текстів на тему «Здоровий спосіб життя». Після прочитання:

1. Порівняйте поради з різних текстів (у таблиці: спільне / відмінне).
2. Оберіть 3 найкорисніші поради для себе та обґрунтуйте вибір.
3. Створіть інфографіку або постер з порадами українською та іноземною мовами.

3.3. Навчання діалогічного мовлення

Навчання діалогічного мовлення є однією з найменш розроблених тем у методиці. Практика засвідчує, що тривалий час методична система ґрунтувалася на формуванні в учнів знань про систему мови (лексика, граматики) та вмінні формулювати окремі завершені висловлювання, які не задовольняли потреби інтерактивного спілкування повною мірою.

На початку 2000-х рр. відбулося оновлення змісту навчальних програм, де було більш чітко окреслено прагматичну сутність спілкування (мовленнєві функції), а також визначено вимоги до якості діалогічного мовлення. Попри це, розроблення системи засобів для навчання діалогічного мовлення залишається складним методичним завданням з огляду на характеристики його протікання в природніх умовах. Так, залежність діалогу від контексту, непередбачуваність його розвитку, особливості реплікування, еліптичність та використання засобів експресії

стоять на заваді розробленню стрункої теорії та системи навчання діалогічного мовлення, яка виходила б за межі тренування моделей (так звані *drills and patterns*).

На переконання автора, в умовах компетентнісної парадигми основу системи засобів навчання діалогічного мовлення у 7–9 класах гімназій мають становити комунікативні ситуації, зміст яких визначається програмовою тематикою. З метою залучення учнів до діалогічної взаємодії необхідно мінімізувати штучність, та «тренувальну» природу діалогів через звернення до значущих особистісних проблем. Проведене автором дослідження засвідчило, що в межах комунікативної методики недооціненим залишалося питання мовної коректності висловлювань, а відтак акцентується на важливості дотримання мовної (зокрема граматичної) точності висловлювань учнів. Окремо зазначається, що правила ведення діалогу в міжкультурному середовищі опосередковані соціокультурними нормами, а тому формування умінь і навичок у цьому виді діяльності має відбуватися в тісній взаємодії з прийнятими в конкретному суспільстві правилами та нормами.

За останні два десятиліття концепти «*комунікативно-діяльнісного підходу*», «*міжкультурного діалогу*» та «*особистісно орієнтованого підходу*» міцно закріпилися в термінологічно-понятійному апараті сучасного методиста та вчителя іноземних мов. Хоча кожен із них уявляє собою окрему методологічну проблему, саме в сукупності вони формують засади *компетентнісної парадигми* сучасної іншомовної освіти, а їх симбіоз відкриває широкі можливості до подальших освітніх інновацій. Водночас, поряд з інноваціями уточнення та перегляду потребують й деякі традиційні форми навчання та взаємодії. Так, мета навчання іноземної мови у школі полягає в тому, щоб учні засвоїли її як засіб спілкування. У дослідженнях з міжкультурної комунікації спілкування найчастіше асоціюють з функціями *діалогу*. Він, своєю чергою, виникає через необхідність висловити свої думки, почуття, наміри, бажання, волю, повідомити про щось або ж дізнатися що-небудь і висловити своє ставлення до сказаного, а також дати відповідь на слова співрозмовника. Як зазначають дослідники, діалог є однією з форм існування мови, а також сферою виявлення мовленнєвої діяльності людини.

Попри те, що вміння в говорінні залишаються недооціненими в школі, вони є високо затребувані реальному житті (Palmer, 2011). У реальних умовах саме вміння говорити, сприймати співрозмовника та аргументовано висловлювати власну точку є тим переконливим та вирішальним чинником, який формує щонайменше перше уявлення про особистість, рівень її компетентностей тощо. Відтак, окреслюється завдання забезпечити *діалогізм змісту шкільної іншомовної* освіти через створення таких умов, які дадуть змогу збільшити частку діалогічної взаємодії учнів на уроці, сприяючи формуванню в них життєво важливих навичок міжкультурної взаємодії. Вбачаємо за доцільне досягти цього завдяки збільшенню кількості ситуативних комунікативних завдань. На переконання J. Harmer, існує три основні причини для наповнення навчального процесу такими завданнями. Насамперед, вони дають учням можливість практикувати реальну діалогічну взаємодію в безпечному середовищі. По-друге, у той час, як учні виконують завдання з говоріння, учитель отримує цінний зворотній зв'язок про ефективність навчального процесу, а саме наскільки добре учні засвоїли мовний та мовленнєвий

матеріал і наскільки ефективно можуть ним послуговуватися. Зрештою, чим більше учні активізують та тренують вивчений мовний матеріал, тим більш автоматизованим стає використання цих елементів. У такий спосіб, учні поступово набувають ознак незалежних користувачів мови (Harmer, 2007). З огляду на ці аргументи важливо надавати пріоритет навичкам говоріння (у тому числі діалогу). Замість того, щоб зосереджуватися виключно на запам'ятовуванні, як це часто буває в шкільній практиці, доцільно створити середовище, яке сприятиме змістовному спілкуванню. Відтак, укладачі підручників та дидактичних матеріалів мають розробляти такі завдання, які заохочують учнів до змістовної мовленнєвої практики. Як стверджує J. Harmer (Harmer, 2007), добре спланована мовленнєва діяльність може не лише захоплювати учнів, але й сприяти розвитку важливих інтерактивних навичок, необхідних для життя.

Принцип діалогічної природи мови був сформульований В. фон Гумбольдтом, який вказував на те, що первинній сутності мови наявний незмінний дуалізм, а сама можливість мовлення зумовлюється зверненням і відповіддю (Humboldt, 1963, с. 138). У подальшому цю точку зору поділяли багато лінгвістів та педагогів. На переконання багатьох дослідників, саме діалог є домінантною формою мовлення, а відтак процес навчання говоріння варто будувати від діалогу до монологу, а не навпаки (Вишневецький, 2011, с. 104).

У вітчизняній практиці вивченням загальних аспектів проблеми діалогічного мовлення у подальшому займалися Л. Галаєвська, Н. Голуб, Е. Палихата, О. Сослюк, В. Черниш та ін.

Діалогічне мовлення зазнало ґрунтовного аналізу дослідників, які намагалися формалізувати його опис, що полегшило б розуміння його природи та особливостей навчання. Серед вагомих напрацювань маємо виокремити дослідження D. Walton, який запропонував типологію діалогів, виокремивши діалог-переконання, дослідження, перемовини, пошук інформації, обговорення суперечка та інші (Walton, (1993). Проблему зв'язності та семантичних зв'язків була порушена в працях Ф. Бацевича, який з позицій лінгвістики теоретично обґрунтовує і деталізує типологію засобів зв'язності (Бацевич, 2009).

Розглядаючи діалог у контексті міжкультурної парадигми шкільної іншомовної освіти, варто зазначити, що *мовленнєва особистість* характеризується не лише тим, що вона володіє знаннями про систему мови, але й тим, як вона може її використовувати у міжкультурному діалозі. Відтак, одночасно з готовністю до мовленнєвої взаємодії важливим є культурна сензитивність особи; більш того, одночасно з формуванням цієї готовності відбувається психічне становлення особистості, її ціннісних орієнтацій (Мартіна, 2016, с. 354). Відтак, важливими вбачаємо праці науковців, які розглядають діалог крізь призму міжкультурного та соціокультурного виміру: C. Kramersch, J. Gumperz, D. Hymes, M. Pratt, S. Hall, A. Barraja-Rohan.

Усі дослідники однак в думці, що діалогічне мовлення для того, хто навчається, є складнішим, ніж монологічне зокрема через непередбачуваність його перебігу та залежність від ситуації.

Беззаперечним фактом є те, що діалог є найбільш природною формою комунікації – усі від малолітньої дитини до навіть малоосвічених дорослих можуть

підтримувати спілкування на певному рівні, у той час, як читання, письмо, підготовка змістовних промов-монологів, а також їх сприйняття не є універсальними вміннями. Водночас, у процесі навчання іноземних мов спостерігаємо абсолютно протилежну ситуацію – маючи сформованими базові вміння читати, висловлювати короткі підготовлені монологи, та сприймати мовлення на слух, вміння обмінюватися думками залишається одним із найбільш складних видів комунікативної діяльності для багатьох учнів.

Попри той факт, що *говоріння* як вид мовленнєвої діяльності повсякчас включалося в зміст навчальних програм, його роль у шкільній практиці залишалася недооціненою, особливо це стосувалося *діалогічного мовлення*. Про це зокрема свідчить аналіз змісту вітчизняних програм з іноземних мов у період 90-х рр. ХХ ст., де розмежування на діалогічне й монологічне мовлення здійснювалося лише до 8-го класу. При цьому передбачалося, що учні повинні вміти брати участь у бесіді «у зв'язку з прочитаним, прослуханим або побаченим, висловлюючи власне ставлення до подій, погоджуватися з думкою співрозмовника чи аргументовано спростовувати її». (Програма, 1991). Як бачимо, попри той факт, що йдеться про діалогічне мовлення, у програмі фактично відсутня прагматика реального спілкування, а вимога висловитися щодо прочитаного радше корелює з *переказом* (монологом), аніж вирішенням повсякденних питань. Програмою передбачалося, що обсяг висловлювання кожного зі співрозмовників – 3–5 реплік, при цьому репліка мала складатися з 2–3 фраз. Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, така ситуація мала глобальний характер. Так, як зазначали J. Richards та R. Schmidt, у переважній більшості випадків навчання говоріння зводилося до переказу вивчених текстів та відтворення штучних діалогів – *"the parroting of dialogues"* (Richards, Schmidt, 1983).

У практиці вітчизняної школи ситуацію вдалося змінити лише після 2001 р., коли навчальні програми старого покоління, сконструйовані на засадах формалістичного підходу, що передбачав пріоритетне оволодіння певним обсягом лексичного та граматичного матеріалу, були замінені комунікативно орієнтованими програмами, сконструйованими навколо мовленнєвих функцій та компетентностей (Пасічник, 2024). У змісті оновлених підручників також з'явилося більше інтерактивних видів діяльності.

Однак, з огляду на те, що освіта характеризується певною інерційністю і вчителям важко відмовитися від апробованих методик та підходів до навчання, ми не можемо стверджувати, що ситуація змінилася відразу та докорінно. Навіть попри достатній вокабуляр, сформований у школі, деякі випускники фактично не вміли підтримувати змістовні розмови впродовж тривалого часу. Більшість розмов, на які вони були здатні, обмежувалися короткими запитаннями та такими ж короткими відповідями.

З одного боку, витоки таких розбіжностей вочевидь приховані у відмінностях між реальним спілкуванням та стратегіями навчання в школі. Так, в умовах реального життя особа повсякчас має вирішувати повсякденні завдання засобами комунікативних ситуацій, тобто безпосередньо через діалог. На противагу потребам реального життя, шкільне навчання традиційно розглядається як надання учням певного багажу знань, які в перспективі мають стати інструментарієм, необхідним для життя в соціумі та вирішення особистих та професійних проблем. Відтак, у процесі

іншомовної освіти школа значною мірою покладається на більш формальні механізми, пов'язані з розумінням і відтворенням окремих слів, фраз, доведення до автоматизму граматичних форм окремо від мовленнєвих функцій та практики, переказ завершених монологічних текстів. Така ситуація є наслідком того, що навчання мови в школі значною мірою ґрунтується на теоріях, запропонованих загальною лінгвістикою, які, у свою чергу, розроблялись на основі окремих та деконтекстуалізованих слів і речень, або ж структурованих текстів (монологів). У результаті такого навчання учням складно асоціювати лексичний матеріал та граматичні форми з мовленнєвими завданнями та прагматичним дискурсом.

Окрім того, спостереження за учнями засвідчують, що нездатність брати участь у діалогічній взаємодії окрім лінгвістичних проблем, має психологічне підґрунтя. Так, учні можуть відчувати емоційні переживання через те, що можуть допуститися недоречних помилок у висловлюваннях, що може зробити їх об'єктом глузування однолітків. Причому, це не завжди помилки мовного, а й змістового характеру, зокрема ціннісні судження, які не збігаються з думкою більшості.

Ситуація з оволодінням діалогічним мовленням залишається складною з огляду на те, що говоріння не є одним із об'єктів оцінювання багатьох іспитів, зокрема ДПА, ЗНО чи НМТ. Оскільки ці іспити є мірилом успішності учнів, природно, що вчителі звертають більшу увагу на читання, письмо або тренування граматичних навичок.

Для обґрунтування стрункої системи навчання діалогічного мовлення доцільно визначитися, що собою уявляє діалог та які його характерні риси. Науково-методична література вказує, що *діалог* – це функційний різновид мови, який реалізується в процесі безпосереднього спілкування між співрозмовниками і складається з послідовного чергування *стимулювальних* і *реагуючих реплік*; у широкому розумінні реплікою вважається також відповідь у вигляді дії, жесту та навіть мовчання (Любашина, 2006, с. 146–147). Варто зазначити, що діалог – це поперемінний обмін репліками між двома особами, однак насправді в ньому може брати участь і більша кількість учасників. В англійській методичній літературі автори здебільшого послуговуються терміном "*conversation*", який передбачає парну, групову та колективну форми роботи. В змісті оновленої навчальної програми такий вид діяльності, як діалог також не відображений, натомість для опису цього виду комунікативної діяльності використовують термін *усна взаємодія*, яка передбачає широкий спектр комунікативних дій, зокрема: *бесіду, дискусію та розуміння співрозмовника, співпрацю через спілкування, отримання та обмін інформацією* (Модельна програма, 2021, с. 29). Ми послуговуватимемося загальноприйнятим поняттям «*діалог*», включаючи в нього широкий спектр завдань, окреслених змістом навчальної програми.

Одиницею навчання діалогічного мовлення є *діалогічна єдність*, яка складається з ініціативної репліки (стимулу) та реактивної (реакції). Репліка-стимул – передбачає інформування співрозмовника (з власної ініціативи) про свої думки, погляди, переживання, або ж постановку запитання. Найбільш поширеною формою взаємозв'язку реплік є «*запитання – відповідь*», однак не обмежуються ними. Так, виокремлюють такі пари діалогічних єдностей:

- спонукання (пропозиція, наказ, прохання, побажання тощо) – *реакція на спонукання*;
- повідомлення (надання інформації, твердження) – *реакція на повідомлення* (заперечення, додавання, уточнення, згода, висловлення оцінного судження тощо);
- запитання – *запитання*.

Також виокремлюють діалогічні єдності з *повтором*, коли співрозмовник повторює фразу, перепитуючи, уточнюючи чи висловлюючи здивування.

Важливо зазначити, що діалог це – сукупність усних висловлювань, об'єднаних ситуацією, темою і комунікативними мотивами. Дійсно, однією з головних особливостей діалогу є *ситуативність*, оскільки його зміст конструюється з урахуванням ситуації, в якій він реалізовується, а також інтересів кожного з учасників. У більшості випадків діалог має *побутову спрямованість* та зорієнтований на вирішення різного спектру повсякденних завдань особистого характеру (наприклад, уточнити якісні параметри та ціну товару, який особа хоче придбати; розпитати, як дістатися до найближчої автобусної зупинки; повідомити новину тощо). Як форма спілкування діалог характеризується *непередбачуваністю* – його розвиток важко спрогнозувати, оскільки він залежить від того, що говорять його учасники; кожне наступне запитання чи відповідь можуть повністю змінити його перебіг а інколи й тематичну спрямованість.

На відміну від монологів, які характеризуються повнотою формулювань, діалог вирізняється *еліптичністю* – незавершеністю речень та фраз, зміст яких розкривається завдяки контексту. У цьому контексті варто зазначити, що серед учнів побуває хибне уявлення, що розмовний варіант іноземної мови це письмова версія, представлена в усній формі. Тому нерідко вони мають завищені вимоги до власних висловлювань, які в таких випадках звучать неприродньо. Відтак, важливими для формування адекватних уявлень про особливості діалогічного мовлення можуть стати відео та аудіоматеріали, що ілюструють автентичні взірці діалогічної взаємодії. Окремі репліки в діалозі можуть бути зрозумілі лише в поєднанні з репліками інших учасників та з урахуванням ситуації, в котрій протікає діалог. Це відбувається через те, що в кожній наступній репліці відбувається скорочення усього того, що відомо з попередніх висловлювань. Сукупно ці ознаки додають діалогічному мовленню рис невимушеності та широкого використання *паралінгвістичних засобів* (міміки, жестів, інтонації, пауз тощо). Повну і вичерпну інформацію про зміст діалогу можна отримати лише врахувавши всі чинники, включаючи паралінгвістичні параметри, які притаманні для більшості діалогів. Як зазначає у дисертації І. Кодлюк, у процесі спілкування 60%–80% комунікацій здійснюються за рахунок невербальних засобів, і лише 20%–40% за рахунок вербальних (Кодлюк, 2018, с. 61). Маємо зразок діалогу, який відбувся між двома друзями:

- *Did you hear Mike failed the exam? (Ти чув/чула, що Майк провалив іспит?) – Mike? (– Майк?)*
- *Mike! (– Майк!)*
- *Unbelievable... (– Не може бути... / Неймовірно...)*

Як бачимо, для нього характерні майже всі вище зазначені параметри, у тому числі й експресивні. Смысловий та формальний взаємозв'язок реплік призводить до

того, що репліки не можуть самостійно функціонувати і вживаються тільки разом як єдина комунікативна одиниця. Така взаємозалежність та взаємозумовленість реплік породжує їх узгодженість, яку можемо описати за допомогою теомінів *прагматичної спрямованості* – у процесі діалогічної взаємодії співрозмовники намагаються розпізнати прагматичні наміри одне одного та добирають певні тактики для адекватного реагування на репліки співрозмовника. Саме такі складні внутрішні структурно-семантичні та комунікативно-прагматичні відносини та подекуди неможливість їх прогнозувати створюють труднощі в навчанні. Сукупно всі ці чинники роблять навчання діалогічного мовлення одним із найбільш складних завдань через неможливість розроблення стрункої теорії. Відтак, як зазначає J. Richards, урок з навчання діалогічного мовлення для багатьох вчителів залишається нерозгаданою таємницею – *something of an enigma in language teaching* (Richards, 1990, с. 67).

Для того, щоб чогось навчити, у більшості випадків людство вдається до взірців, які у загальних рисах ілюструють ознаки явища, яке є об'єктом навчання. Діалог – не виключення. Здебільшого носієм цих взірців може слугувати підручник, або ж діалогічна взаємодія вчителя з учнями. Однак ефективність цих взірців варто прокоментувати окремо.

Так, Paul Zhe проаналізував діалоги, розміщені в підручниках з іноземних мов та дійшов висновку, що вони призначені для того, щоб проілюструвати використання мовних явищ чи певних комунікативних функцій, а відтак мають відносну схожість з реальними діалогами (Sze Paul, 1995, с. 234). Тому, на переконання автора, діалоги в підручниках доволі «рафіновані» – вони мають повні завершені речення, уникають еліптичних конструкцій, парафраза, не завжди показують інтонацію, емоційний аспект залишається поза увагою.

Вважається, що сприяти формуванню діалогічних умінь має спілкування вчителя з дітьми на уроці, який своїми питаннями стимулює учнів до говоріння та ілюструє своєрідну модель діалогічної взаємодії. Попри те, що роль вчителя в становленні особистості та формуванні окремих умінь і навичок беззаперечна, не варто переоцінювати виключно позитивний вплив такого підходу саме на формування умінь і навичок діалогічного мовлення. Це зумовлено тим, що в більшості випадків спілкування учителя й учня пов'язані з педагогічним виміром і ніяк не стосуються проблематики повсякденного життя. Окрім того, у моделі спілкування «вчитель – учень» саме вчителю належить роль ініціатора діалогу/розмови, в той час, як роль учня можна описати, як доволі пасивну – його завдання давати/формулювати відповіді/репліки на запитання. Відтак, цей аудиторний дискурс не навчає учня таких важливих аспектів діалогу, як 1) розпочинати розмову, 2) визначати її проблематику та тематичну спрямованість, 3) підтримувати розмову та подальший обмін репліками. Усі ці функції виконує вчитель, тому таке спілкування нагадує радше «допит», аніж діалог.

Варто зазначити, що діалог, який відбувається між людьми в невимушених побутових умовах, коли комунікативні ситуації виникають самі собою, буде відрізнятися від тієї моделі діалогу, яка практикується на уроці. Насамперед, це те, що він має *тренувальний характер*, а також здійснюється іноземною мовою. Відтак,

у процесі навчання неможливо врахувати всі особливості природного діалогу, а деякі з дидактичних міркувань, на наше переконання, взагалі доцільно ігнорувати. Так, мета навчання іноземної мови полягає у формуванні в учнів умінь робити *змістовні повідомлення*, які вирізняються граматичною та лексичною правильністю. Відтак, такі ознаки природного діалогу, як еліптичність, неповнота фраз можуть вважатися недоречними у процесі навчання, особливо на початковому та середньому етапах.

У методиці існує два основних підходи до навчання діалогічного мовлення. Відповідно до першого – «*зверху вниз*» – навчання діалогічного мовлення розпочинається з прослуховування діалогу – зразка з подальшим варіюванням його змісту учнями, а згодом і створенням власних діалогів для аналогічних ситуацій спілкування. Другий підхід – «*знизу вгору*» – передбачає першочергове засвоєння елементів діалогу, після чого відбувається самостійна побудова діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації. Варто зазначити, що другий підхід не виключає використання діалогів – взірців як орієнтирів (в друкованій, аудіо чи відео формах) – навпаки їх використання є важливим, оскільки ілюструє особливості використання «живої» мови, поведінки учасників діалогу тощо. Поділяємо думку методистів (С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражник (Ніколаєва, Бігич & Бражник, 2002, с. 157–158), які вважають другий підхід більш раціональним, оскільки він більш сприятливо позначається на використанні нової граматичної структури або лексичної одиниці контексті спілкування.

Відповідно до методологічно обґрунтованих засад система навчання діалогічного мовлення спирається на такі чотири типи вправ і завдань:

- 1) вправи для навчання «реплікування»;
- 2) вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів;
- 3) вправи на створення мікродіалогів;
- 4) вправи на створення діалогів різних функціональних типів (Ніколаєва, Бігич, Бражник, 2002, с. 157–158).

Відштовхуючись від того, що в учнів, які навчаються у 7–9 класах, вже мають бути сформовані уміння і навички реплікування та формування діалогічних єдностей (Редько, Полонська & Пасічник, 2022), основний акцент має бути здійснений саме на *систематичній роботі над створенням діалогів різних функціональних типів*. До мікродіалогів доцільно вдаватися, лише якщо діалогічна взаємодія передбачає тренування нових та складних мовних явищ в комунікативній діяльності.

Говорячи про чинники, які спонукають до участі в діалозі, маємо констатувати, що це потреба в розв'язанні певного завдання. Тобто, з психологічної точки зору діалогічне мовлення є завжди вмотивованим. Відомо, що в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Відтак, вчителю або розробнику дидактичних матеріалів потрібно створити умови, в яких в учня окреслилося б бажання чи потреба щось повідомити чи отримати інформацію. Сукупність умов, які спонукали б учня до діалогічного мовлення можна описати в термінах *ситуативності*. У процесі реального спілкування комунікативні ситуації виникають самі собою. Їх можна екстраполювати на процес навчання, однак кількість таких ситуацій обмежена. Відтак, виникає потреба моделювати їх самостійно з

огляду на ті ситуації, які потенційно можуть виникнути в міжкультурному просторі. Спеціально створені комунікативні ситуації, з одного боку, потребують певної деталізації тих умов, у яких відбувається спілкування, а з іншого – чіткого визначення ролей та опису «комунікативних намірів» учасників цього спілкування.

У контексті іншомовної освіти акцент потрібно робити не на діалозі як явищі, а радше на проблематиці та тих видах діяльності, які заохочуватимуть учнів до природної діалогічної взаємодії: Дж. Дьюї наполягав, що освіта має стосуватися тих питань, які мають соціальну та особистісну значущість для учнів (Dewey, 1938). Якщо на початкових етапах навчання доцільно моделювати ситуації, які стосуються найближчого оточення, власного досвіду учнів, вирішення побутових проблем, то з часом у міру трансформації пізнавальних запитів учнів у напрямі їх ускладнення (Пасічник, 2023) відбувається поступове ускладнення проблематики, яка стосуватиметься більш абстрактних тем ціннісного характеру. До таких можемо віднести обмін враженнями про побачене, прочитане, коли співрозмовники наводять власні аргументи, поділяють точку зору співрозмовника або ж спростовують її. Щодо проблематики самих діалогів, то вона визначається програмовою тематикою, хоча її завжди можна розширювати в залежності від дидактичних потреб та інтересів учнів. Загалом для забезпечення діалогізації змісту навчання необхідно забезпечити умови, які спонукатимуть учнів до обміну думками. Зокрема вважаємо за доцільне:

- урахування пізнавальних запитів учнів та їх особистісного досвіду;
- наповнення змістового компонента ціннісними орієнтирами;
- виявлення елемента соціальності;
- забезпечення прагматики змісту навчання – матеріал, що опрацьовується,

за своєю сутністю мають бути такими, що готують учнів до вирішення реальних життєвих ситуацій.

Моделюючи діалоги, маємо врахувати умови виникнення та функціонування діалогу (Семенюк, Паращук, 2010, 46). Зокрема це:

– *розрив у знаннях (information gap)* комунікантів. Тобто, у процесі розмови один із них має намір заповнити інформаційну прогалину або ж отримати більше інформації про предмет обговорення;

– *спільна пам'ять*, коли співрозмовники мають мінімальний запас знань про минуле та спільний інтерес до його обговорення;

– *детермінізм*, який передбачає дотримання причинно-наслідкових зв'язків під час діалогу. Так, кожна репліка має причину та наслідок. Відтак, усі репліки мають бути пов'язані причинно-наслідковими зв'язками;

– *спільні знання мовного коду* – в широкому розумінні цей аспект передбачає не лише володіння певною національною мовою, але й знання вузькоспеціалізованої термінології (наприклад, технічної мови чи комп'ютерної). Якщо на початкових етапах цей аспект не є очевидний, то з часом сфера особистих і професійних інтересів розширюється, відтак для участі в діалогах широкого тематичного спектру потребується вдосконалення термінологічно-понятійного апарату учнів.

У змісті навчальної програми розділ говоріння визначає мовленнєві функції (*fluency activities*), які має виконувати учень у межах програмової тематики. Так, модельна навчальна програма чітко визначає спектр мовленнєвих/комунікативних

функцій, які мають бути сформовані в процесі навчання й діалогічного мовлення (Програма, 2021). Зокрема для 7–9 класів це:

- ставити питання, у тому числі з метою роз'яснення та уточнення;
- надавати інформацію, зокрема описувати, розповідати, характеризувати;
- порівнювати події, факти, явища;
- давати оцінку подіям, ситуаціям, вчинкам, діям;
- висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей;
- висловлювати власні враження, почуття та емоції;
- аргументувати свій вибір, точку зору, власну думку;
- вести дискусію, привертаючи увагу співрозмовника;
- висловлювати свої переконання, думки, згоду або незгоду;
- пропонувати, приймати, відхиляти пропозицію.

Для того, щоб дослідження не залишалось суто теоретичним, ми підготували зразки ситуацій (на прикладі програмової тематики 9-го класу), які можуть бути використані для діалогічного мовлення (див. Таблицю 3.2.)

Таблиця 3.2.

Комунікативні ситуації для навчання діалогічного мовлення для 9-го класу

Твій друг хоче придбати новий гаджет (телефон, ноутбук) та просить допомогти йому зробити правильний вибір.

- уточни, що трапилося з попереднім гаджетом та чим він не влаштовує друга;
- запитай, для яких цілей йому потрібен новий гаджет;
- уточни, на який бюджет він розраховує;
- поясни, які параметри є важливими для його потреб.

Твій друг-скаут цікавиться, чи є в Україні молодіжні організації та чим вони займаються:

- подумай та визнач, про яку молодіжну організацію міг би розповісти (наприклад, Пласт);
- розкажи, з якого віку приймають;
- опиши правила, якими керується організація;
- розкажи, які заходи проводяться організацією;
- повідом, чи ти сам є учасником молодіжної організації;
- розпитай друга про популярні молодіжні організації в його країні.

Цього літа твій друг має намір почати працювати влітку:

- обговорить, які є можливості підробітку для підлітків;

Твій друг має труднощі з вибором профілю навчання в старшій школі й запитує твоєї поради:

- запитай, які навчальні предмети є найбільш цікавими для нього;
- запитай, які має хобі та інтереси;
- уточни, ким хотів би стати в майбутньому та чому;
- уточни, які профілі пропонуються в його навчальному закладі;
- на основі отриманих відповідей сформулюй свою пораду.

Уяви, що береш інтерв'ю у відомого дизайнера одягу для шкільної сторінки. Постав запитання (та підготуй матеріал для публікації):

- як він обрав цю професію і які труднощі мав під час побудови своєї кар'єри;
- його улюблений період в історії моди;
- чи був він коли-небудь «жертвою» моди;
- як би він описав власний смак до одягу;
- його ставлення до сучасної моди, зокрема до того, як одягаються підлітки.

Твій друг має власний блог. Ти хочеш дізнатися більше:

- запитай про тематичну спрямованість блогу та на якій платформі блог працює;

- уточніть, які є юридичні обмеження щодо дитячої праці;
- обговоріть, які переваги має підробіток для підлітків;
- запропонуй спробувати знайти роботу на літо і працювати разом.

Твій друг готує проєкт про екологічну ситуацію в різних країнах і цікавиться, як справи з екологією в Україні. Дай відповіді на його запитання, зокрема скажи:

- які є основні екологічні проблеми в Україні;
- чи відбувається сортування сміття в твоєму місті;
- які екологічні проєкти та ініціативи були започатковані в твоїй школі;
- що робиш ти, щоб зберегти екологію;

- запитай, скільки підписників має блог;
- запитай, як часто потрібно оновлювати інформацію в блозі та чи не відволікає блог від навчання;
- уточни, які вигоди дає йому ведення блогу.

Твій друг хоче завести домашню тваринку. Він хоче мати собаку, але його батьки погоджуються на хом'яка або акваріумних рибок. Він запитує твоєї поради, кого, на твою думку, краще обрати. Дай відповіді на його запитання, зокрема поясни:

- переваги та недоліки названих домашніх улюбленців;
- що передбачає догляд за домашнім улюбленцем;
- розкажи про свою домашню тваринку;
- дай пораду, ґрунтуючись на власних переконаннях.

Проблема навчання учнів діалогічного мовлення не вичерпується розробленням комунікативних ситуацій, оскільки залишаються окремі дидактико-методичні аспекти, які потребують уточнення. Так, одне із критично важливих питань – «*Як розпочати діалог?*». З огляду на те, що в основних типах діалогічних єдностей ініціативна репліка передбачає постановку *запитання, спонукання, або ж повідомлення*, відповідно учні залежно від сформульованої ситуації мають навчитися робити такі ініціативні репліки. Якщо є потреба, ці репліки варто сформулювати та записати. Наприклад, у ситуації, де учень має намір поділитися враженнями про відвідування кінотеатру, доцільним буде підготувати повідомлення розповідного стилю:

The other day I went to the cinema to watch a new film. (Недавно я ходив до кінотеатру подивитися новий фільм.) It was about Spiderman's new feats. (Він був про нові подвиги Людини-паука.) The film was really fantastic. (Фільм був справді фантастичним.)

Або ж сформулювати прохання про допомогу з вибором нового ноутбука для навчальних цілей:

Hi, Mike. (Привіт, Майку.) It seems my laptop broke down. (Здається, мій ноутбук зламався.) I cannot get it started. (Я не можу його увімкнути / запустити.) I know you are better at IT than I am. (Я знаю, що ти краще розбираєшся в ІТ, ніж я.) Can you help choose a model at an affordable price? (Чи можеш ти допомогти вибрати модель за доступною ціною?)

Такі ініціативні репліки можна підготувати разом зі співрозмовником, що дасть змогу обом учням налаштуватися на певний сценарій взаємодії. Бажано, щоб подальший перебіг діалогу вибудовувався без спільних обговорень, а зміст наступних реплік визначався кожним учнем самостійно відповідно до запропонованої ситуації (див. Табл. 3.2.) з допустимими варіаціями.

Хоча в методичній літературі й наголошено, що короткі діалоги в форматі «запитання – відповідь» – це не той результат, на який очікують у процесі формування умінь діалогічного мовлення, такий формат мовленнєвої взаємодії не варто недооцінювати, оскільки він доволі успішно функціонує в практиці спілкування. Так, за спостереженнями дослідників, в ініціативних репліках, значне місце займають саме питальні речення (40%–50%); 37% – розповідні; 13% – спонукальні (цит. за Пасічник, 2024). Ці показники підтверджуються спостереженнями з реального життя: в умовах реальної міжкультурної взаємодії на побутовому рівні нам нерідко доводиться давати розлогі відповіді на запитання про себе. Актуальним таким форматом взаємодії є під час завдань з міжкультурної медіації (Пасічник, 2019). Аналогічно під час складання міжнародних іспитів на підтвердження чи перевірку рівня володіння мовою передбачається, що особа повинна уміти надавати відповіді на одиничні запитання у вигляді розгорнутих змістовних інформаційних блоків.

Варто вкотре наголосити, що поряд із уміннями ставити питання та давати на них відповідь не менш важливим є формування в учнів достатньої бази функційно різноманітних реплік, які дають змогу ініціювати розмову, уточнювати інформацію, перепитувати. Дієвим механізмом вважаємо використання мовних штампів на перших етапах діалогізації. Доцільно виокремити ці штампи та для зручності поділити їх за категоріями та функційною спрямованістю (наприклад, привітання, висловлення власної думки, уточнення тощо):

- *Haven't seen you for a long time.* (Давно тебе не бачив/бачила. / Сто років тебе не бачив/бачила.)
- *How is it going?* (Як справи?)
- *What's up?* (Як справи? / Що нового? / Що чути?)
- *Frankly speaking ...* (Чесно кажучи ... / Відверто кажучи ...)
- *To be honest ...* (Якщо чесно ... / Чесно кажучи ...)
- *I have to admit ...* (Мушу зізнатися ... / Доводиться визнати ...)
- *I consider ...* (Я вважаю ... / На мою думку ... / Я думаю ...)
- *As far as I remember ...* (Наскільки я пам'ятаю ... / Здається, я пам'ятаю ... / Якщо я не помиляюся ...)
- *First of all ...* (Насамперед ... / По-перше ...)
- *Besides ...* (До того ж ... / Крім того ... / Окрім цього ...)

Тренування штампів доцільно здійснювати як в усній, так і письмовій формі, наприклад запропонувати діалог або репліки, які потрібно доповнити відповідними штампами, після чого використати в комунікативних ситуаціях.

Поряд із засвоєнням штампів та кліше варто зазначити, що навчання спілкування, це не механічне перенесення смислів з рідної мови на іноземну (Sze Paul, 1995), натомість навчання міжкультурного діалогу необхідно здійснювати у відповідності з комунікативними моделями, а також нормами мови та мовлення, характерними для культури, мова якої вивчається. Оскільки культурний вимір пронизує різні сфери міжособистісної взаємодії, його урахування в процесі навчання проявляється у різних аспектах: від етикетних мовленнєвих форм, ідіоматики, до субординації учасників діалогу, доречності ціннісних суджень, тривалості діалогу,

проксеміки, дозволених та табуйованих тем (для прикладу, у країнах західного світу не прийнято ставити співрозмовнику питання матеріального характеру) тощо.

Сучасна освітня парадигма робить формування комунікативної компетентності пріоритетом навчання іноземної мови в сучасній школі, оскільки лише в такий спосіб особа зможе брати участь в міжкультурному діалозі. У цьому контексті варто звернути увагу на місце і роль тренувальних мовних вправ, зокрема граматичних. Як зазначають дослідники, тривалий час поняття комунікативності компетентності мало викривлену інтерпретацію, згідно з якою граматична компетентність вважалася не одним із її складників, а чимось відокремленим (Wolfson, 1989). Таке переконання тривалий час панувало і в вітчизняній практиці. Вочевидь, таке ставлення до граматики було зумовлене тим, що комунікативний підхід окреслився як протипага граматико-перекладному методу, а відтак граматичні вправи отримали негативний статус серед прихильників нового підходу. Саме *комунікативна ефективність* (під якою вбачали вміння висловити та донести свою думку) домінувала як в конструюванні змісту навчання, так і в організації навчання в класі. У результаті в багатьох випадках це призводило до втрати граматичної точності висловлювань. Як зазначають дослідники, комунікативна компетентність це вміння спілкуватися змістовно та водночас правильно (*accurately and appropriately*) (Wolfson, 1989, с. 36). І хоча дидактичні пріоритети можуть змінюватися в залежності від програми навчання, точність та правильність висловлювань не можна ігнорувати (Nolasco, Arthur, 1987, с. 19). Відтак, посилення діалогічної спрямованості не може означати нехтування мовними в тому числі граматичними вправами. Навіть у мікродіалогах, мета яких полягає в тренуванні мовних форм (наприклад формулювання запитань, після того, як вони отримали відповідь), відбувається формування діалогічних навичок підтримання розмови (Holmes, Brown, 1976). Проілюструємо зазначене прикладами:

1. Завдання на діалог-обмін інформацією.

Працюйте в парах. Учень А – український школяр, учень Б – іноземний гість. Запитайте один одного:

- Які свята найпопулярніші у вашій країні?
- Як і коли ви їх відзначаєте?
- Яке ваше улюблене свято і чому? Кожен має поставити щонайменше 4 запитання.

2. Завдання на діалог-висловлення думки та згоди / незгоди.

Обговоріть у парах тему «Чи варто обмежувати час у соціальних мережах для підлітків?». Використовуйте вирази:

- Я вважаю, що...
- На мою думку...
- Я згоден / згодна з тобою, тому що...
- Я не зовсім згоден / згодна, бо...

Тривалість діалогу – 3–4 хвилини.

3. Рольова гра (діалог у реальній ситуації).

Робота в парах. Один – покупець у закордонному магазині одягу, другий – продавець. Покупець хоче купити певну річ. Запитайте про розмір, колір, ціну, можливість повернення. Продавець пропонує варіанти, дає поради.

4. Завдання на діалог з елементом медіації.

Уявіть, що ви в міжнародній групі. Один учень розповідає про українську традицію (наприклад, різдвяну кутю), а інший – про традицію своєї країни (наприклад, День подяки). Задавайте уточнювальні запитання та пояснюйте партнеру особливості своєї традиції:

- Що це за страва?
- З чого її готують?
- Коли і як її їдять?»

5. Завдання на імпровізований діалог.

Працюйте в групах по 3–4 особи. Обговоріть план спільної подорожі на вихідні (куди поїхати, що взяти, як дістатися). Кожен має висловити свою пропозицію та аргументувати її. Домовтеся про спільне рішення.

Варто також зазначити, що комунікативний підхід передбачає усунення психологічних бар'єрів між співрозмовниками. Відтак, сприятливий психологічний клімат на занятті, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі сприятимуть створенню невимушеної атмосфери, стимулюватимуть співпрацю та вмотивованість діалогічного мовлення учнів.

Можемо стверджувати, що жодне навчання мови без належної мовленнєвої практики не дасть учням змогу в подальшому використовувати її в реальних життєвих ситуаціях. Чільне місце належить діалогічному мовленню як найбільш природній формі існування мови. У більшості випадків чинниками, які ініціюють діалогічне спілкування та сприяють його подальшому розгортанню, є завдання, які особа намагається розв'язати в процесі спілкування і які безпосередньо зумовлені конкретними ситуаційними умовами. Враховуючи, що в 7–9 класах гімназій в учнів уже сформовані базові навички реплікування та генерування діалогічних єдностей, пріоритет для формування умінь у цьому виді діяльності має належати *комунікативним ситуаційним завданням*. Саме вони мають стати основою системи завдань для формування умінь діалогічного мовлення, а їх тематика та проблематика мають визначатися змістом навчальної програми.

Практика використання комунікативних ситуацій уже окреслилася в системі вітчизняної шкільної іншомовної освіти. Однак, як зазначають учителі, відчутною проблемою, є невміння учнів починати та підтримувати тривалі та змістовні діалоги. Ця проблема має не лише *знаннєвий*, а й *дискурсивний* аспекти. З одного боку учні нерідко забувають структуру розповідних та запитальних речень, можуть забути певні слова та фрази, а з іншого боку – через тренувальну природу діалогів їм може бути важко конвертувати поставлене завдання в мотив, усвідомити цілі тренувальної діалогічної діяльності, екстраполювати їх на власні потреби. Саме в цьому контексті перед розробником завдань та вчителем постає завдання максимально *врахувати індивідуальні запити та інтереси учнів*, щоб активізувати та вмотивувати їхню комунікативну діяльність. Окрім того, ідея навчання мови через спілкування має базуватися на *принципі інтеграції навчання так званої «механіки» іноземної мови*, під якою насамперед розуміємо лексику, граматику, вимову, із формуванням *готовності до сприйняття культурних кодів та відмінностей іншого народу*.

Варто пам'ятати, що діалог – це не лише одна із форм спілкування, яка передбачає почерговий обмін репліками, але й різновид міжособистісної поведінки, а відтак підпорядковується певним прийнятим у конкретному суспільстві правилам та нормам, які, у свою чергу, визначаються культурою та традиціями. Через дотримання соціальних норм діалогу відбувається соціалізація особи, яка вступає в мовленнєву взаємодію з іншими людьми.

3.4. Навчання монологічного мовлення

Після завершення курсу навчання в гімназії учні 7–9 класів закладів загальної середньої освіти, які вивчають першу іноземну мову, досягають рівня B1. Цей рівень визначає результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності, зокрема й у говорінні, та узгоджується із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. Говоріння є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, під час якої учень повідомляє про події та факти, висловлює власні думки, ставлення, переживання, а також ставить запитання і уточнює інформацію. Аналіз науково-педагогічної літератури та власний досвід свідчать, що для ефективного формування вмінь у говорінні найдоцільніше застосовувати комунікативний та особистісно орієнтований підходи. Саме вони створюють реальні стимули для спілкування іноземною мовою, активізуючи мисленнєву діяльність та самостійність учнів.

Проблему реалізації комунікативних цілей через оволодіння вміннями монологічного мовлення досліджували такі науковці в галузі методики владання іноземних мов як О. Бігич, С. Ніколаєва, С. Гапонова та ін. За В. Бухбіндером, монологічне мовлення слугує для реалізації різних комунікативних цілей, для повідомлення інформації, для впливу на слухача через аргументацію а також спонукання до дії чи запобігання дії (Buchbinder, Strauß., с. 178). В умовах запровадження компетентнісної парадигми посилюється акцент на підготовку учнів до участі в діалозі культур, демонструвати вміння ефективно користуватися іншомовною інформацією, окресленою її комунікативними потребами та презентованою соціальним оточенням, оцінювати її та добирати ту, яку потребує життєва діяльність, впливати на неї, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до власних іншомовних комунікативних намірів, тобто навчити користуванню мовою, а не просто повідомляти знання про неї (Buchbinder, Strauß., с. 135).

Навчання монологічного мовлення як продуктивного виду мовленнєвої діяльності вимагає від учнів уміння описувати й порівнювати предмети та явища, детально розповідати про побачене, почуте, прочитане, а також повідомляти інформацію, поєднуючи опис, розповідь і порівняння. Важливим складником є також уміння висловлювати власні думки з питань, пов'язаних із повсякденним життям, стисло їх аргументувати та пояснювати.

Основним завданням на етапі навчання монологічного мовлення є вдосконалення навичок і вмінь іншомовного спілкування. Це дає змогу учням самостійно виконувати комунікативно-пізнавальні завдання, зокрема – висловлювати особисте ставлення до сприйнятої інформації, фактів і подій.

У гімназіях практикують два види монологічного мовлення: підготовлене та непідготовлене.

Підготовлене мовлення – це висловлювання, елементи якого попередньо відпрацьовуються, автоматизуються в понадфразових єдностях, а згодом відтворюються у формі повідомлення, розповіді чи опису.

Непідготовлене (спонтанне, експромтне, ініціативне) мовлення – це мовлення, в якому учень без попередньої підготовки, без мовних підказок чи допомоги вчителя, використовує засвоєний мовний матеріал у нових, непередбачених ситуаціях. Підготовлене мовлення є необхідним етапом формування навичок непідготовленого мовлення, що, своєю чергою, є кінцевою метою навчання.

З урахуванням вікових особливостей учнів 7 класу доцільно надавати перевагу підготовленому монологічному мовленню, яке є доступнішим і зрозумілішим для цієї вікової категорії. У 8–9 класах, із розвитком пізнавальних інтересів, мовленнєвого досвіду та зростанням комунікативних потреб, доцільно поступово переходити до непідготовленого мовлення, що відповідає вищому рівню іншомовної компетентності.

Учні 7–9 класів використовують як раніше засвоєний, так і новий мовний матеріал, прагнучи варіювати та комбінувати його залежно від ситуації. Вони вже здатні до таких дій:

- виконувати складніші комунікативні завдання;
- конструювати змістовні й водночас розгорнуті мовні висловлювання;
- створювати власні розповіді;
- передавати інформацію, почуту від інших;
- поступово висловлювати власне ставлення до предмету мовлення, до думок і суджень співрозмовників.

Монологічне мовлення учнів у 7–9 класах характеризується зростаючою природністю, вмотивованістю та інформативністю. Воно вже не є штучно зумовленим навчальним завданням, а все частіше перетворюється на реальний засіб спілкування в межах освітнього процесу. На такому рівні оволодіння мовою монологічне мовлення набуває рис аргументації та міркування. Важливо відзначити, що психологічні особливості учнів 7–9 класів уже дозволяють їм виконувати достатньо складні розумові завдання, формулювати самостійні висловлювання, які ґрунтуються на власних міркуваннях і судженнях.

Як відомо, монологічне мовлення виконує низку комунікативних функцій, кожна з яких вимагає від учня відповідного мовного оформлення, психологічного налаштування та чіткого розуміння мети висловлювання. До таких функцій належать:

1. Інформативна – передача нової інформації у вигляді знань про предмети та явища навколишньої дійсності, опис подій, дій, станів.
2. Впливова – переконання слухача в правильності певних поглядів, суджень, спонукання до дії або запобігання їй.
3. Експресивна (емоційно-виразна) – зняття емоційної напруги через мовлення, опис внутрішнього стану мовця.
4. Розважальна – виступи, які мають на меті розважити слухачів (наприклад, художнє читання, анекдоти, неформальні розповіді).

5. Ритуально-культова – мовлення в межах ритуальних подій, зокрема вітальні промови, виступи на святах або ювілеях.

Кожна з цих функцій потребує використання специфічних мовних засобів, а також передбачає різну комунікативну мету, стилістичну оформленість і рівень мовленнєвої підготовки.

Покажемо в таблиці функції монологічного мовлення з прикладами тем та відповідними мовними засобами (німецька мова):

Таблиця 3.3. Функції монологічного мовлення

№	Функція	Характеристика	Приклади тем	Типові мовні засоби (німецькою)
1	Інформативна	Передача фактів, опис подій, явищ	Мій день, Улюблена книга	Zuerst (спочатку), dann (потім), schließlich (нарешті / зрештою), im Allgemeinen (загалом, взагалі), man kann sagen, dass... (можна сказати, що...)
2	Впливова	Переконавання, спонування до дії	Чому потрібно займатися спортом?	Ich denke, dass... (я думаю, що...), Es ist wichtig... (важливо...), Wir sollten... (нам слід... / ми повинні...), Meiner Meinung nach... (на мою думку...)
3	Експресивна	Вираження емоцій, почуттів	Що мене тішить/засмучує?	Ich freue mich (Я радий / Я тішуся), Ich war sehr traurig (Мені було дуже сумно), Es war wunderbar (Це було чудово), Ich habe mich geärgert (Я розсердився / Я засмутився)
4	Розважальна	Розповіді для розваги слухача	Кумедна історія, Незвичайний випадок	Stell dir vor... (Уяви собі...), Es war einmal... (Жили-були...), Plötzlich... (Раптом...), Du wirst es nicht glauben... (Ти не повіриш...)

	Ритуально-культурова	Офіційні висловлювання у певних ситуаціях	Вітання, урочистий виступ	Liebe Gäste (Шановні гості), Herzlichen Glückwunsch (Щиро вітаю), Ich gratuliere dir... (Вітаю тебе...), Ich wünsche Ihnen... (Бажаю вам...)
--	----------------------	---	---------------------------	--

Аналіз наукової методичної, психологічної літератури, а також змісту чинних навчальних і модельних програм з іноземних мов (Навчальні програми, 2017) дає змогу зробити припущення, що в 7–9 класах монолог покликаний виконувати такі комунікативні функції: 1) повідомлення про певну подію; 2) розповідь; 3) опис об'єкта або явища; 4) розмірковування. Відштовхуючись від цих комунікативних функцій, виокремлюємо такі типи монологів, які мають уміти генерувати учні за результатами навчання в 7–9 класах у межах тематики, окресленої навчальною програмою:

- 1) монолог-повідомлення,
- 2) монолог-розповідь,
- 3) монолог-опис,
- 4) монолог-міркування / переконання.

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-повідомлення передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- повідомити фактичну інформацію (Хто? Що робить? Який/яка/яке/які? Навіщо?), поєднуючи речення в логічній послідовності. У монологі-повідомленні переважають прості розповідні речення з дієсловами в минулому та теперішньому часах, оскільки для повідомлення характерна часова невизначеність. Наведемо приклад завдання для реалізації монологу-повідомлення під час вивчення теми «Німеччина», підтема «Видатні особистості»: Знайди інформацію про видатну особистість Німеччини та підготуй розповідь про її життя та творчість.

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-розповіді передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- розповісти про себе (свого друга, школу, місто/село тощо),
- висловити при цьому свою думку, свою оцінку.

Так, під час вивчення теми «Їжа», підтема «Традиції харчування» можна запропонувати такий монолог-розповідь:

Підготуй розповідь про харчові звички та традиції харчування в Україні на прикладі своєї родини. Наведені нижче запитання допоможуть тобі:

- що ви їсте на сніданок у вашій родині;
- коли і де ви обідаєте;
- твоя сім'я їсть гарячу чи холодну їжу на вечерю;
- що твоя сім'я їсть під час вихідних та у святкові дні?

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-опису передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- описувати природу, місто / село, зовнішність тощо, використовуючи слова і словосполучення, що означають якості (добрий / злий, довгий / короткий, високий / низький і т. п.). Наведемо приклад із теми «Справжні друзі»: Опиши свого друга / свою подругу, його / її зовнішність та риси характеру.

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-міркування / переконання передбачають висловлення власного оцінного судження про певний об'єкт або явище. Для монологів цього виду особливо характерний причинно-наслідковий зв'язок. У них переважно вживають складнопідрядні речення, а також інфінітивні звороти. Наприклад, тема «Використання цифрових пристроїв»: *Вислови своє власне ставлення до використання цифрових пристроїв під час освітнього процесу. Які цифрові пристрої та для чого можна використовувати в навчанні? Яка, на твою думку, шкода від надмірного користування цими додатками?*

Опис і повідомлення залишаються найбільш доступними для учнів середнього шкільного віку й постійно удосконалюються. Своєю чергою, розмірковування є чи не найскладнішим видом монологічного мовлення на цьому етапі навчання. Однак ця складність зумовлена не лише рівнем мовної підготовки, але й здатністю особи до логічного мислення, а подекуди й наявністю сформованих ціннісних переконань. Якщо їх немає, не може бути й розмірковування, яке потребує логічної аргументації та відповідних мовних засобів.

Аналіз тематики і вимог чинних навчальних і модельних програм (Модельна навчальна програма, 2021) дає змогу виокремити вміння в монологічному мовленні, які мають демонструвати учні за результатами навчання іноземних мов у 7–9 класах:

Таблиця 3.4.

Уміння учнів 7–9 класів у монологічному мовленні

<i>Тема</i>	<i>Уміння в монологічному мовленні</i>
Я, моя родина, мої друзі	<ul style="list-style-type: none"> описувати своє найближче оточення (друзів, членів сім'ї), їхню зовнішність і риси характеру, професії; пояснювати обов'язки членів сім'ї по дому; планувати траєкторію власного життя; наводити приклади свого внеску в життя громади
Харчування	<ul style="list-style-type: none"> описувати свій раціон та типове шкільне меню; розповідати про способи приготування їжі; пояснювати, які страви подобаються й чому; описувати традиційні страви в Україні та в країні мови, що вивчається, здійснювати їх порівняння
Охорона здоров'я	<ul style="list-style-type: none"> Називати медичні закладів; описувати захворювання та їх симптоми
Кіно і театр	<ul style="list-style-type: none"> розповідати про відвідування кіно(театру); пояснювати правила поведінки у закладах культури; описувати сучасний театр; розповідати про свій улюблений фільм, свою улюблену виставу, своїх улюблених акторів; висловлювати свої враження, почуття та емоції
Спорт	<ul style="list-style-type: none"> визначати та пояснювати власні спортивні уподобання та потреби; розповідати про спортивні змагання;

	<ul style="list-style-type: none"> - розповідати про улюбленого спортсмена, спортивний клуб; - наводити приклади впливу відомих спортсменів на популяризацію фізичної культури і спорту
Шкільне життя	<ul style="list-style-type: none"> - описувати свою школу; пояснювати відмінності між типами шкіл в Україні та в країні мови, що вивчається; - розповідати про проведення шкільних заходів; - описувати розклад уроків; пояснювати, які навчальні предмети подобаються та чому; - розповідати про шкільні приміщення та про позакласні заходи; готувати та проводити презентацію власної школи
Україна	<ul style="list-style-type: none"> - описувати визначні місця в Україні (знакові архітектурні та географічні об'єкти тощо); - порівнювати столиці України та країни мови, що вивчається; - висловлювати свої враження, почуття та емоції; - розповідати про міста України, коментувати статистичні дані; - порівнювати типові для різних культур вербальні та невербальні норми поведінки; - розповідати про свята та їх символи, описувати своє улюблене свято
Країни виучуваної мови	<ul style="list-style-type: none"> - робити повідомлення про основні пам'ятки історії та культури країни виучуваної мови; - порівнювати столиці України та країни мови, що вивчається; - висловлювати свої враження, почуття та емоції; - порівнювати типові для різних культур вербальні та невербальні норми поведінки; - розповідати про правила поведінки та ввічливості у спілкуванні в країні мови, що вивчається
Засоби масової інформації	<ul style="list-style-type: none"> - описувати засоби масової інформації; - розповідати про важливість сучасних засобів масової інформації; - розповідати про улюблені газети, журнали; - висловлювати своє ставлення до різних видів масмедій; - демонструвати розуміння основ медіа грамотності; - пояснювати правила безпечної поведінки онлайн
Музика	<ul style="list-style-type: none"> розповідати про музичні інструменти і колективи; - розповідати про життя та творчість композиторів на основі даних з їх біографії; - описувати музичні стилі, характеризувати музику, висловлювати своє ставлення до неї; - давати загальну характеристику музичного твору; - висловлювати свою думку про значення музики в житті людини
Література	<ul style="list-style-type: none"> - розповідати про свою улюблену книжку; - пояснювати правила поведінки у закладах культури; - розповідати про літературні жанри та про свої вподобання; - наводити приклади впливу книги на здоров'я і самопочуття; - розповідати про біографії відомих поетів та письменників країни, мова якої вивчається
Природа і погода	<ul style="list-style-type: none"> - описувати природу рідного краю та країни, мова якої вивчається; - називати основні географічні об'єкти (гори, річки, моря тощо), давати їм короткий опис;

	<ul style="list-style-type: none"> - проєктувати власні повсякденні дії на захист довкілля та збереження природних ресурсів; - розповідати про рослинний і тваринний світ
Одяг	<ul style="list-style-type: none"> - описувати зовнішній вигляд людини (зокрема одяг типового підлітка в Україні та країни, мова якої вивчається); - пояснювати власні вподобання щодо одягу; - пояснювати вибір одягу залежно від погоди
Молодіжна культура	<ul style="list-style-type: none"> - висловлювати власне ставлення до розмаїття молодіжних субкультур і течій; - розповідати про інтереси та захоплення сучасної молоді; - оцінювати вплив деструктивних молодіжних рухів на життя однолітків
Наука і технічний прогрес	<ul style="list-style-type: none"> - надавати інформацію про сучасні пристрої в житті і побуті; - презентувати винаходи; - розповідати про відомих вчених та винахідників
Робота і професія	<ul style="list-style-type: none"> - презентувати, які є професії; - розповідати про професію яка подобається; - описувати шлях до професії своєї мрії, професійні якості; - розповідати про улюблені професії серед підлітків

Аналіз змістового наповнення чинних підручників іноземних мов для учнів 7–9 класів засвідчує, що їх структура повністю відповідає вимогам навчальних програм, розроблених на основі компетентнісного підходу. У підручниках репрезентовано всі основні сфери та тематику іншомовного спілкування, представлено релевантний мовний і мовленнєвий матеріал, необхідний для формування ключових та предметних компетентностей здобувачів освіти. Методи, форми та прийоми роботи, запропоновані в навчальних підручниках для представлення, активізації та контролю рівня засвоєння знань, забезпечують комплексне оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю в усній і письмовій формах. Змістове та методичне наповнення підручників корелює з основними положеннями компетентнісно орієнтованого навчання, що сприяє поступовому формуванню і розвитку мовленнєвих умінь та навичок учнів основної школи, відповідно до їх вікових і пізнавальних особливостей. Найтиповішими серед комунікативних умінь, на формування яких спрямовані завдання чинних підручників іноземних мов для учнів 7–9 класів, є такі:

- уміння надавати необхідну інформацію у межах заданої теми;
- здатність логічно структурувати монолог відповідно до комунікативної ситуації;
- уміння актуалізувати й інтегрувати у мовленні нові мовні одиниці – фонетичні, лексичні та граматичні.

Зміст підручників широко репрезентує вправи та завдання, спрямовані на розвиток монологічного мовлення. Найчастіше очікувані висловлювання реалізуються у формі монологів-описів та монологів-розповідей, що є найбільш доступними та відповідають віковим особливостям учнів середнього шкільного віку.

У практичному наповненні підручників переважають творчі завдання, які сприяють не лише розвиткові мовленнєвих умінь, але й формуванню креативного мислення та особистісно забарвленого мовлення. Наведемо приклади типових

монологічно орієнтованих завдань, що сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності:

Розкажи про святкування Різдва в Україні.

Опиши свою екскурсію з класом.

Розкажи про свій улюблений фільм.

Варто зазначити, що, незважаючи на вимоги чинних навчальних і модельних програм щодо рівня сформованості монологічного мовлення, учні 7–9 класів здебільшого ще не готові вільно продукувати висловлювання у формі лінійної послідовності простих розповідей, описів або історій. Їм часто бракує мовних засобів і комунікативного досвіду для детального викладу власного досвіду, опису почуттів і реакцій, а також для стислого аргументування та пояснення власних думок, планів і дій.

Таку ситуацію пояснюємо як обмеженим обсягом засвоєного мовного матеріалу, так і віковими особливостями когнітивного розвитку підлітків цього періоду, для яких продуктивна мовленнєва діяльність, що потребує одночасного залучення мовленнєвих, логічних та емоційно-оцінних ресурсів, ще становить певну складність.

З огляду на компетентнісний підхід, актуальні тематики та вимоги чинної навчальної програми було розроблено й науково обґрунтовано комплекс вправ і завдань для формування та розвитку монологічного мовлення учнів 7–9 класів гімназії. Комплекс був апробований у шкільній практиці та продемонстрував ефективність щодо формування комунікативної компетентності.

Створені вправи й завдання зорієнтовані на розвиток усіх ключових компетентностей, що задекларовані в Державному стандарті базової середньої освіти, та передбачають поступовий перехід:

- від формування уміння продукувати зв'язні висловлювання відповідно до запропонованої ситуації у межах визначених сфер спілкування;
- до оволодіння здатністю висловлюватися самостійно за темами, передбаченими навчальною програмою;
- до вміння логічно та послідовно передавати зміст почутого, побаченого чи прочитаного;
- до висловлення та обґрунтування власного ставлення до осіб, подій, явищ;
- до участі в дискусіях, аргументованого висловлення думки з проблемних питань, доведення власної позиції.

Реалізація зазначених умінь у процесі виконання запропонованих вправ і завдань дає можливість проаналізувати рівень сформованості мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Пропонований комплекс передбачає такі типи вправ і завдань:

1. Підготовчі вправи

Цей тип вправ передбачає формування мовної та мовленнєвої бази, розвиток граматичних і лексичних структур, які є основою для продукування монологу.

а) Імітаційні вправи:

- *Перетворення або перероблення тексту:*

Завдання: Прочитай текст і перекажи його, змінюючи імена головних героїв, місце дії або часові форми (теперішній замість минулого тощо).

- *Часткове перетворення структур (механічні підстановки):*

Завдання: Заміни підкреслені слова у реченнях синонімами або антонімами, зберігаючи загальний зміст.

- б) *Трансформаційні вправи (логічна переробка структури):*

- *Завдання:* Перетвори стверджувальні речення на заперечні / питальні.
- *Завдання:* Сформулюй речення, використовуючи синонімічні конструкції.

- в) *Конструювання структур:*

• *За зразком:* Побудуй речення за аналогією до поданого зразка, змінюючи тему (напр., про іншу людину / подію).

• *Без зразка:* Склади 5–6 речень на тему «Моє шкільне життя», використовуючи лексичні одиниці з теми «Школа».

- г) *Комбінування і групування структур:*

Завдання: З'єднай окремі речення в єдиний логічний текст, дотримуючись часової або причинно-наслідкової послідовності.

2. Мовленнєві вправи

Ці вправи спрямовані безпосередньо на розвиток монологічного мовлення: як підготовленого, так і спонтанного.

- а) *Розвиток підготовленого мовлення*

- *З опорою на план або ключові слова*

Завдання: Користуючись поданим планом, підготуй коротку розповідь про подорож до іншої країни.

- *З опорою на джерело інформації:*

Завдання: Опрацюй статтю про Німеччину (німецькою або українською мовами) та склади повідомлення про географічне положення країни.

• *З опорою на тему уроку:* *Завдання:* Розкажи про свій ідеальний день у школі, використовуючи лексику з теми «Шкільне життя».

- б) *Розвиток непередготовленого мовлення*

- *З опорою на візуальні або інші джерела інформації:*

Завдання: Подивися зображення кімнати / міста / події та опиши побачене без підготовки.

- *З опорою на власний досвід:*

Завдання: Розкажи про останній фільм, який ти подивився / подивилася. Чому він тобі сподобався / не сподобався?

Учні в процесі виконання таких вправ вчать:

- визначати основну інформацію в текстах та візуальних матеріалах;
- вибирати правильне мовне рішення відповідно до ситуації;
- узагальнювати, комбінувати і трансформувати мовний матеріал;
- будувати логічно послідовне висловлювання;
- виражати одну й ту саму думку різними мовними засобами;
- застосовувати здобуті мовні навички в нових умовах.

Наведемо приклади вправ:

1. *Вправа «Мій улюблений герой» (7 клас):*

Завдання: Опиши улюбленого героя фільму/книги. Назви його риси, дії, чим він тобі подобається.

Мета: Розвиток описового монологу з елементами оцінки.

2. *Вправа «Уявна подорож» (8 клас):*

Завдання: Уяви, що ти потрапив до Берліна. Розкажи, що ти побачив, що тобі сподобалося, що запам'яталося.

Мета: Формування монологу-розповіді з опорою на уяву та знайому лексику.

3. *Вправа «Чи погоджуєшся ти?» (9 клас):*

Завдання: Прислухай висловлювання (або прочитай думку). Вислови свою точку зору – погоджуєшся чи ні – та поясни чому.

Мета: Формування навичок логічного аргументування.

Варто зазначити, що проектна діяльність як одна з педагогічних технологій також є одним із прийомів продуктивного навчання монологічного мовлення, що сприяє розвитку активного самостійного мислення здобувачів освіти і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу та реалізації компетентнісного підходу. І. Сокол зазначає, що «проект представляє собою реалізацію самостійно спланованої роботи, в якій монологічне висловлювання органічно поєднується в інтелектуально емоційний контекст з іншою діяльністю» (Сокол, 2008, с. 17). Використовуючи метод проектів, учитель пропонує учням висловити свої власні думки, почуття, активно включитися в реальну діяльність та розвивати пошуково-дослідницькі уміння. Так, наприклад, пропонуючи учням проект «Українські олімпійці» (7 клас), кожен учень здійснює самостійний пошук інформації про літні (зимові) олімпійські ігри та успіхи українських спортсменів під час цих ігор, удосконалює й розвиває навички читання текстів, збагачує власний словниковий запас та робить достатньо чітку, підготовлену презентацію на запропоновану тему, удосконалюючи при цьому мовленнєві уміння та навички.

Наведемо інші приклади завдань-проектів, спрямованих на розвиток монологічного мовлення:

Тема: «Природа і погода»

Молодіжний екологічний проект

Що ми самі можемо зробити для довкілля? Працюйте в групах і створіть уявну організацію. Обговоріть наступні моменти та підготуйте презентацію:

- *ціль;*
- *завдання;*
- *правила екологічно свідомої поведінки;*
- *штрафи;*
- *джерела фінансування.*

Чи можете ви реалізувати цю ідею в реальному житті? Обґрунтуйте свою думку.

Тема: «Музика», підтема «Німецькомовна музика»

Ви організуєте музичну мега-подію. Працюйте в групах і подумайте, які гурти з вашого музичного жанру ви хотіли б запросити до студії. Не забудьте підготувати інформацію для преси, так званий прескіт. Таблиця допоможе вам у цьому:

Інтернет-адреси груп / фан-клубів	Пісні (назва, тема та посилання на аудіо або відео)	Музикант + інструмент

Окрім того, робота над проєктом відкриває додаткові можливості для тренування непідготовленого монологічного мовлення, оскільки інші учні мають змогу висловити власне ставлення до почутого, поставити запитання доповідачеві тощо. Оцінюючи виступ доповідача, учні отримують можливість тренувати вміння аргументовано висловлювати власні думки. Своєю чергою, доповідач може реагувати на оцінку однокласників, приймаючи їхню точку зору чи не погоджуючись із нею (Пасічник, 2020, 17–18). Як засвідчує шкільна практика, особливі труднощі в процесі навчання непідготовленого мовлення учнів 7–9 класів викликає використання мовного матеріалу, оскільки знайоме поняття необхідно в цьому випадку використовувати не лише у відомій, а й у новій ситуації. Тому для розвитку непідготовленого мовлення доцільно створювати певні умови, а саме навчальну ситуацію, що є сукупністю умов мовленнєвих і немовленнєвих, необхідних і достатніх для того, щоб здійснити мовленнєву дію, що є однією з таких умов. У ситуаційних завданнях моделюють мовленнєві ситуації, тобто створюють умови, які залучають учнів до процесу спілкування, мотивуючи їхні дії. Для наближення до життя створюваних на уроці ситуацій необхідно добирати такі з них, які є зрозумілими для учнів у межах програмової тематики для 7–9 класів і не вимагають додаткових пояснень. Для ілюстрації вище сказаного ми розробили окремі приклади мовленнєвих ситуацій для розвитку монологічного мовлення відповідно до тематики підручника циклу для 7–9 класів «Німецька мова», автор С.І. Сотникова (Сотникова, 2017).

7 клас (7-й рік навчання):

Твоя іноземна подруга / твій іноземний друг розповіла тобі, що вона / він любить кататися на велосипеді з друзями на вихідних. Вона / він запитує, що ти робиш на вихідних. Розкажи їй / йому:

- що ти зазвичай робиш на вихідних;
- з ким ти надаєш перевагу проводити вихідні – з сім'єю чи з друзями;
- чим займаєшся (спортом, зустрічаєшся з друзями, ходиш у кіно);
- що ти планував на найближчі вихідні.

Твій іноземний друг / твоя іноземна подруга хоче дізнатися, як ти вивчаєш іноземну мову. Розкажи йому / їй:

- як проходять уроки іноземної мови;
- чому ти мрієш про мовну поїздку;
- чому так важливо для тебе вивчати іноземну мову?

8 клас (8-й рік навчання):

Твій друг / твоя подруга з Німеччини хотів би дізнатися, чи цікавляться люди в Україні спортом і які види спорту є особливо популярні. Розкажи йому / їй:

- чи багато українців займаються спортом;
- які види спорту є особливо популярні в Україні;
- який вид спорту №1 в Україні;

- чи є багато спортивних клубів в Україні;
- чи існують спортивні програми та секції для людей з обмеженими можливостями та людей похилого віку?

Твій друг / твоя подруга приїжджає до тебе з Австрії на День Незалежності. Що ти можеш розповісти йому / їй про національні символи та історію твоєї Батьківщини.

9 клас (9-й рік навчання):

Твій іноземний друг (твоя іноземна подруга) розповідає про свої плани на майбутнє і хоче дізнатися, що ти плануєш на майбутнє. Розкажи їй:

- Які твої плани на майбутнє?
- Чи хочеш ти залишитися в школі після 9-го класу або продовжити навчання в іншому закладі?
- Ким ти хочеш стати?
- Чи потрібні тобі знання іноземної мови для майбутньої професії?

Свого часу відомий грецький філософ Сократ сказав: «Здоров'я – не все, але все без здоров'я – ніщо».

- як ти розумієш цей вислів;
- що ти робиш, щоб захистити себе від хвороб;
- як ти дбаєш про своє здоров'я?
- розкажи про це своєму іноземному другу / іноземній подрузі.

Особливість ситуацій визначає те, що їх моделювання передбачає використання двох форм мовленнєвої взаємодії – діалогічної і монологічної, які попередньо не можуть бути чітко заплановані ні вчителями, ні авторами підручників у часі, у місці, у змісті висловлення, проте мають ними прогнозуватися. А це зумовлює необхідність у доборі вправ і завдань як засобів реалізації навчання, котрі сприяють формуванню в учнів умінь за певних умов і потреб переходити з однієї форми спілкування до іншої і в такий спосіб адекватно моделювати свою мовленнєву поведінку (Лінгводидактичні засади, 2013). А тому одним із важливих завдань є доцільний добір навчального матеріалу відповідно до очікуваної моделі спілкування, що прогнозується отримати в результаті такої діяльності. Усі вони мають бути спрогнозованими як учителем, так і автором підручника для використання в ситуаційному мовленні та бути активізовані в доситуаційних вправах. На нашу думку, мовленнєві ситуації, які може пропонувати вчитель в 7–9 класах, спонукають не тільки до засвоєння тематичного мовного матеріалу, соціокультурних реалій, а й забезпечують поступове адаптування учнів до реальних умов спілкування відповідно до передбачених навчальною програмою ключових компетентностей.

Для розвитку усного монологічного мовлення в 7–9 класах доцільно також організовувати комунікативні (мовленнєві) ігри. Наведемо приклад:

Гра «Снігова куля». Учитель пропонує певну тему для майбутнього монологічного висловлювання і сам говорить перше речення. Кожний учень повинен придумати наступне речення, яке має бути логічним завершенням попереднього, щоб утворювався зв'язний текст. Наведемо приклад з теми «Театр», підтема «В театрі»:

Вч. : У нашому місті є багато театрів. Багато хто з вас бував у драматичному театрі. Я думаю, що цей театр вам сподобався найбільше. Давайте зараз про нього розповімо.

Уч. 1: Цей театр був побудований 40 років тому.

Уч. 2: Будівля театру не нова, але виглядає гарно і має 3 поверхи.

Уч. 3: Каси знаходяться ліворуч, а гардероб – у центрі...

Гра «Прислів'я». Так, під час вивчення теми «Плани на майбутнє» учням подаються прислів'я і пропонується знайти їх. Потім учні мають створити розповідь, підсумком якої буде запропоноване прислів'я.

Матеріали:

- картки з німецькими прислів'ями на тему майбутнього, праці, наполегливості, цілей;
- можливе використання перекладу прислів'їв українською для початкового аналізу.

Етапи проведення гри:

1. Ознайомлення з прислів'ями:

Учитель пропонує учням кілька німецьких прислів'їв, пов'язаних із темою майбутнього, наприклад:

• „*Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.*“
(Що можеш зробити сьогодні — не відкладай на завтра.)

• „*Ohne Fleiß kein Preis.*“
(Без праці — немає нагороди.)

• „*Wer nicht wagt, der nicht gewinnt.*“
(Хто не ризикує — той не виграє.)

• „*Der frühe Vogel fängt den Wurm.*“
(Хто рано встає — тому Бог дає.)

• „*Träume nicht dein Leben, lebe deinen Traum.*“
(Не мрій про життя, живи своєю мрією.)

2. Пояснення змісту:

Учні обирають одне прислів'я, перекладають його та пояснюють, що воно означає. За потреби – з допомогою вчителя або словника.

3. Створення монологу:

Кожен учень (або пара/група) має підготувати короткий монолог (5–7 речень), у якому:

- розповідає про свій план на майбутнє;
- описує, чому цей план для нього важливий;
- які перешкоди чи виклики можуть виникнути;
- і завершує свою розповідь обраним прислів'ям, як підсумком або життєвим уроком.

Наприклад:

In der Zukunft möchte ich Ärztin werden. Ich interessiere mich für Biologie und helfe gern anderen Menschen. Natürlich ist es nicht einfach, Medizin zu studieren, aber ich bin fleißig und motiviert. Ich denke, das Sprichwort „Ohne Fleiß kein Preis“ passt gut zu meinem Traum. (У майбутньому я хочу стати лікарем. Мене цікавить біологія, і я люблю

допомагати іншим людям. Звісно, вивчати медицину непросто, але я працюю та мотивована. Я думаю, що прислів'я «Без старанності немає винагороди» добре підходить до моєї мрії.)

Навички, що розвиваються:

- монологічне мовлення (опис, розповідь, міркування);
- логіка та структура висловлювання;
- розуміння культурних особливостей;
- зв'язок між змістом і мовленнєвими формулами;
- аргументація та емоційне забарвлення мовлення.

Визначальною віковою особливістю учнів 7–9 класів є зростаюче прагнення до самостійності, самоствердження та досягнення статусу рівності з дорослими. У цьому віці підлітки виявляють негативне ставлення до постійного зовнішнього контролю, шаблонних та елементарних завдань, оскільки такі підходи обмежують їхню ініціативу та креативність. Натомість вони надають перевагу діяльності, яка дає змогу виявити індивідуальність, самостійно приймати рішення, бути причетними до змісту навчання. На даному етапі розвитку інтелектуальних можливостей школярів спостерігається посилення функцій абстрактного мислення, що обумовлено засвоєнням більш складного матеріалу при вивченні різних навчальних дисциплін. Як зазначають психологи, для підлітків характерними є розвиток таких якостей мислення, як логічна послідовність, критичність, самостійність, цілеспрямованість, а також формування самосвідомості та здатності до самоконтролю. Водночас удосконалюється механізм мовленнєвого самовираження: розширюється словниковий запас, зростає здатність до відбору мовних засобів відповідно до комунікативного завдання, формується індивідуальний стиль мовлення. Однак попри зазначені позитивні зміни, навчання іноземної мови в середніх класах потребує від учителя зусиль для підтримання стабільної мотивації учнів. Це зумовлено недостатньо сформованими пізнавальними інтересами значної частини підлітків, їхнім поверховим ставленням до потреби у розширенні загального кругозору та мовленнєвих компетентностей. У цьому контексті особливої актуальності набуває вибір ефективних дидактичних прийомів, здатних стимулювати мовленнєво-мисленнєву активність школярів, сприяти ініціативності та потребі в іншомовному спілкуванні. Ураховуючи значущість міжособистісної взаємодії в підлітковому віці, доцільним є використання в навчальному процесі форм і методів, що передбачають комунікацію між ровесниками в умовах, наближених до реального життя. Зокрема, позитивний вплив на розвиток монологічного мовлення має групова діяльність, що реалізується через участь у рольових іграх.

Рольова гра як форма навчання іноземної мови створює ефективне навчальне середовище, в якому учні залучаються до моделювання ситуацій реального спілкування, перевтілюються в образи, розігрують типові соціальні ролі. Це сприяє як підвищенню мотивації до вивчення мови, так і розвитку навичок самовираження, аргументації, критичного мислення. Однією з результативних форм рольових ігор є драматизація, яка передбачає елементи театралізованої діяльності та імпровізації. До таких видів діяльності можна віднести: інсценізацію прочитаних або почутих текстів; створення імпровізованих міні-вистав на задану тему чи запропоновану

проблему; вербалізацію пантомім; інтерпретацію фільмів або уривків для домашнього читання.

Отже, ефективність формування монологічного мовлення в учнів 7–9 класів значною мірою залежить від використання таких прийомів навчання, які гармонійно поєднують вікові психологічні особливості підлітків із сучасними комунікативними вимогами до іншомовного спілкування.

Наведемо приклади рольових ігор:

- *Ти перебуваєш у незнайомому місті зі своїм другом / своєю подругою. Раптом ти бачиш, що твій друг / твоя подруга більше не з тобою. Він/вона заблукав(ла). Ти підходиш до поліцейського і розповідаєш йому про це. Поліцейський просить тебе описати твого друга / твою подругу. Зробіть це для нього.*

- *Тобі дуже подобаються незвичні подорожі. Ти хочеш потрапити на безлюдний острів. Розкажи про це своєму другові.*

Головну роль у формуванні адекватного мовленнєвого вміння відіграє організація монологічного висловлювання в комплексі, оскільки виконання окремих вправ не забезпечує одночасного розвитку всіх складових техніки говоріння, особливо з урахуванням динаміки поетапного формування навички та педагогічних вимог. У структурі побудови комплексу слід враховувати принцип домінантності, який полягає в тому, що в кожному комплексі пріоритетно формується одна із характеристик мовленнєвого вміння. Водночас, оскільки всі якості взаємопов'язані і їхній розвиток є взаємозумовленим, спрямування на удосконалення однієї якості неминуче стимулює розвиток інших. Для побудови комплексу вчителю необхідно:

а) визначити мету, яка визначатиме домінантну якість мовленнєвого вміння;

б) підбрати відповідні мовленнєві завдання та встановити їх кількісне співвідношення, що сприятиме розвитку обраної якості;

в) розподілити опори відповідно до етапів і умов навчання; г) визначити послідовність та співвідношення вправ відповідно до стадій розвитку навичок» (Холод, 2018, с. 72).

Перед безпосереднім застосуванням вправ, спрямованих на розвиток монологічного мовлення, необхідно опрацювати вправи, що формують уміння конструювати фрази: імітаційні, вправи на підстанову, трансформаційні, конструктивні, перекладні тощо. Надалі слід перейти до вправ, спрямованих на розвиток навичок монологічного мовлення: опису картинок, репродуктивних, ситуативних, дискусивних та композиційних вправ. Вправи, що реалізують зазначені методи та прийоми, повинні відповідати таким вимогам: бути адекватними за обсягом, цілеспрямованими та мотиваційно обґрунтованими. Вони мають включати приклади із реального життя, різноманітні ситуації та стимулювати різні види пам'яті, сприйняття і мислення. Методично грамотно структуровані завдання активізують розумову діяльність учнів, сприяючи формуванню навичок усного міркування.

Таким чином, послідовне і взаємопов'язане виконання мовних, умовно-мовленнєвих, мовленнєвих вправ і комунікативних завдань є оптимальною методикою навчання монологічного мовлення в умовах гімназії. Розроблені вправи

і завдання орієнтовані на досягнення учнями результатів навчання іншомовного спілкування, визначених Державним стандартом базової освіти та модельною навчальною програмою з іноземних мов для учнів 7–9 класів закладів загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

- Brown, H. D. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). Pearson.
- Buchbinder, V. A., & Strauß, W. H. (Hrsg.). (1986). *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl.). Verlag Enzyklopädie.
- Cornelsen. (2014). *English G Access · Band 2*.
- Cornelsen. (2016). *English G Access · Band 4*.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan. https://archive.org/details/experienceeducat00dewe_0
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511667350>
- Foster, C. (2025, May 11). Screen time rewires your child's brain – here's what you can do about it. *The Independent*. <https://www.the-independent.com/life-style/health-and-families/screen-time-children-effects-brain-b2748737.html>
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Harmer, J. (2007). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Longman. <https://ia600407.us.archive.org/21/items/HowToTeachEnglish/How%20to%20Teach%20English%20Harmer%2C%20Jeremy.pdf>
- Holmes, J., & Brown, D. F. (1976). Developing sociolinguistic competence in a second language. *TESOL Quarterly*, 10(4), 423–431. <https://doi.org/10.2307/3585523>
- Humboldt, W. von. (1963). Über den Dualis. In *Schriften zur Sprachphilosophie* (S. 113–143). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Köroğlu, M., & Balci, A. (2022). Strategies used by Turkish teachers in teaching comprehension (reading) in Turkish lesson teaching process. *International Journal of Progressive Education*, 18(5), 18–31. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.485.2>
- Krashen, S. D. (1989). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman. <https://www.scribd.com/document/899534178/The-Input-Hypothesis-Issues-and-Implications-Krashen>
- Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440–464. <https://doi.org/10.2307/326879>
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska: Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet* [Multilingual students' reading comprehension in Swedish:

On reading strategies and reading development in middle school]. University of Gothenburg, Department of Education and Special Education. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/60056/gupea_2077_60056_3.pdf

Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203891643>

Nguyen, T. Q. (2023). Impact of processing various textual genres on the incidental acquisition and retention of L2 vocabulary. *English Teaching*, 78(2), 139–164. <https://doi.org/10.15858/engtea.78.2.202306.139>

Nolasco, R., & Arthur, L. (1987). *Conversation*. Oxford University Press. <https://archive.org/details/conversation0000nola>

Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443–468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>

Okkinga, M., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., van Steensel, R., & Slegers, P. J. C. (2023). Does vocabulary knowledge matter in the effectiveness of instructing reading strategies? Differential responses from adolescents with low academic achievement on growth in reading comprehension. *Reading and Writing*, 36(10), 2549–2575. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10452-5>

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Palmer, E. (2011). *Well spoken: Teaching speaking to all students*. Stenhouse Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781032683041>

Pomeroy, G. (2025). Denmark scraps book tax to fight 'reading crisis'. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/articles/crm48mvl33ro>

Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511667190>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511667305>

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (1983). Conversational analysis. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 117–154). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315836027>

Stevens, E. A., Park, S., & Vaughn, S. (2019). A review of summarizing and main idea interventions for struggling readers in grades 3 through 12: 1978–2016. *Remedial and Special Education*, 40(3), 131–149. <https://doi.org/10.1177/0741932517749940>

Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429287749>

Walton, D. N. (1992). Commitment, types of dialogue, and fallacies. *Informal Logic*, 14(2), 93–103. <https://doi.org/10.22329/il.v14i2.2532>

Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Newbury House. <https://archive.org/details/perspectivessoci0000wolf>

Бацевич, Ф. С. (2009). *Основи комунікативної лінгвістики: Підручник* (2-ге вид., доповн.). Академія. https://document.kdu.edu.ua/info_zab/061_123.pdf

- Белієнко, О. О. (2011). Теоретичні основи навчання аудіювання у школі. *Іноземні мови*, (3), 12–18.
- Кодлюк, І. В. (2018). *Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах* [Дисертація канд. пед. наук]. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/11403>
- Концепція «Нова українська школа». (2016). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Кулеба, Д. (2019). *Війна за реальність: Як перемагати у світі фейків, правд і спільнот*. Книголав. https://bookinstejn.ua/files/attach_files/id911648.pdf
- Любашина, В. В. (2006). Діалогічне мовлення як лінгводидактична проблема. In *Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26–28 квітня 2006 р.* (Вип. 2, с. 144–148). РВВ КГУ.
- Мартіна, О. (2016). Основні етапи навчання діалогічного мовлення молодших школярів. *Педагогічна освіта: Теорія і практика*, 20(2), 354–359. <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/5587/Martina-O.-Osnovni-etapy-navchannia-dialohichnoho-movlennia-molodshykh-shkoliariv.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Міністерство освіти і науки України. (2017). Навчальні програми з іноземних мов. 5–9 класи: Наказ МОН України від 12 червня 2017 р. № 804. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
- Міністерство освіти і науки України. (2019). *PISA-2018: Україна в центрі уваги*. <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/PISA-2018 UKRinFocus 15 2021.pdf>
- Міністерство освіти і науки України. (2023). *Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022*. <https://osvita.ua/doc/files/news/907/90711/PISA-2022 Nacionalnij zvit povnij.pdf>
- Мірошниченко, Н. О. (2016). Психолінгвістичні засади іншомовної рецепції. *Вісник Житомирського державного університету*, (1), 71–77.
- Пасічник, О. С. (2020). Формування в учнів основної школи умінь аргументованого усного мовлення засобами проєктної діяльності. *Іноземні мови в школах України*, (4), 15–18. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736825/1/23.pdf>
- Пасічник, О. С. (2023). Переосмислення вікових психологічних особливостей учнів 7–9 класів та їх вплив на оволодіння іноземною мовою. *Український педагогічний журнал*, (4), 115–130. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-115-130>
- Пасічник, О. С. (2024). Дидактико-методичні засади формування механізмів діалогічного мовлення в учнів 7–9 класів гімназій. *Проблеми сучасного підручника*, (33). <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/771/905>
- Пасічник, О., & Пасічник, О. (2019). Міжкультурна медіація — переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*, (22), 213–223. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-213-223>

- Пасічник, О., & Пасічник, О. (2024). Підходи до конструювання змісту навчальних програм з іноземних мов в Україні (1991–2025 рр.). *Проблеми сучасного підручника*, (32), 185–197. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-185-197>
- Редько, В. Г., Полонська, Т. К., Басай, Н. П., та ін. (2013). *Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: Навчально-методичний посібник*. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/704049>
- Редько, В. Г., Полонська, Т. К., Горошкін, І. О., Пасічник, О. С., Коваленко, О. М., & Яковчук, М. В. (2022). *Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій: Методичний посібник*. Педагогічна думка.
- Семенюк, О. А., & Парашук, В. Ю. (2010). *Основи теорії мовної комунікації: Навчальний посібник*. Академія. https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2756/1/NP_movna_komunikatsia.pdf
- Сокол, І. А. (2008). Проєкт як метод реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови. *Іноземні мови в школі*, (1), 16–21.
- Сотникова, С. І. (2017). *Німецька мова (9-й рік навчання): Підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.*. Ранок. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/pidruchnyky-9-klas/18-inozemna-mova-nimecka-9-klas/nimecka-mova-9-y-rik-navchannya-pidruchnyk-dlya-9-klasu-.pdf>
- Вишневецький, О. І. (2011). *Методика навчання іноземних мов: Навчальний посібник* (2-ге вид., перероб. і доп.). Знання.
- Холод, І. В. (2018). *Методика викладання англійської мови: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Візаві. https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/10866/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%A5%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4_18.pdf
- Шаманова, Н. І. (2017). Використання мультимедійних засобів у процесі навчання аудіювання. *Іноземні мови в школах України*, 8–12.
- Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. (2003). Ленвіт. <https://lenvit.ucoz.ua/ZER.pdf>

РОЗДІЛ 4. МЕДІАЦІЯ ЯК НАВЧАЛЬНА СТРАТЕГІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

4.1. Комунікативна методика та медіація: трансформація методичних підходів

Вивчення літератури з проблеми дослідження засвідчило, що з початку 60-х рр. ХХ ст. у методичній науці рідній мові і перекладу відводили чільне місце, що пов'язували з дотриманням принципу усвідомленості навчання. Так, з практичної точки зору вони є засобом пояснення нового матеріалу, а також перевірки почутого або прочитаного. Окрім того, вважалося, що спочатку думка формується рідною мовою, після чого здійснюється її переклад на іноземну; так само інтуїтивно у процесі сприйняття іноземного тексту відбувається його переклад на мову, якою людина мислить. Актуалізуючи різні когнітивні механізми, переклад розвиває гнучкість мислення (Swain, 1995) робить процес навчання мови більш осмисленим. Проте в 60-70-х рр. ХХ ст. під впливом оприлюднених результатів психологічних досліджень в окремих методистів формується альтернативна точка зору й негативне ставлення до перекладу як засобу навчання. Зокрема, обґрунтовується ідея про те, що оволодіння новою мовою можливе без розвитку умінь перекладу. Натомість, утверджується думка, що він перешкоджає оволодінню іноземною мовою у «природній спосіб» та унеможливорює формування безперекладного мислення іноземною (Gomes Ferreira, 1999). На підставі таких напрацювань робився висновок про недоцільність та небажаність рідної мови у процесі навчання та спілкування іноземною. Як аргумент висувалася відмінність функціональних систем перекладу та одномовної мовленнєвої діяльності мовою, якою оволоділи в дитинстві.

Негативне ставлення до рідної мови та перекладу в другій половині ХХ ст. у процесі іноземної підготовки підсилювалося становленням комунікативних методик. На тлі упровадження нових принципів навчання (широке використання автентичних матеріалів, ситуативність навчання, особистісна зорієнтованість, мовленнєва спрямованість тощо), використання рідної мови тенденційно продовжували асоціюватися з граматико-перекладним методом, який мав ряд очевидних недоліків: пред'явлення речень (текстів) для перекладу здійснювалося поза комунікативним контекстом, що створювало штучність завдань; акцент робився на вивченні правил та лексики (також нерідко у відриві від контексту). Захоплення перекладом зменшувало час, який можна було використовувати для формування умінь і навичок в інших видах діяльності (зокрема говорінні та слуханні), що аж ніяк не узгоджувалося з тогочасним комунікативним «мейнстримом». Дійсно, з появою та зростанням популярності комунікативних методик переклад поряд із такими видами навчальної діяльності, як диктант, читання уголос, деякі види тренувальних вправ втратили популярність. Натомість, пріоритет віддавався навчанню в контексті ситуацій, які потенційно готують до ситуацій мовленнєвої взаємодії.

Проте вже наприкінці ХХ ст. в європейській методиці деякі дослідники почали піддавати сумніву переважне виключення рідної мови у процесі навчання іноземної, яке до середини 1990-х рр. встигло перетворитися на один із педагогічних імперативів. Думка про те, що оволодіння іноземною мовою має бути максимально наближеним до оволодіння рідною була визнана хибною, оскільки догматичне виключення останньої у процесі іншомовної підготовки не лише затримувало пізнавальні процеси, але й могло призвести до обурення, розчарування та виникнення емоційних чинників, котрі, як відомо, є ворогами ефективного оволодіння іноземною. Тому, усвідомлюючи вади перекладного методу, окремі методисти, замість продовжувати його критику, вдалися до більш продуктивної діяльності та зробили спробу переосмислити роль перекладу як окремого виду навчальної діяльності з метою забезпечити його прагматичну зорієнтованість і таким чином адаптувати до потреб комунікативної методики (M. Swan, A. Duff, A. Maley, G. Cook). Так, Swan зазначає, що перекладні вправи доцільно і необхідно виконувати, навіть якщо вони не мають миттєвої комунікативної цінності «тут і зараз» (Swan, 1995, с. 83). G. Cook наголошує, що учні мають отримувати переваги від використання наповнення навчального процесу варіативними та додатковими стратегіями навчальної діяльності (Cook, 2010, с. 156). Alan Maley стверджував, що переклад має потенціал для того, щоб слугувати цілям комунікативного навчання. Так, у контексті комунікативно зорієнтованого навчання переклад сприяє формуванню низки таких умінь, як точність (пошук значення), чіткість та гнучкість мислення (пошук найкращого відповідника). Переклад дає змогу зосередити увагу учнів на конкретних завданнях. Зокрема таких, як тренування словника, граматики, стилістики тощо. В умовах реального життя переклад використовується у різних ситуаціях білінгвального спілкування і є цілком природним видом діяльності для людини, яка володіє декількома мовами. Тому нині дослідники вважають, що ігнорування цього виду діяльності є деструктивною практикою (A. Duff, D. Atkinson). Важливим кроком з огляду переосмислення ролі перекладу в процесі навчання мови та надання йому прагматичної спрямованості стало уведення такого виду діяльності, як *медіація*.

Вітчизняним методистам поняття «медіації» стало відомим завдяки появі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Загальноєвропейські рекомендації, 2003). В узагальненому розумінні під «медіацією» прийнято розуміти *посередництво*, яке забезпечує порозуміння декількох комунікаторів. Здебільшого, ця діяльність полягає у залученні третьої сторони (особи), яка володіє двома мовами, з метою забезпечити порозуміння та спілкування сторін, які не можуть порозумітися між собою через незнання мови співрозмовника. В узагальненому вигляді роботу медіатора зображено на рис. 4.1, де K1 і K2 – співрозмовники (комунікатори), які з метою порозуміння залучають медіатора (M).

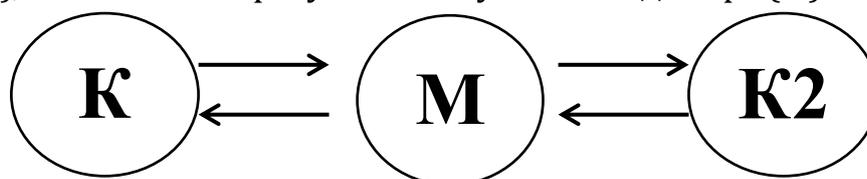


Рис. 4.1. Обмін інформацією між співрозмовниками (K1 і K2) в умовах інтерактивної медіації

Взаємодія з посередником зазвичай здійснюється через постановку йому комунікативного завдання. Наприклад: *«Запитайте, будь-ласка, о котрій годині відправляється потяг до Берліна?»*, *«Допоможіть нам поспілкуватися з адміністратором і забронювати столик у цьому ресторані?»*, *«Повідомте своєму другу, що в нашому закладі не можна голосно розмовляти, оскільки...»*, *«Попросіть вашого друга розповісти більше про свою країну»* тощо. Це так звана *інтерактивна медіація*, коли в процесі спілкування комунікатор передає певний обсяг інформації реципієнту з метою отримати від нього відповідну реакцію. Медіатор підтримує інтерактивність цього процесу, передаючи повідомлення від комунікатора до реципієнта і навпаки.

Таким чином, поняття медіації можна трактувати як переклад з однієї мови на іншу. Проте це не зовсім так, оскільки воно є значно ширшим, а переклад можна розглядати лише одним із її підвидів. Науковці з існування двох видів мовного посередництва: *еквівалентне* (коли переклад і комунікативні функції вихідного та кінцевого повідомлення ідентичні) і *гетероєквівалентне* (тобто такий переклад, який передбачає модифікацію повідомлення) (Цит. за Пасічник, 2019).

Ця точка зору є виправданою і повною мірою корелює з *інформаційною теорією*, згідно з якою під перекладом розуміють не міжмовну трансформацію, а пошук шляхів передавання інформації на рівні комунікативних смислів. У процесі такого перекладу доцільно виконувати будь-які лексичні, граматичні та семантичні трансформації задля передачі змісту повідомлення (Там само). За таких умов, безперечно, частина інформації оригінального повідомлення може губитися або ж уточнюватися, але результатом такої діяльності має бути об'єктивна, предметно-логічна інформація. Положення інформаційної теорії не завжди підходять для письмового та літературного перекладу, які потребують максимальної точності, проте є вдалим для міжмовної та міжкультурної медіації.

Залучення третьої особи не завжди пов'язане з перекладом. Так, професійний обов'язок перекладача полягає у тому, щоб максимально точно передавати інформацію, незалежно від того, які ставлення чи емоції він має до тематики та проблематики. Водночас комунікатор-посередник може мати власні комунікативні наміри, самостійно визначати діапазон виконуваних завдань та покладатися на власну думку. Тобто, посередництво може включати поради або ж застереження щодо здійснення способу комунікації. Наприклад, під час спілкування з представником східної культури посередник може дати таку раду: *«Коли ваш співрозмовник передасть вам візитівку, необхідно вклонитися. Цим ви демонструєте йому свою вдячність і повагу...»*, *«У цій країні не прийнято ставити запитання, доки старший не закінчив говорити»* тощо. Тобто, у процесі комунікації один зі співрозмовників може за потреби отримувати лінгвокультурний коментар. Останнє є важливим з огляду на те, що між учасниками спілкування можуть існувати не лише лінгвістичні бар'єри (незнання мови один одного), але й труднощі більш високого порядку – розбіжності у сприйнятті дійсності на рівні культур. Посередник же, навпаки, є особою, яка, володіючи мовою та знаннями про дві культури, усвідомлює ці розбіжності й, за потреби, буде вносити необхідні корективи до змісту повідомлення, яке передається. Тобто, отримавши завдання на передачу чи запит інформації, медіатор

у процесі своєї діяльності самостійно приймає рішення, що і як може бути передано для забезпечення оптимального прийому інформації. У цьому контексті посередник долає не лише мовні, а й культурні бар'єри, створюючи таким чином текст, який, з одного боку, відповідає запитам замовника, а з іншого – адекватно ним сприймається.

Завданням медіатора є не стільки переклад, скільки інтерпретація висловлювань, намірів, очікувань та почуттів усіх учасників комунікативної діяльності. Задля цього медіатор повинен бути бікультурною особистістю та володіти відповідними компетентностями в обох культурах.

Нерідко таке посередництво здійснюється не між представниками різних культур, а між особою та новою для неї культурою. Такий вид медіації, на нашу думку, є не менш розповсюдженим і спостерігається, коли носій однієї культури опиняється у новому для нього соціокультурному оточенні. Для прикладу, в іноземця, який опинився в Україні, можуть викликати значну кількість запитань особливості її побуту та звичаїв. У цій ситуації медіатор (М) забезпечує розуміння своїм співрозмовником (К), представником іншої лінгвокультури, незрозумілих тому об'єктів і явищ (Я/О) іншої культури (рис. 4.2).

Для того, щоб бути ефективним медіатором, необхідними є знання мови, власних звичаїв та вміння давати пояснення.

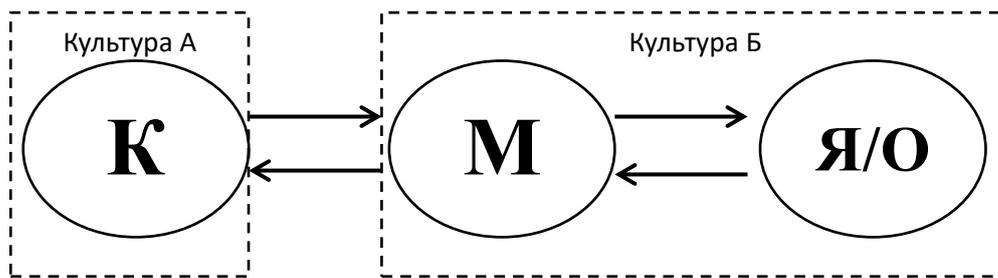


Рис 4.2. Взаємодія комунікатора (К) з незнайомими явищами та об'єктами (Я/О) іншої культури за допомогою медіатора (М)

Потреба в цьому виді медіації ґрунтується на розбіжностях, які існують між культурами на різних рівнях їх функціонування. По суті це *неінтерактивна* медіація, оскільки в цьому випадку є лише один реципієнт (К), який намагається взаємодіяти з новою культурою за допомогою медіатора.

Важливим для освітнього процесу є моделювання подібних ситуацій. Основним орієнтиром при цьому має бути навчальна програма. Відповідно до її тематики і сфер ситуативного спілкування необхідно визначити, які саме аспекти можуть стати на заваді безперешкодній комунікації, та ініціювати ситуативну взаємодію учнів на уроці з метою забезпечити їх готовність до такої взаємодії у майбутньому. Для прикладу, під час вивчення теми «Погода, довкілля» можливим уявляється змоделювати ситуацію, у якій американцю, який звик до вимірювання температури за шкалою Фаренгейта, необхідно пояснити прогноз погоди, де температура була вказана в градусах Цельсія. Під час опрацювання теми «Їжа, харчування» ефективним може бути завдання описати іноземцю страви з меню ресторану національної кухні. Подібні завдання можуть стосуватися особливостей

поведінки людей у контексті різних побутових ситуацій (наприклад, правила поведінки в школі, громадських закладах тощо). Підготовка учнів до участі в таких ситуаціях комунікативної взаємодії є однією з важливих умов реалізації методичного принципу навчання у контексті «діалогу культур» та забезпечення компетентнісної спрямованості освітнього процесу.

Для того щоб бути ефективним медіатором, окрім володіння мовою на належному рівні, в учня мають бути сформовані такі уміння і якості:

- загальні знання про рідну культуру учня та культуру носіїв мови, яку вивчають (історія, фольклор, традиції, звичаї, табу, цінності, видатні представники цих культур тощо) – так звані соціокультурний та краєзнавий компоненти;
- соціальні вміння і навички, які регулюють правила поведінки, прийняті в кожній із культур;
- уміння і навички невербального спілкування (важливість зумовлена можливим дефіцитом засобів вербального вираження думки);
- емоційна стійкість та навички самоконтролю.

Варто зазначити, що діяльність посередника не обмежується вищезгаданими ситуаціями (рис. 4.1 і рис. 4.2), хоча саме вони є найбільш поширеними на рівні побутовою взаємодії між представниками різних культур. Так, аналіз Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти засвідчив, що до медіативних видів діяльності (без інтеракції) відносять: 1) переклад, 2) переказ; 3) анотування; 4) реферування та 5) огляд (Загальноєвропейські рекомендації, 2000, с. 87). Як, бачимо медіація може існувати як в усній, так і письмовій формі. Хоча вони відомі методистам і педагогам давно, у контексті медіації кожен з них зорієнтований на розв'язання конкретного комунікативного завдання (а не на перевірку якості засвоєння мовного матеріалу), а також має конкретного адресата. Типовим і найбільш поширеним прикладом може бути переклад оголошення (афіші, вівіски, інструкції чи будь якого іншого друкованого тексту) з метою задоволення пізнавальної потреби тієї особи, яка не може зробити це самостійно. Під час виконання такого завдання, як уже зазначалося, за мету ставлять не безпомилковість перекладу тексту, а формування умінь максимально точно передати зміст повідомлення, використовуючи такі прийоми, як пошук кращого еквівалента, заміна слова, перестановка елементів тексту і навіть калькування за умови адекватної передачі змісту повідомлення. Таким чином, відбувається ознайомлення з можливими перекладацькими труднощами і шляхами їх подолання рідною або іноземною мовою, засобами безеквівалентної лексики, «хибними друзями перекладача» тощо. У випадку перекладу літературного або технічного тексту можливим є підготовка відповідного лінгвокультурного чи технічного коментаря, який має сприяти кращому розумінню тексту реципієнтом.

Якщо *переклад* або ж *переказ* можна однаковою мірою використовувати на різних етапах навчання, то такі види діяльності, як *анотування*, *реферування* та *огляд* (робота з декількома джерелами інформації) є значно складнішими. Насамперед, базуючись на смисловій компресії оригінального тексту, а також передбачаючи певну логіку структурування та викладення кінцевого продукту, кожен із цих видів діяльності потребує особливої методики формування відповідних умінь і навичок. З іншого боку, анотування, реферування та огляд значною мірою виходять за межі

побутового міжкультурного спілкування і стосуються радше академічної, професійної та ділової сфер, а відтак їх доречно інтегрувати до змісту навчання у старшій школі, зокрема у процесі вивчення елективних курсів, коли учні володіють мовою та відповідною термінологією на належному рівні,

Розробляючи медіативні завдання для забезпечення освітнього процесу, у їх формулюванні необхідно чітко вказувати з якою метою здійснюють той чи той вид діяльності та вказувати «орієнтовного» реципієнта, якому адресовано мовний продукт. Наприклад, у 9 класі можна запропонувати такі завдання:

Прочитайте текст на пам'ятці архітектури та повідомте своєму супутнику його зміст. Дайте відповіді на його запитання.

Перегляньте відеофрагмент і розкажіть другові його основний зміст (переказ).

Прочитайте статтю про нову комп'ютерну технологію та підготуйте анотацію для журналу (анотування).

Ваш друг цікавиться особливостями тваринного світу у вашій країні. Знайдіть інформацію в мережі Інтернет. Дайте відповіді на його запитання (огляд з подальшим аналізом та обговоренням проблеми) тощо.

Ваш друг-іноземець цікавиться, як користуватися метро у вашому місті; як придбати квиток на громадський транспорт. Чому всі магазини працюють у неділю? Дайте відповіді на його запитання.

Ваш друг-іноземець просить пояснити традиції святкування Різдва / Нового року / Великодня тощо.

Ваші іноземні друзі вперше побачили українські гроші. Розкажіть їм, що вам відомо про українські грошові одиниці. Яких номіналів вони бувають, чиї портрети зображено, чим відомі ці люди.

Як бачимо, завдяки своїй зорієнтованості на практичному вирішенні комунікативних завдань у міжкультурному вимірі медіація корелює з засадами компетентнісного навчання іноземних мов та методичним принципом навчання у формі «діалогу культур».

Можемо зробити висновок, що традиційна комунікативна методика навчання мови здебільшого зорієнтована на підготовку учня до безпосередньої взаємодії з представниками іншої культури задля задоволення власних пізнавальних потреб та розв'язання особистих проблем. Доповнення її медіативними видами діяльності може суттєво поглибити практичну зорієнтованість освітнього процесу, а здобувач освіти буде готовий до розв'язання значно ширшого спектра проблем. Це зумовлено тим, що медіація передбачає використання учнями арсеналу соціолінгвістичних та екстралінгвістичних засобів.

4.2. Медіація як стратегія міжкультурної комунікації

Як стає очевидним з реалій сьогодення, потреба у формуванні вмінь правильного тлумачення міжкультурних особливостей зараз постає особливо актуальною для наших громадян через воєнний час, який змушує багато українських родин шукати прихисток за кордоном, маючи проблеми міжкультурної комунікації, соціалізації й інтеграції в чуже середовище. Виклики не обмежуються тільки мовленнєвим

бар'єром, оскільки мігрантам безпосередньо доводиться стикатися і з культурою інших країн: з особливостями різних менталітетів, традицій, світоглядів, які можуть кардинально відрізнятись від звичних нам, спричиняючи тим самим додаткові стресофактори й дискомфортні ситуації, з якими не всі здатні впоратися самотійно. Принцип медіації, який базується на глибокому проникненні в мову і культуру задля її кращого розуміння, дозволяючи знаходити шляхи порозуміння з носіями цієї іншої мови та культури, якраз покликаний максимально знівелювати ті труднощі лінгвокраїнознавчого, психологічного, соціокультурного характеру, які можуть виникати під час міжнаціональної взаємодії. Саме тому феномен «медіації» починає набувати все більшої популярності в Україні як новий вектор розвитку освітньої іншомовної сфери і сучасна навчальна стратегія, яку має уміти використовувати вчитель іноземної мови.

Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» (2020) від Council of Europe, поняття «медіація» потлумачено як «процес проникнення в мову ("languaging") через фасилітацію розуміння та комунікації» (Council of Europe, 2020, 35). Існують різні трактування поняття «медіації», втім, як ми дослідили, основним концептом визначення цієї проблеми є саме процес глибокого занурення в мову і культуру задля розуміння і правильного тлумачення її явних і прихованих смислів на основі вербальної і невербальної взаємодії (інтонування, мова тіла, міміка, жести), а також поведінкових особливостей відповідно до контексту спілкування з урахуванням соціокультурного підґрунтя – це визначення, на наш погляд, доцільно взяти за основу термінологічного позиціонування феномену «медіація», який можна розглядати як перспективний стратегічний освітній напрям, що розширює спектр функцій іноземної мови з метою досягнення більшої результативності в розвитку іншомовної комунікативної компетентності та міжкультурної соціалізації учнів.

Так, іншомовна комунікативна компетентність обов'язково має включати, окрім мовного та мовленнєвого, соціокультурний складник, який передбачає ознайомлення «тих, хто навчається, з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки і здатністю користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови. Ці елементи – звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін.» (Власенко, Божок). Оволодіння іншомовною соціокультурною компетентністю передбачає засвоєння необхідного за державною програмою мінімуму соціокультурних знань, а також системи навичок і вмінь узгоджувати свою поведінку у відповідності до комунікативних завдань, враховуючи можливі розбіжності трактування окремих значень у різних культурах. Насамперед, це відображається в особливостях перекладу, у вербальному та невербальному спілкуванні, а також у розумінні поведінкових функцій, що здатне вирішити тільки детальне занурення у нюанси іноземної мови та культури відповідно до конкретної комунікативної ситуації – цю задачу якраз і покликана вирішувати медіація як навчальна стратегія і метод глибокого опанування іноземних мов з точки зору контексту і соціокультурних та національних особливостей.

Наприклад, на запитання "How are you?" англійці не чекають розгорнутої детальної відповіді – це скоріш ввічлива форма вітання, стандартний обмін люб'язностями за етикетом, що зазвичай зводиться до нейтрального: у всіх все "OK", а "Nice to meet you!" використовується тільки один раз у процесі знайомства, а не кожного разу під час зустрічі (як могло б здатися завдяки дослівному перекладу). Є формальні і неформальні варіанти спілкування, відповідні конкретній ситуації, які мають вживатися доречно, щоб нікого випадково не образити: наприклад, "Hi!" / "What's Up!" можна використовувати в спілкуванні з друзями, втім на офіційних заходах та для ввічливого спілкування – шанобливо буде розпочати розмову з нейтрального вітання "Hello!", так само як і популярні скорочені форми "wanna", "gonna", "gotta" краще вживати тільки у розмовному стилі або скорочення на кшталт "4U" замість "for you" – тільки у неформальному писемному спілкуванні. "Break a leg!" зовсім не означає «Зламай ногу!» (як в буквальному перекладі) – це побажання вдало скласти іспити, а "raining cats and dogs" насправді перекладається як злива, а не про котів / собак, як може здатися з дослівного перекладу, так само як і запрошення від іноземця на "birds and bees" зовсім не означає «пташок і бджілок»...

В іноземних мовах існує немало таких невідповідностей між буквальним перекладом та реальним значенням, яке вкладають носії мови, через нюансові відтінки значень слів залежно від контексту. Тому так важливо перевіряти технічний переклад онлайн-перекладачів, які можуть не завжди доцільно вловлювати контекстне значення, на відміну від реальних фахівців мови – медіаторів (перекладачів, вчителів, філологів), здатних керуватись своїм соціолінгвістичним досвідом, а не тільки набутою лексико-граматичною базою іноземної мови, зчитувати й адекватно ретранслювати всім учасникам процесу міжкультурної комунікації сутність закладеної в іншомовному повідомленні ідеї, щоб не виникало викривлених трактувань у сприйнятті змісту чи форми.

Мова – це не просто набір літер, звуків та лексико-граматичних правил, це і те, що передається поза цими графічними символами. Мова є віддзеркаленням через особистість індивіда культурного коду нації, традицій, особливостей способу мислення, світосприйняття й самовираження через комунікацію, канал для обміну думками, почуттями, емоціями та подекуди передача прихованих сенсів. Ці смисли можуть входити в протиріччя зі словами як оболонками, що мають виражати зміст ідеї, втім, на жаль, на практиці реального спілкування можуть навпаки заплутувати через суб'єктивізм сприйняття, трансляції або ретрансляції повідомлення комунікаторами. Саме тому необхідно формувати медіативні вміння розтлумачення соціокультурних контекстуальних нюансів для досягнення найкращих результатів під час міжкультурної інтеракції. Ці вміння варто розвивати з учнями на всіх освітніх ланках, застосовуючи принцип медіації у процесі навчання іноземних мов. Цей феномен потребує від учителя урізноманітнення видів навчальної діяльності, спрямованої на удосконалення іншомовного спілкування учнів.

Наприклад, під час вивчення англійської мови, окрім можливих розбіжностей у трактуванні і вживанні певної лексики, учителеві також важливо пояснювати учням у межах набутого ними навчального досвіду і вимог навчальних програм різницю між офіційно визнаними варіантами англійської мови: класичним British

English і дещо спрощеною версією American English. Так, в американському та британському варіантах англійської мови відрізняються написання деяких слів (color/colour; center/centre), можуть використовуватися зовсім різні слова на позначення того ж самого (метро – амер. subway / брит. underground), або одне й те саме слово на позначення різних сенсів (dinner – обід у британців, втім вечеря у американців), вимова слів кардинально відрізняється (американці завжди вимовляють -г наприкінці слова як гортанну -р, британці – взагалі не вимовляють прикінцеву -r), по-різному використовуються написання дат та нумерація поверхів у будівлях (у американців схоже за українською логікою, а у британців перший поверх – це "ground floor" («земляний поверх»), тому "first floor" – це вже не перший, хоча саме так перекладається дослівно, а фактично другий, відповідно вся нумерація змінюється) та ін. Зате в усіх варіантах англійської мови "I" (я) завжди пишеться з великої літери, де б не розташовувалося у реченні, що хоча й демонструє акцентне Супер-Его англійців, певний властивий національній самоідентифікації егоцентризм, втім шанобливе ставлення до власного «Я» відбивається так само і на поважному й толерантному ставленні англійців за етикетом до інших «Я», що зчитується насамперед в разі поєднання з кимось у реченні: "you and I" («ми з тобою/вами»/«ви/ти і я»), коли «Я» хоч і з великої літери, втім шанобливо ставиться у реченні на друге місце, пропускаючи вперед іншу особу чи осіб. Про національну культуру шанобливого спілкування також свідчить часте використання ввічливих слів і виразів у фразях повсякденного вжитку на кшталт: "please", "excuse me", "sorry", "thank you", "no problem", "you are welcome", національна звичка завжди посміхатися, бути толерантними до інших, майже відсутність лайливих або грубих слів тощо. Однак "you" не розрізняється на «ти» або шанобливе «Ви», що з одного боку значно спрощує комунікацію, втім з іншого – додає плутанини, оскільки "you" перекладається і як «Ви / ти» в однині, і як «ви» у множині залежно від контексту. Пропоновані зразки спілкування досить широко можуть використовуватися в мовленнєвій практиці медіатора. І це лише окремі лінгвістичні особливості, які мають враховувати комуніканти. А ще існує і невербальна мова спілкування (мова тіла, міміки, інтонації, жестів), яка, за науковими даними, передає 60–80% всієї інформації реципієнту, в той час як слова – лише 20–40%! (Спілкування як особливий вид діяльності). Так, звичні для однієї нації жести можуть бути сприйняті зовсім інакше представниками інших культур: наприклад, кивок головою на позначення «так», а рух нею в сторони задля «ні» зазвичай зчитується однаково більшістю країн світу, втім є країни, у яких ці жести використовуються на позначення протилежних значень, наприклад: «у Болгарії щоб сказати «так», потрібно робити рух головою в сторони, а щоб відповісти «ні» – робити кивок вперед» тощо.

Учителеві варто наголошувати, що, спілкуючись з представниками іншої культури, важливо брати до уваги поведінкові особливості співрозмовників, оскільки традиції в різних країнах світу можуть значно відрізнятися, починаючись вже з привітань: раніше рукостискання було популярним серед чоловіків, втім з поширенням тренду гендерної рівності в європейських країнах так стали вітатися / прощатися і з жінками. «У Мексиці на знак привітання Вас можуть схопити за великий палець руки; у сніжній Лапландії, зустрівшись, труться носиками; у країнах

Азії вітаються прикладанням долоні; у мусульманських країнах є традиція серед чоловіків охоплювати один одного за талію; у Франції можливі поцілунки в щічку, навіть якщо Ви не знайомі».

Хоча англійці могли б сприйняти доторкання, тим паче поцілунки, або наближення до себе на надто коротку відстань як порушення особистих кордонів – і навіть подати в суд за сексуальне домагання, тому в них не можна чужих дітей гладити по голівці, як звикли українські вчителі проявляти свою емпатію й підтримку учням. У різних націй є свої правила поведінки, формальні й неформальні, так само як і перелік тем, дозволених чи заборонених за етикетом, тож перш ніж спілкуватися з іноземцем, варто дізнатися особливості традицій і менталітету іншої країни, щоб випадково нікого не образити через незнання певних культурних особливостей чи то словом, чи жестом, або некоректною поведінкою.

Логіка нашого дослідження потребувала з'ясування низки важливих запитань, як-от: чи достатньою мірою відображено соціокультурні особливості в шкільних підручниках, які ознайомлюють з іноземною культурою через мову? Чи готують ці засоби до справжніх, не відірваних від життя, реалій іншої країни, аби наші співвітчизники свідомо розуміли всі можливі виклики й ризики, пов'язані з проживанням, навчанням або роботою за кордоном? Чи достатньо володіють вітчизняні вчителі іноземних мов лінгвокраїнознавчим матеріалом настільки, аби навчити цього інших? Чи знають метод медіації, чи користуються ним у своїй навчальній практиці?

Так, згідно з результатами проведеного в лютому-березні 2024 року відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України анонімного онлайн-анкетування 535 вчителів іноземних мов 33СО різних регіонів України:

- майже 85% опитаних вчителів навчають англійської мови;
- 61,8% вчителів оцінюють готовність учнів 7–9-х класів гімназій до участі в міжкультурному діалозі в реальних умовах як НЕдостатню, що є особливо критичним у контексті соціальних потреб майбутніх випускників у багатомовному і полікультурному середовищі;

- 63,1% вчителів визначили, що не все в підручниках іноземних мов для 7–9-х класів відповідає інтересам і рівню знань учнів, тому 56,3% респондентів доводиться самостійно добирати деякі матеріали, вправи чи завдання (40,3% – деколи) і проходити тернистий шлях своїх «проб і помилок»;

- 46,2% опитаних вчителів відповіли, що їм відомий термін «медіація» як вид іншомовної комунікативної діяльності та технологія його формування, втім 41,7% визнали, що їм потрібно мати більше інформації.

Отже, очевидними є певні проблеми, з якими стикаються і вчителі іноземних мов, і учні, особливо через вплив воєнного часу, який в умовах змішаного навчання вносить свої корективи в освітній процес і призводить до серйозних освітніх втрат учнів, що спричиняє методичні виклики і для вчителів.

4.3. Види медіаційних вправ для 7–9 класів НУШ

Усі зазначені питання вимагають подальшої всебічної і ґрунтовної науково-методологічної роботи: як з учнями, вчителями, так і потребують практичних досліджень

сучасних підручників іноземних мов, в тому числі й на предмет наявності системи медіативних вправ. Під терміном «*вправи з медіації*» розуміємо завдання лінгвокраїнознавчого характеру, які мають бути відображені в підручнику в достатній кількості для тренування потрібних мовних та інтерпретаційних навичок, зі змістовим наповненням соціокультурного спрямування відповідно до державної навчальної програми з іноземних мов, з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей та інтересів учнів, з диференціацією завдань за різними рівнями знань і навчальних можливостей. Вправи повинні мати чітку й зрозумілу учням і вчителям логіку, а також певну структуру і систему, які б допомагали реалізовувати на практиці навчальну мету розвитку необхідних для опанування іноземної мови мовленнєвих умінь, як рецептивних (читання, аудіювання), так і продуктивних (говоріння, письмо), беручи за основу вивчення не тільки іноземної мови, а й культури.

Учні-медіатори 7–9 класів НУШ, наприклад, могли б допомогти батькам за кордоном запитати у перехожих потрібну дорогу, купити або поміняти квитки на потяг чи автобус, зорієнтуватися в метро, банку чи аеропорту, вміти забронювати номер у готелі, заповнити бланки, вирішити за необхідності спірні питання чи поскаржитися, замовляти страви в меню чи спілкуватися в магазинах, розуміти й переказувати, про що йдеться на екскурсіях, в кіно чи музеї, підтримувати бесіду з іноземцями в різних типових життєвих ситуаціях – тобто вирішувати найрізноманітніші завдання *real-life communication*, які відображені в навчальних державних програмах з іноземних мов (Модельна навчальна програма, 2021), аби допомогти наблизити теорію до практики реального іншомовного спілкування, з якою кожен може зіткнутися раніше або пізніше – і школа має підготувати до цього. Медіація може виявитися найкращою стратегією задля досягнення цієї мети у сфері іншомовної освіти.

Варто добирати відповідні інтерактивні методи і форми роботи, які могли б максимально полегшити учням формування іншомовної соціокультурної компетентності у процесі виконання різних контекстуальних завдань з розумінням вище обговорюваних міжкультурних нюансів та варіантів адекватного реагування відповідно до контексту та комунікативних задач. Наприклад, слід включати в сучасні підручники для 7–9 класів НУШ порівняльні таблиці певних лексико-граматичних відмінностей у варіантах британської та американської англійської мови, специфіку вживання формальної і неформальної лексики, сучасний молодіжний сленг, фразеологізми (сталі вислови, ідіоми, приказки), країнознавчі тексти / відео і вправи (діалоги, рольові інсценування, проєкти) для відпрацювання розуміння соціокультурних особливостей (традиції, поведінка іноземців).

Видається логічним виокремити у структурі вправ з медіації два складники: мовний і позамовний, оскільки такі вправи спрямовані на збагачення словникового запасу учнів (засвоєння лексичного матеріалу відповідно до рівня, визначеного модельною програмою), граматичних конструкцій та позамовних чинників, до яких насамперед відносимо соціокультурні відомості, а також соціокультурний і комунікативний досвід учнів. Наприклад, ситуація моделювання розмови з ровесником / ровесницею із Великої Британії зумовлює використання відповідних

формул мовленнєвого етикету (вітання, прощання), запитань, які мають відповідати віковим особливостям та інтересам учнів певної вікової групи, оскільки розмова має свій предмет. Ситуація, що передбачає вибір книжки, сувеніру для закордонного друга або подруги теж потребує врахування індивідуальних особливостей та захоплень, смаків тощо. З цього випливає, що позамовні умови комунікації визначають вибір мовленнєвої поведінки її учасників.

Урахування умов реальної міжкультурної комунікації визначає, що тематика вправ має бути максимально наближеною до ситуацій спілкування, наприклад, *покупки (обговорити питання, як краще купувати речі – у магазині чи інтернеті, які є ризики під час купівлі в інтернеті, як заощадити під час покупок, як треба здійснювати покупки, запропонувати скласти список покупок, чи всі покупки є необхідними тощо); здоровий спосіб життя (що таке здоровий спосіб життя, як спланувати день, щоб знайти час на фізичні вправи, які секції краще відвідати, скільки часу можна сидіти біля комп'ютера, чим загрожує малорухомий спосіб життя, користь від прогулянок, здорове харчування тощо).*

Зміст вправ має бути практично орієнтованим, учні повинні бачити вихід здобутих знань з іноземної мови за межі уроку, тобто розуміти: де, в яких конкретних ситуаціях можна використати здобуті на уроках знання, які вміння для цього потрібні.

Синтез мовного й позамовного матеріалу спрямований на активізацію і збагачення словникового запасу учнів та засвоєння нової лексики, граматики в міжкультурному контексті. У зв'язку з цим уважаємо, що вправи з медіації повинні включати передусім елемент пізнання (когнітивний складник) як основу для попередження нерозуміння і як підставу для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі, а потім переживання (емоційний складник). Саме ця теза має стати провідною в процесі розроблення ситуаційних вправ.

Дослідники міжкультурної комунікації виокремлюють такі розділи фонових знань, якими повинна володіти особистість для успішного спілкування в ситуаціях міжкультурної комунікації: історико-культурний фон, що містить інформацію про культуру суспільства в процесі його історичного розвитку; соціокультурний фон; етнокультурний фон, який включає інформацію про побут, традиції, свята; семіотичний фон, що містить інформацію про символіку, особливості іншомовного оточення.

До фонових знань уналежнюють інформаційну культуру (знання з історії, географії, якими володіє типовий представник суспільства); поведінкову культуру (особливості взаємовідносин у суспільстві, норми, цінності, розмовні формули, невербальну мову); традиційну культуру (художні цінності).

Джерелом розвитку інтересу учнів до навчання іноземної мови може стати реалізація міжпредметних зв'язків у навчанні, особливо зв'язки іноземної мови з літературою (українською і зарубіжною), історією, географією, образотворчим мистецтвом, музикою. Реалізація міжпредметних зв'язків може відбуватися шляхом системного й дозованого включення до змісту уроків іноземної мови соціокультурних відомостей, які мають відповідати віковим особливостям здобувачів освіти та які за змістом і ступенем складності узгоджуються з інформацією, поданою в чинних підручниках, та враховують рівень володіння іноземною мовою учнів.

Вправи з медіації повинні бути максимально наближеними до умов реального спілкування, тобто слід моделювати ті ситуації, які потенційно можуть виникнути у житті підлітків, а також реалізуватися в різних видах мовленнєвої діяльності.

Вивчення наукових праць, присвячених типам вправ з іноземної мови, дає підстави стверджувати, що вправи з медіації мають бути спрямована на:

- урахування вікових особливостей учнів;
- релевантність змісту вправ сучасним соціокультурним реаліям;
- забезпечення взаємозв'язку і взаємодії між рецептивними і продуктивними видами мовленнєвої діяльності, комунікативними вміннями здобувачів освіти;
- визначення оптимального співвідношення й послідовності медіативних та інших видів вправ і завдань, що визначають успішність їх упровадження;
- регулярність і системність упровадження.

Аналіз психолого-педагогічних праць уможлиблює виокремлення в структурі вправ з медіації таких складників:

- мета (ознайомитися, оволодіти, засвоїти). Важливо визначити мету кожної вправи, наприклад, розвиток умінь сприймати інформацію на слух, хоча зазначимо, що вправа може супровідно працювати й на інші механізми, наприклад, аудіювання (відповідати на запитання на основі прослуханої інформації), говоріння (скласти розповідь у письмовій чи усній формі на основі почутого, висловлювати власне ставлення до почутого тощо);

- зміст (те, що учні в процесі виконання мають опанувати). Зазначимо, що зміст вправ у кожному з класів має закласти підґрунтя для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів згідно з вимогами відповідних рівнів, представленими в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (ЗЕР);

- навчальні дії як процес розв'язання певного навчально-комунікативного завдання;

- умови виконання;
- контроль і самоконтроль;
- рефлексія, що передбачає визначення труднощів, що виникли під час виконання вправ і завдань, та пошук шляхів подолання труднощів (учні мають проаналізувати, що їм вдалося легко, над чим доведеться ще попрацювати, окреслити шляхи вдосконалення вмінь тощо).

На основі аналізу наукових студій (В. Гаманюк, І. Голуб, Б. Дендрінас та ін.) доходимо висновку про оптимальність виокремлення видів вправ із медіації відповідно до класифікації, що поділяє саму медіацію на медіацію тексту, медіацію концептів та медіацію комунікації. З цього випливає, що вправи теж можна поділити на три групи:

- вправи, спрямовані на медіацію тексту;
- вправи, спрямовані на медіацію концептів;
- вправи, спрямовані на медіацію комунікації.

Оскільки медіація тексту передбачає дії, зосереджені на розумінні та інтерпретуванні письмових текстів, то вправи цієї групи можуть включати завдання на переклад, переказ, трансформування інформації в комікс, інфографіку, мем тощо.

Медіація концептів спонукає учнів до дій, зосереджених навколо розуміння певних абстрактних понять, культурних смислів, які містить текст. Наприклад, учням пропонують текст про вишиванку. Їм треба пояснити значення слова, розказати про традиції, пов'язані з вишиванкою, особливістю вишиванок свого етнокультурного регіону тощо.

Медіація комунікації спрямована на формування комунікативних умінь, емпатії, емоційного інтелекту учнів. Наприклад, вправа, спрямована на розв'язання конфліктної ситуації між двома однокласниками, членами родини, сусідами. Учні можуть виступати медіаторами між українськими футболістами і членами іноземних команд, які хочуть придбати спортсменів.

Отже, вправи з медіації мають значний комунікативно-розвивальний потенціал, оскільки допомагають засвоювати іноземну мову в реальних ситуаціях спілкування, сприяють збагаченню словникового запасу учнів, формуванню предметної і ключових компетентностей. У процесі навчання мають бути використані всі види вправ із медіації, що моделюють ситуації міжкультурного спілкування, передбачаючи надання відповідних пояснень партнеру по спілкуванню щодо особливостей рідної культури учня.

4.4. Фасилітатор, медіатор, самомедіатор: нові ролі сучасного вчителя

Відповідно до стратегічних тенденцій розвитку сфери іншомовної освіти України, її соціалізації в світовому просторі, сучасний вчитель іноземної мови має бути не тільки *«фасилітатором»* – наставником, який *полегшує* учням освітній процес, допомагаючи опанувати формальний аспект іншомовного спілкування, але й *«медіатором»* – соціокультурним перекладачем, посередником-тлумачем, здатним також пояснити і неформальні, приховані подекуди за словами чи поведінкою, змістові нюанси в інтерпретації носіїв мови. Втім, аби адекватно орієнтуватися в контекстному розумінні іншомовного повідомлення, потрібно самому бути *«самомедіатором»* – висококласним фахівцем, який поєднує знання, вміння і навички не тільки філолога іноземних мов, а й певною мірою культуролога, соціолога, психолога, щоб уміти навчити глибокого розуміння іноземних мов через медіацію як навчальну стратегію інших, що потребує постійного професійного самовдосконалення, розширення світогляду, навчання впродовж життя, розвиваючи як *hard*, так і *soft skills*. Функційна роль учителя в процесі навчання учнів умінь медіації є домінантною, тож відповідно поступово має трансформуватися від фасилітатора до медіатора через самомедіатора або поєднати в собі всі ці функції, спрямовуючи фокус на розвиток в учнів стратегічних умінь медіативної діяльності – *«застосовувати компоненти соціолінгвістичної компетентності для досягнення взаєморозуміння під час усного та письмового спілкування»* (Волік, 2016, с. 2–3). Такий підхід становить певні методологічні виклики, оскільки вчителю потрібно продумати, як ефективно використовувати наявні ресурси задля досягнення навчальної мети

медіації – це обумовлює необхідність перегляду певних чинних форм, методів роботи та добору відповідних за змістовим спрямуванням навчально-методичних матеріалів, що, в свою чергу, спонукає науковців допомагати у пошуку можливих шляхів досягнення спільних цілей. Усі ми зацікавлені у підвищенні показників (Council of Europe, 2020). рівня володіння іноземними мовами наших учнів, а отже плануємо досліджувати теоретичні й практичні аспекти втілення на пряму медіації у сфері освіти України та світовий досвід, що, зокрема, може виражатися в аналізі системи медіативних вправ підручників або розробленні власних пропозицій для практичної реалізації медіативної діяльності у школах.

Отже, як результат нашого дослідження, можна констатувати, що медіатором може бути або сама людина (вчитель, учень), якщо достатньо володіє як мовними, мовленнєвими, так і соціокультурними вміннями вербального і невербального спілкування з представниками іншої мови та культури, або функцію медіатора може виконувати спеціально запрошений посередник для роз'яснювальної участі в іншомовній комунікації. Втім починати доцільно завжди з себе, тому так важливо спочатку розвинути в собі функції самомедіатора, щоб знаходити порозуміння з представниками інших культур, не покладаючись на посередників, і навчати медіації (як глибокому розумінню іноземної мови і культури, так і володінню вмінням використовувати ці знання у практичній діяльності) своїх учнів, щоб вони також могли за потреби бути самомедіаторами і медіаторами й досягали максимальних результатів у спілкуванні з іноземцями відповідно до наявних комунікативних задач.

Діалог культур і цивілізацій зумовлює необхідність формування умінь медіативної діяльності як учнів, студентів, так і вчителів іноземних мов в Україні, визначаючи тим самим потребу створення відповідної системи вправ і завдань у сучасних підручниках іноземних мов задля досягнення цієї мети.

Список використаних джерел

Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford University Press.

https://www.researchgate.net/publication/295540962_Translation_in_Language_Teaching_An_Argument_for_Reassessment

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Gomes Ferreira, S. M. (1999). Following the paths of translation in language teaching: From disregard in the past decades to revival towards the 21st century. *Cadernos de Tradução*, 1(4), 355–371. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5541>

Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, 39(2), 76–87. <https://doi.org/10.1093/elt/39.2.76>

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 370–391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>

Taft, R. (1981). The role and personality of the mediator. In S. Bochner (Ed.), *The mediating person: Bridges between cultures* (pp. 53–88). Schenkman.

Власенко, Л. В., & Божок, Н. О. (2008). Соціокультурна компетенція при вивченні іноземної мови. *Наука і практика*, 49–51. <https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/67f3ed38-a13a-4b93-8437-3c6d4ce5b3c2/content>

Волік, В. В. (2016). Медіація та її місце у процесі навчання іноземної мови. *Парадигма пізнання: Гуманітарні питання*, (7) (18), 14–19. <https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/download/941/1080>

Гаманюк В. (2020). Нові акценти в мовній освіті: зміни в додатковому томі «Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти». Вип. 21. Кривий Ріг. 264-274.

Голуб І. В. (2021) Методичні засади здійснення медіації під час навчання іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*: Вид-во НаУОА, Вип. 11(79). Острог 225–228.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. (2003). За наук. ред. С. Ю. Николаєвої. Ленвіт. <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/286>

Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. (2021). Автори: Редько, В. Г., Шаленко, О. П., Сотникова, С. І., Коваленко, О. Я., Коропецька, І. Б., Якоб, О. М., Самойлюкевич, І. В., Добра, О. М., Кіор, Т. М. Міністерство освіти і науки України. <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/movno-literaturna-osvitnia-haluz/inozemna-mova/>

Онлайн-анкетування 535 вчителів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) різних регіонів України, проведене відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (лютий–березень, 2024 р.).

Пасічник, О. С. (2019). Міжкультурна медіація – переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*, (22), 213–223. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-213-223>

Редько, В. Г., & Пасічник, О. С. (2023). Медіація як вид навчальної діяльності у процесі формування в учнів досвіду іншомовної комунікативної взаємодії. In *Навчання іноземних мов у гімназії: Збірник методичних матеріалів для вчителів іноземних мов* (с. 48–54). Лібра Терра.

Спілкування як особливий вид діяльності. Невербальне спілкування. (2011, December 29). Osvita.ua. <https://osvita.ua/vnz/reports/management/14868/>

Швороб, Л. П. (2023). *Міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов та формування культурних медіаторів* [Магістерська робота, Національний університет "Острозька академія"]. <https://theses.oa.edu.ua/>

РОЗДІЛ 5. ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ

5.1. Організація оцінювання сформованості іншомовної комунікативної компетентності учнів 7–9 класів

Останнім часом у зв'язку з розробленням нового Державного стандарту базової середньої освіти оцінювання навчальних досягнень учнів НУШ зазнало значних змін, адже змінилися його мета, функції і призначення. Якщо впродовж багатьох років учителі оцінювали рівні сформованості знань, умінь і навичок учнів, то сьогодні в умовах реалізації компетентнісного підходу набагато важливіше з'ясувати поступ дитини в процесі опанування іноземних мов. А це означає, що необхідно максимально коректно, об'єктивно і чітко оцінити результати навчання.

Закон України «Про освіту» визначає результати навчання в такий спосіб: «Результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті в процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити й виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» (Закон України). Результати навчання іноземних мов на кінець 9 класу чітко визначені в модельній програмі з предмета. Орієнтиром, якого прагнуть досягнути учасники освітнього процесу в 7–9 класах, є рівень В1 володіння іноземною мовою, що відповідає вимогам Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Тож під час вивчення кожної теми вчителі мають визначати проміжні результати, яких мають досягнути учні.

Так сталося, що оцінювання знань, умінь і навичок учнів має багаторічну традицію, докладно розроблено й не викликає труднощів з-поміж учителів; набагато складніше об'єктивно оцінити способи мислення, цінності, особисті якості, що є складниками компетентності і потребує врахування психологічного складника.

У цьому контексті зазначимо, що в процесі розроблення завдань для оцінювання результатів навчання учнів у компетентнісному вимірі педагоги мають орієнтуватися на вимоги основного документа, що визначає обов'язкові результати навчання іноземної мови – Державного стандарту базової середньої освіти (Державний стандарт), на основі якого і розроблено чинні модельні програми (Модельні навчальні програми, 2021). Основні результати в стандарті згруповано за трьома групами в такий спосіб:

1. Сприйняття усної інформації та письмових текстів іноземною мовою в умовах безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування.
2. Взаємодія з іншими особами усно, письмово та в режимі реального часу засобами іноземної мови.
3. Надання інформації, висловлювання думок, почуттів та ставлення іноземною мовою.

Перша група результатів оцінювання іноземної мови – сприйняття усної інформації та письмових текстів іноземною мовою в умовах безпосереднього та

опосередкованого міжкультурного спілкування – здебільшого зорієнтована на аудіювання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності.

Оцінювання є не просто підсумковою діагностикою, а інструментом навчання, що сприяє зворотному зв'язку, коригуванню методики викладання та підвищенню мотивації учнів.

Основною метою оцінювання навичок аудіювання є визначення рівня розуміння усного мовлення іноземною мовою у межах вікових і навчальних стандартів.

Критерії оцінювання аудіювання мають ґрунтуватися на типових показниках сприймання та розуміння усного мовлення, адаптованих до конкретного віку й рівня навчання. Основними критеріями виступають:

- повнота розуміння (загальне, детальне, інтерпретативне);
- точність відповідей (відповідність почутому змісту);
- швидкість реакції (оперативність оброблення інформації);
- якість виконання завдання (грамотність, логічність, доречність);
- рівень мовленнєвого оформлення відповіді (для продуктивних відповідей).

До форм та методів оцінювання належать як традиційні, так і альтернативні, зокрема традиційні:

- тестові завдання закритого типу (з вибором правильної відповіді);
- відкриті запитання (коротка або розгорнута відповідь);
- заповнення пропусків у тексті / таблиці;
- встановлення відповідності / правильного порядку подій.

Такі завдання зручні в стандартизованому оцінюванні, особливо під час тематичного чи підсумкового контролю знань.

Альтернативні методи:

- портфоліо учня, де відображено прогрес у виконанні вправ з аудіювання;
- самооцінювання – учні аналізують власні успіхи;
- взаємооцінювання – оцінювання аудіювання в парах чи групах;
- мовленнєві картки/щоденники аудіювання – відображають розвиток навичок у часі;

- інтерактивні цифрові платформи – дозволяють здійснювати автоматичний аналіз результатів (наприклад, Quizizz, Edpuzzle, Kahoot).

Державний стандарт базової середньої освіти орієнтує вчителя на компетентнісний підхід, згідно з яким знання оцінюють не ізольовано, а лише як частину реальної мовленнєвої діяльності. У такому контексті оцінювання аудіювання має відповідати таким вимогам:

- бути ситуаційним (наближеним до реальних комунікативних умов);
- охоплювати не лише результат, а й процес сприймання;
- враховувати емоційно-вольову складову сприймання (мотивацію, інтерес);
- ґрунтуватися на індивідуальному підході.

До типових труднощів оцінювання аудіювання відносять такі:

- суб'єктивізм у перевірці відкритих відповідей;
- відсутність єдиних стандартів оцінювання аудіювання;
- недосконалість дидактичного матеріалу;
- низька мотивація учнів.

Шляхи подолання:

- чітке формулювання критеріїв до кожного типу завдання;
- використання рубрикаторів (scoring rubrics);
- залучення учнів до спільного формування критеріїв;
- регулярне формувальне оцінювання зі зворотним зв'язком;
- підвищення кваліфікації вчителів у сфері оцінювання.

Для об'єктивного й систематичного оцінювання аудіювання вчитель може використовувати такі інструменти:

Інструмент	Призначення
Контрольна картка	Відображення динаміки розвитку навичок
Таблиця критеріїв	Чітке пояснення оцінювання за шкалою (1–12 балів)
Аудіощоденник	Відстеження особистих досягнень і труднощів
Рубрикатор	Оцінювання відкритих відповідей за певними критеріями
Цифрова платформа (Edpuzzle, LearningApps)	Автоматизований контроль та аналіз

Оцінювання аудіювання у 7–9 класах гімназії має будуватися на принципах об'єктивності, індивідуалізації, компетентнісного підходу та педагогічної доцільності. Воно повинно бути не лише підсумком, а й рушієм освітнього процесу. Формувальне оцінювання, наявність прозорих критеріїв, різноманіття методів і інструментів – це запорука успішного розвитку аудитивних умінь у школярів та реалізації освітньої мети вивчення іноземної мови.

Друга і третя групи поєднують установлення рівнів сформованості в учнів рецептивних і продуктивних видів іншомовної мовленнєвої діяльності. З цього випливає, що завдання, за допомогою яких здійснюється оцінювання, мають бути спрямовані на залучення учнів до всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письмо.

Об'єктами оцінювання є вміння і навички іншомовного мовлення учнів 7–9 класів, які корелюються із видами мовленнєвої діяльності.

Як зазначено на сайті галузевого міністерства, навчання іноземних мов відбувається за двома чинними модельними програмами. Зіставний аналіз змісту їх уможливив висновок, що обидві програми для 7–9 класів (предметний цикл) є логічним продовженням модельних програм для 5–6 класів (адаптаційний цикл), що дає змогу учням / ученицям системно й послідовно досягти очікуваних результатів навчання, а також зреалізувати наступність у розвитку наскрізних умінь і ключових компетентностей між циклами навчання. Обидві програми орієнтують на систематичне залучення здобувачів освіти до рецептивних (аудіювання, читання) і продуктивних (говоріння, письмо) видів мовленнєвої діяльності, а також особливий вид діяльності – медіацію, що забезпечує комунікативну спрямованість освітнього процесу.

Як засвідчив аналіз чинних модельних програм з іноземних мов для 7–9 класів, наповнення рубрики «Види навчальної діяльності» спрямовує на залучення учнів / учениць до всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо). У процесі говоріння учні / учениці мають бути залучені і до складання монологів, і до участі в діалогах. Вибір форми усного мовлення (монологічна чи діалогічна) має бути зумовлений змістом ситуаційного завдання. У процесі письма передбачено складання коротких текстів. Рубрика спрямована на формування в учнів / учениць 7–9 класів здатності до ефективного міжкультурного спілкування, застосування іноземної мови як потужного інструмента засвоєння інших культур, саморозвитку, самореалізації особистості.

Оцінювання результатів навчання іноземних мов у 7–9 класах можна здійснювати за допомогою таких засобів:

- 1) усних завдань (аудіювання, усні відповіді на запитання за змістом почутого чи прочитаного тексту, бесіда, участь у діалозі тощо);
- 2) спостереження за різними видами навчальної і мовленнєвої діяльності учнів, наприклад, під час складання діалогів, стислих розповідей, відповідей на запитання, виконання ситуативних вправ тощо;
- 3) виконання учнями тестів, інтерактивних вправ на різноманітних навчальних платформах;
- 4) виконання письмових завдань (вправа, тест, індивідуальне завдання, тематична робота тощо);
- 5) практичних завдань (проєкт, у тому числі міжпредметний; створення колажів, хмар слів, запис відеороликів тощо);
- 6) самооцінювання;
- 7) взаємооцінювання.

Засоби оцінювання обирає вчитель іноземної мови з урахуванням низки чинників, як-от: мета, завдання навчання, особливості змісту, рівень підготовки й індивідуальних характеристик учнів тощо.

Під час навчання в дистанційному та змішаному режимах спосіб оцінювання результатів навчання (очно чи дистанційно) визначає також учитель.

Зазначимо, що в умовах компетентнісного навчання особливого значення набуває проєктна діяльність учнів, що дає змогу оцінити загальнонавчальний, комунікативний і соціокультурний досвід учнів. Учні можуть виконувати як індивідуальні, так і групові проєкти. Покажемо за допомогою таблиці тематику проєктів, які можна запропонувати в межах тем чинної модельної програми в 7–9 класах.

Орієнтовні назви проєктів для учнів 7–9 класів у процесі навчання іноземної мови.

Клас	Тема чинної модельної програми	Назва проєкту
7	«Я, моя родина, мої друзі»	Індивідуальний «Мої друзі» (передбачає складання колажу з фотографій друзів і короткого опису їх зовнішності, рис характеру, уподобань). Індивідуальний «Сімейні традиції та свята» (демонстрація сімейних фотографій і розповідь про традиції).

7	«Харчування»	Груповий «Кухня народів світу», «Мої рецепти», «Тарілка здорового харчування» (укладання збірників рецептів різних народів світу або збірників рецептів улюблених страв учнів, розроблення варіантів сніданків з продуктів, що входять до тарілки здорового харчування) тощо.
7	«Шкільне життя»	Груповий «Театралізоване новорічне свято» (учні заздалегідь готуються до проведення свята, вивчають відповідні тексти, проводять репетиції, готують костюми, декорації, музичний супровід).
7	«Україна»	Групові «Подорож Україною» (підготовка відомостей про основні пам'ятки історії та культури з демонстрацією світлин, відеороликів); «Запрошуємо до України» (підготовка туристичного буклета для іноземців, які хочуть побувати в Україні й ознайомитися з цікавими природними, архітектурними об'єктами).
7	«Спорт»	Групові «Спортивні команди», «Спортивні змагання», «Відомі спортсмени» (пошук і презентація відомостей про футбольні команди, відомих спортсменів тощо); індивідуальний «Мій спортивний досвід» (учні розповідають про участь у змаганнях, відвідування спортивних секцій тощо, демонструють свої нагороди, фотографії зі спортивних заходів) тощо.
8	«Стиль життя» (підтема «Види дозвілля»)	Презентація комп'ютерної гри.
8	«Музика»	Підготовка мультимедійної презентації про українських композиторів, зокрема Артема Веделя, Миколу Леонтовича, Мирослава Скорика, Володимира Івасюка, прослуховування фрагментів їхніх музичних творів.
8	«Література»	Груповий «Буктрейлер» (підготовка буктрейлерів).
8	«Україна»	Груповий «Етнографічні регіони України» (підготовка презентації про етнографічні регіони, наприклад, Поділля, Слобожанщину, Галичину, Волинь, Бесарабію та ін.).
8	«Засоби масової інформації»	Груповий «Корисні застосунки для навчання» (підготовка відеороликів про застосунки).
9	«Одяг»	Груповий «Мода. Стилі одягу» (підготовка презентації).
9	«Наука і технічний прогрес»	Групові «Відомі винахідники» (підготовка повідомлень про відомих винахідників), «Відкриття, що змінило світ» (підготовка презентацій про колесо, велосипед, автомобіль та ін. відкриття).
9	«Робота і професія»	Груповий «Ярмарок професій» (презентація професії, що передбачає повідомлення про назву, особливості діяльності, вимоги до представників, відомості про людей, які прославили свою професію).
9	«Україна»	Груповий «Міста України» (підготовка буклетів про великі міста України, зокрема Київ, Львів, Одесу, Дніпро, Харків, Донецьк).
9	«Країни виучуваної мови»	Груповий «Подорож» (підготовка буклетів про міста країн, мову яких вивчають учні, наприклад, Лондон, Бірмінгем, Лідс, Шеффілд, Ліверпуль, Манчестер).

Окреслені теми, по-перше, відповідають тематиці чинної програми, по-друге, дають змогу учням виявити особистісні вподобання. Крім того, подібні проєкти дають змогу інтегрувати знання, здобуті на уроках іноземної мови та інформатики, де учні вчаться працювати з засобами інформаційних технологій, з інформаційними джерелами, устанавлюючи їх достовірність, актуальність інформації; заняттями з технологій, географії, фізики та ін. Зазначимо, що робота в групах (учитель може формувати групи сам або ж учні формують склад груп самостійно за інтересами) сприяє згуртуванню учнів, формуванню в них умінь працювати в команді.

Під час захисту проєкту учні обов'язково представляють кінцевий продукт – презентацію, відео, колаж, буклет тощо, коментуючи або пояснюючи його. У такий спосіб вони залучені і до рецептивних, і до продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Під час оцінювання учителі оцінюють результат виконання проєкту, беручи до уваги, наскільки творчо учні виконали завдання (склали текст самостійно чи використали готовий матеріал, наскільки грамотно його подали і логічно структурували), як представили результати усно. У процесі оцінювання важливо враховувати, у який спосіб вдалося досягнути певного результату.

Зазначимо, що оцінити проєкт може як учитель, так і самі учні. У цьому випадку їх треба обов'язково ознайомити із критеріями оцінювання і попросити аргументувати свою оцінку. У такий спосіб учні вчаться об'єктивно оцінювати себе та інших, бачити власні прогалини, окреслювати шляхи їх подолання.

Перспективним вважаємо застосування мовного портфолію як теки документів, що відображають перебіг навчання і результати діяльності учнів, відображають їхні досягнення. Ми не будемо характеризувати прийняті Радою Європи такі складники портфолію, як мовний паспорт, мовна біографія, досьє, оскільки вони докладно проаналізовані в науковій літературі. Водночас зазначимо, що до мовного портфолію можуть входити, наприклад, письмові роботи учнів, проєктні завдання, листи іноземною мовою, свідоцтва і сертифікати про участь у мовних конкурсах тощо. Учень має право додати до портфолію те, що вважає для себе особливо цінним і значущим.

Оцінювання визначених у програмі очікуваних результатів навчання учнів / учениць відбувається за допомогою формувального, поточного, підсумкового (тематичного, семестрового, річного) оцінювання тощо.

Формувальне оцінювання відбувається систематично, на кожному уроці в різних формах (оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання).

Формувальне оцінювання допомагає учням побачити шляхи та інструменти досягнення кращих результатів. Для цього важливо на кожному уроці допомогти здобувачам освіти правильно визначити цілі, показати шляхи їх досягнення, здійснити рефлексію, що спонукатиме учнів аналізувати власну навчальну діяльність.

Підсумкове оцінювання має три види, що залежать від часового проміжку й обсягу навчального матеріалу, а саме:

- тематичне (як правило, проводять після вивчення теми, розділу);
- семестрове (це загальна оцінка, яку виводять із балів формувального (на основі оцінювання загальних груп результатів) і тематичного оцінювання);
- річне (учителі виставляють загальну оцінку за результатами двох семестрових).

У процесі оцінювання навчальних результатів навчання іноземних мов учнів 7–9 класів обов'язково беруть до уваги міцність, системність, гнучкість знань, правильність, повноту, логічність відповідей, урахування особливостей вимови, багатство лексичного запасу; здатність учнів до самостійної навчальної діяльності; комунікативний досвід, досвід творчої діяльності, вміння працювати разом. Крім знань і вмінь, педагоги враховують під час оцінювання ставлення учнів до навчання іноземної мови, а також поведінковий компонент.

Для об'єктивного відстежування особистісного поступу здобувачів освіти вчителі проводять тематичне оцінювання, що дає змогу побачити, як учні опанували ту чи ту тему, наскільки просунулися у вивченні іноземної мови загалом.

Новий підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови потребує зміщення акцентів на рівнях сформованості іншомовних умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності. Саме на цьому наголошують автори модельної програми (Модельна навчальна програма, 2021).

У цьому контексті й рекомендуємо розробити спеціальні завдання, спрямовані на залучення учнів до рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Для прикладу наведемо завдання для тематичного оцінювання учнів 7 класу на уроках англійської мови, які можна запропонувати після вивчення теми «Охорона здоров'я» (за модельною програмою В. Редька та ін.). Кількість завдань визначаємо відповідно до кількості видів мовленнєвої діяльності. І корелюємо з визначеними групами результатів.

Перше завдання має на меті перевірити, наскільки учні вміють сприймати інформацію на слух (аудіювання). Для цього можна запропонувати учням заповнити пропущені місця в тексті, визначити істинність / хибність тверджень на основі прослуханого, відповісти на запитання до тексту.

1. *Listen to the dialogue. Tick true or false.*

Jack: Hey, Emma, do you think a healthy life is important?

Emma: Absolutely, Jack! Eating right and exercising keep us strong and happy.

Jack: I agree. But what about healthcare?

Emma: That's crucial too. Regular check-ups help catch problems early.

Jack: True, good healthcare means we can get better quickly if we get sick.

Emma: Exactly. Healthy habits and good healthcare work together.

Jack: So, we should start eating better and exercising more.

Emma: Great idea! We should also encourage our friends and family to take care of their health.

Jack: Definitely. The more people understand this, the healthier our community will be.

True False

1. *Jack and Emma discuss the importance of living a healthy life.*

2. *Emma thinks that regular check-ups are not necessary.*

3. *Jack believes that good healthcare helps in quick recovery if someone gets sick.*

4. *Emma suggests they start eating better and exercising more.*

5. *Both Jack and Emma agree that healthy habits and good healthcare are connected.*

6. *Emma and Jack agree to start taking care of their health immediately.*

Друге завдання передбачає перевірку сформованості в учнів читати тексти іноземною мовою. Оскільки аудіювання і читання – рецептивні види мовленнєвої діяльності, то завдання можуть бути подібними до тих, які використані в процесі аудіювання.

2. Read the text. Answer the questions.

Yesterday, I visited the doctor for a check-up. I arrived at the clinic early and checked in at the front desk. After waiting for a few minutes, the nurse called my name. She took me to an examination room and checked my blood pressure.

A few minutes later, the doctor came in. He was very friendly and asked me how I was feeling. I told him about a slight pain in my back. He examined my back and suggested some exercises to help with the pain. He also gave me a prescription for some medicine.

After the visit, I felt relieved. The doctor was helpful and explained everything clearly. I'm glad I went to see him.

- 1. Why did the person visit the doctor?*
- 2. What did the nurse do before the doctor arrived?*
- 3. How did the person describe the doctor's behaviour?*
- 4. What issue did the person mention to the doctor?*
- 5. What did the doctor suggest to help with the back pain?*
- 6. Did the doctor give the person any medicine?*

Під час оцінювання, важливо брати до уваги, наскільки уважно здобувачі освіти сприймають інформацію на слух, добре розуміють її, якою мірою використовують словник для з'ясування значень слів, чи вміють визначати значення невідомих слів із контексту, а також як виявляють власне ставлення до почутого.

Для перевірки вмінь іншомовного письма радимо використати завдання, що передбачають надання стислих письмових відповідей на запитання. При цьому послідовність відповідей може бути такою, що спонукатиме учнів до складання невеликих (6–8 речень) текстів. Наприклад, у 7 класі:

3. Write a short text based on these questions.

Is health important? Why? What should we do to be healthy?

Постановка запитань може спонукати учнів до говоріння. Для того щоб оцінити сформованість умінь учнів у говорінні, можна також поставити їм низку запитань:

4. Tell about the healthcare using these questions.

What do you know about the work of doctors and medical staff?

What do you know about medical facilities?

How often do you have to visit medical facilities?

Наведемо для прикладу варіант завдання для тематичного оцінювання учнів 7 класу після вивчення теми «Кіно і театр» за програмою В. Редька та ін. у процесі вивчення англійської мови.

Як і в попередньому варіанті, перше завдання тематичної роботи спрямоване на оцінювання вмінь учнів у читанні: Після ознайомлення з текстом про жанри фільмів учням запропоновано обрати одну правильну відповідь із трьох запропонованих варіантів.

1. Read the text. Answer the questions by choosing the correct answer.

There are many different film genres, each offering something unique. Action films are filled with fast-paced scenes, car chases, and fights. They are exciting and often keep viewers on the edge of their seats. Comedies are made to make people laugh. They usually have funny characters or situations that make them light and enjoyable.

Dramas focus on serious and emotional stories. They explore relationships, family, or life challenges, making people feel connected to the characters. Horror films aim to scare the audience with dark scenes, monsters, or ghosts. People who enjoy feeling frightened love these movies.

Romantic films are all about love and relationships. They usually show how two people meet, fall in love, and deal with problems. Science fiction movies explore futuristic worlds, space, or new technology, often demonstrating what life could be like in the future. Lastly, animated films, which are often for children, use drawings or computer graphics to tell a story that both kids and adults can enjoy.

With so many genres, there is something for everyone to enjoy.

1. What is the main goal of action films?

- a) To make people laugh*
- b) To create excitement and keep viewers on the edge*
- c) To show futuristic worlds*

2. Which genre is focused on love and relationships?

- a) Drama*
- b) Horror*
- c) Romantic*

3. What is typical of horror films?

- a) They are funny and light*
- b) They aim to scare the audience*
- c) They explore real-life situations*

4. Which films are often made for children but also enjoyed by adults?

- a) Animated*
- b) Science fiction*
- c) Drama*

5. What kind of stories do dramas usually tell?

- a) Emotional and serious stories*
- b) Stories about space adventures*
- c) Funny and light stories*

6. What does science fiction explore?

- a) Real-life situations*
- b) Futuristic worlds and new technology*
- c) Relationships and love*

Друге завдання передбачає сприймання мовлення на слух (аудіювання). Учні мають обрати з-поміж запропонованих правильний варіант твердження.

2. Listen to the dialogue. Tick true or false

Sophie: Do you want to go to the theatre this weekend?

Ethan: Sure! What's playing?

Sophie: There are two options. One is Phantom of the Opera, and the other is Wicked. Both are musicals.

Ethan: Oh, both sound great! What's Phantom of the Opera about again?

Sophie: It's a classic love story about a mysterious man who lives under an opera house and falls in love with a young singer. It has beautiful music and a lot of drama.

Ethan: And Wicked?

Sophie: It's a fun twist on The Wizard of Oz. It tells the story of the witches before Dorothy arrives. It's really creative, and the songs are amazing!

Ethan: Tough choice. Which one do you want to see?

Sophie: I've seen Phantom of the Opera before, but I wouldn't mind seeing it again. Wicked sounds exciting too!

Ethan: Let's go with Wicked. It sounds like a unique experience.

Sophie: Great choice! I'll book the tickets for Saturday.

1. Sophie and Ethan are deciding between two plays: Phantom of the Opera and Wicked.
2. Ethan has seen Phantom of the Opera before.
3. Wicked is about the witches before Dorothy arrives in The Wizard of Oz.
4. Sophie prefers Phantom of the Opera because she hasn't seen it yet.
5. Phantom of the Opera is a love story about a mysterious man living in an opera house.
6. Ethan chooses Phantom of the Opera for their theatre outing.

Для перевірки вмінь учнів у письмі можна використати подібне завдання.

3. *Write a short text based on these questions.*

What movie genres do you like and why? Name your favorite movies.

Для оцінювання рівня усного мовлення.

4. *Tell about the theatre using these questions.*

What do you know about the theatre? Do you like it? Do you often go to the theatre? Do you have any favourite plays?

Особливості оцінювання аудитивних умінь

Процес формування аудитивних умінь учнів 7–9 класів гімназії передбачає не лише організацію ефективної слухової діяльності, а й об'єктивне, педагогічно доцільне оцінювання досягнутих результатів.

По-перше, ефективне оцінювання ґрунтується на чітких об'єктивних критеріях, що дають змогу визначити рівень сформованості таких складників, як розуміння загального змісту (gist), вибіркоче розуміння (scanning), детальне розуміння (detailed comprehension) та здатність робити висновки на основі прослуханого (inferencing).

По-друге, у 7–9 класах доцільно забезпечити варіативність завдань для контролю, зокрема: множинний вибір, встановлення відповідностей, заповнення пропусків, визначення правильних / неправильних тверджень, короткі письмові відповіді тощо. Це дає змогу краще перевірити сприймання аудіотекстів різних жанрів— діалогів, оголошень, описів, інструкцій, фрагментів інтерв'ю, подкастів тощо.

По-третє, формувальне оцінювання має бути поетапним. Учитель не повинен обмежуватися лише фіксуванням кінцевого результату, а має регулярно відстежувати поступ учнів, ураховуючи труднощі, які виникають в учнів, як-от: темп мовлення, незнайомі слова, складні граматичні конструкції, інтонаційні особливості диктора.

Не менш важливо приділяти увагу психологічним аспектам: підвищенню мотивації до прослуховування текстів, зниженню тривожності під час прослуховування, формуванню у учнів упевненості в тому, що вони зрозуміють іноземне мовлення. Атмосфера підтримки сприяє кращому виявленню реального стану сформованості аудіативних умінь учнів.

5.2. Критерії та рівні навчальних досягнень учнів

Згідно з Додатком 2 до наказу МОН № 1093 від 02.08.2024, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів визначено за чотирма рівнями – *початковим, середнім, достатнім і високим*. Кожний наступний рівень відповідає вимогам до попереднього, а також прирощує нові. Конкретизуємо їх, ураховуючи зміст модельної програми з іноземних мов:

1) *початковий рівень* засвідчує несформовані вміння розуміти зміст прочитаного чи прослуханого тексту іноземною мовою, унаслідок чого учень відчуває значні труднощі під час передавання основної думки в процесі усної, письмової, онлайн-взаємодії; розуміє лише окремі ідеї за підтримки наочності; демонструє 30% виконання завдань відповідного рівня);

2) *середній рівень* передбачає, що учень розуміє лише ключові ідеї прослуханого або прочитаного тексту іноземною мовою; відчуває труднощі під час передавання основної думки в процесі усної, письмової, онлайн-взаємодії; вимова здебільшого нерозбірлива; демонструє 50% виконання завдань відповідного рівня;

3) *достатній рівень* – вміння розуміти зміст прослуханого або прочитаного тексту іноземною мовою та виокремлювати загальні ідеї; комунікативно доцільно використовувати повсякденну лексику, уживати прості граматичні форми, водночас припускатися неточностей; вміння створювати короткі висловлення, однак деякі помилки можуть заважати розумінню написаного чи сказаного; вміння здійснювати рефлексію; демонструє 75% виконання завдань відповідного рівня);

4) *високий рівень* передбачає вміння розуміти та аналізувати зміст прочитаного чи прослуханого тексту іноземною мовою; комунікативно доцільно використовувати повсякденну лексику, уживати прості граматичні форми; створювати письмові висловлення; зрозуміла (або здебільшого зрозуміла вимова); вміння здійснювати рефлексію; демонструє 100% виконання завдань відповідного рівня.

Результати оцінювання виражають у балах (від 1 до 12) та/або в оцінних судженнях. Оскільки галузеві критерії докладно прописано в Додатку 3 до наказу МОН № 1093 від 02.08.2024, ми на їх основі розробили критерії оцінювання результатів навчання іноземної мови учнів 7–9 класів, прагнучи врахувати різні види навчальної діяльності, у тому числі проєктну. Ми намагалися диференціювати за рівнями показники, визначені у Державному стандарті базової середньої освіти, деталізовані в модельних програмах, щоб дати змогу вчителям виявити і схарактеризувати сформованість складників міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів, тобто ознак і якостей, що мають конкретний вияв і підлягають спостереженню й об'єктивному вимірюванню.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання на основі компетентісного підходу

(визначено на основі Додатків 1 і 5 до Державного стандарту базової середньої освіти, Додатку 3 до наказу МОН № 1093 від 02.08.2024)

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

Бал	ГАЛУЗЕВІ КРИТЕРІЇ		
	Група результатів 1. Сприйняття усної інформації та письмових текстів іноземною мовою в умовах безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування	Група результатів 2. Взаємодія з іншими особами в усній і письмовій формі та в режимі реального часу через засоби іноземної мови	Група результатів 3. Надання інформації, висловлення думок, почуттів і ставлення іноземною мовою
1	<p>Цільовий слухач / читач</p> <p>Неуважно сприймає інформацію на слух (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях), не розуміє зміст висловлювання;</p> <p>не розуміє зміст відеороликів; не співвідносить інформацію під час сприймання добре структурованої мультимедійної презентації, потребує сторонньої допомоги для розуміння пояснень до неї;</p> <p>не розуміє письмовий текст, погано орієнтується в ньому, не знаходить потрібну інформацію, не ідентифікує окремі факти та не здогадується про значення невідомих слів із контексту, не може виявляти їх частини; відчуває труднощі під час прогнозування змісту тексту із заголовків;</p> <p>не виявляє ініціативи щодо співпраці з іншими (участь у діалогах, проєктах), не враховує умов спілкування. Жодне завдання не виконано правильно.</p>	<p>Відчуває значні труднощі під час передавання основної думки, усної і письмової співпраці зі співрозмовником, важко добирає відповідні слова, використовує окремі не зв'язані фрази і словосполучення;</p> <p>не розуміє співрозмовника в передбачуваних повсякденних ситуаціях; відчуває труднощі під час висловлення власних думок щодо розв'язання практичних проблем, не враховує емоційний стан співрозмовників;</p> <p>не ініціює, не підтримує та не закінчує розмову та просту дискусію, оскільки відчуває серйозні труднощі; ставить велику кількість запитань під час виконання спільного завдання, потребує сторонньої допомоги; просить уточнити, роз'яснити отриману інформацію;</p> <p>не виявляє ініціативи щодо співпраці з іншими (участь у діалогах, проєктах), не враховує умов спілкування. Жодне завдання не виконано правильно.</p>	<p>Відчуває серйозні труднощі під час розповіді про людей, навколишній світ і побут з урахуванням власного досвіду, висловлює свою думку, однак під час викладу думок порушує логіку й послідовність викладу, припускається різних видів помилок; надає фрагментарну інформацію співрозмовникові під час монологу, припускається значної кількості помилок; не обґрунтовує власну думку під час монологу; уникає виступів перед аудиторією з підготовленою промовою; подає в письмовій формі стислу інформацію на знайомі теми, що входять до сфери особистих інтересів, але припускається значної кількості помилок; відчуває труднощі під час складання плану усного або письмового висловлювання; не підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал;</p>

			не аналізує мовленнєву діяльність, не може виправити помилки. Жодне завдання не виконано правильно.
2	<p>Неуважно сприймає інформацію на слух (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях), не виокремлює основний зміст і деталі; не розуміє зміст відеороликів, в окремих випадках розпізнає значення невербальної інформації; не співвідносить інформацію під час сприймання добре структурованої мультимедійної презентації, потребує сторонньої допомоги для розуміння пояснень до неї; розуміє окремі слова в письмовому тексті, погано орієнтується в ньому, не знаходить потрібної інформації, не ідентифікує окремі факти та не здогадується про значення невідомих слів із контексту, не може виявляти їх частини; відчуває труднощі під час прогнозування змісту тексту із заголовків. Демонструє 15-29% виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>Відчуває значні труднощі під час передавання основної думки, усної і письмової співпраці зі співрозмовником, Намагається використовувати окремі фрази, словосполучення, але граматичні конструкції з помилками; відчуває труднощі під час висловлення власних думок щодо розв'язання практичних проблем, не враховує емоційний стан співрозмовників; не ініціює, не підтримує та не закінчує розмову та просту дискусію, оскільки відчуває серйозні труднощі; ставить запитання під час виконання спільного завдання, потребує сторонньої допомоги; просить уточнити, роз'яснити отриману інформацію. Під час співпраці з іншими (участь у діалогах, проєктах) не враховує умов спілкування. Демонструє 15-29% виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>Відчуває серйозні труднощі під час розповіді про людей, навколишній світ і побут з урахуванням власного досвіду, висловлює свою думку, однак під час викладу думок порушує логіку й послідовність викладу, припускається різних видів помилок; надає фрагментарну інформацію співрозмовникові під час монологу, припускається значної кількості помилок; не обґрунтовує власну думку під час монологу; уникає виступів перед аудиторією з підготовленою промовою; подає в письмовій формі стислу інформацію на знайомі теми, що входять до сфери особистих інтересів, але припускається значної кількості помилок; відчуває труднощі під час складання плану усного або письмового висловлювання; не підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал; не аналізує мовленнєву діяльність, не може виправити помилки. Демонструє 15-29% виконання завдань відповідного рівня</p>
3	<p>Неуважно сприймає інформацію на слух (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях), не виокремлює основний зміст і деталі; майже не</p>	<p>Відчуває значні труднощі під час передавання основної думки, усної і письмової співпраці зі співрозмовником.</p>	<p>Відчуває серйозні труднощі під час розповіді про людей, навколишній світ і побут з урахуванням власного досвіду, висловлює свою</p>

	<p>співвідносить інформацію під час сприймання добре структурованої мультимедійної презентації, потребує сторонньої допомоги для розуміння пояснень до неї; розуміє лише окремі ідеї за підтримки наочності; відчуває значні труднощі під час передавання основної думки в процесі усної, письмової, онлайн-взаємодії; Розуміє окремі слова в письмовому тексті, погано орієнтується в ньому, не знаходить потрібної інформації, не ідентифікує окремі факти та не здогадується про значення невідомих слів із контексту, не може виявляти їх частини; відчуває труднощі під час прогнозування змісту тексту із заголовків; Демонструє 30% виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>Намагається використовувати окремі фрази, словосполучення, але граматичні конструкції з помилками; відчуває труднощі під час висловлення власних думок щодо розв'язання практичних проблем, не враховує емоційний стан співрозмовників; не ініціює, не підтримує та не закінчує розмову та просту дискусію, оскільки відчуває серйозні труднощі; ставить запитання під час виконання спільного завдання, потребує сторонньої допомоги; просить уточнити, роз'яснити отриману інформацію. Під час співпраці з іншими (участь у діалогах, проєктах) не враховує умов спілкування. Демонструє 30 % виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>думку, однак під час викладу думок порушує логіку й послідовність викладу, припускається різних видів помилок; надає фрагментарну інформацію співрозмовникові під час монологу, припускається значної кількості помилок; не обґрунтовує власну думку під час монологу; уникає виступів перед аудиторією з підготовленою промовою; подає в письмовій формі стисло інформацію на знайомі теми, що входять до сфери особистих інтересів, але припускається значної кількості помилок; відчуває труднощі під час складання плану усного або письмового висловлювання; не підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал; не аналізує мовленнєву діяльність, не може виправити помилки. Демонструє 30 % виконання завдань відповідного рівня</p>
4	<p>Неуважно сприймає на слух усну інформацію (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях), подану у вільному темпі; відчуває значні труднощі під час виокремлення основного змісту і деталей, потребує сторонньої допомоги для цього; погано розуміє зміст відеороликів, в окремих випадках розпізнає значення невербальної інформації; відчуває значні утруднення в процесі співвіднесення інформації під час сприймання</p>	<p>Відчуває труднощі під час бесіди, дискусії на знайомі теми, важко добирає відповідні слова, але мовлення не завжди правильне і логічне; прагне до розуміння співрозмовника в передбачуваних повсякденних ситуаціях; відчуває труднощі під час висловлення власних думок щодо розв'язання практичних проблем, не завжди враховує емоційний стан співрозмовників;</p>	<p>Розповідає про людей, навколишній світ і побут з урахуванням власного досвіду, висловлює свою думку, однак під час викладу думок порушує логіку й послідовність викладу, припускається різних видів помилок; надає інформацію співрозмовникові під час тривалого монологу, припускається помилок; недостатньо аргументовано</p>

	<p>добре структурованій мультимедійній презентації, потребує сторонньої допомоги для розуміння пояснень до неї; слабо розуміє письмовий текст, погано орієнтується в ньому, лише в окремих випадках знаходить потрібну інформацію, майже не ідентифікує окремі факти та майже не здогадується про значення невідомих слів із контексту, не може виявляти їх частини; відчуває труднощі під час прогнозування змісту тексту із заголовків; Демонструє 33-40% виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>співпрацює зі співрозмовником, взаємодіє письмово, хоч припускається помилок; намагається здійснювати онлайн-взаємодію, дотримуючись правил безпечної поведінки в Інтернеті, дотримуючись етикетних норм; не ініціює, не підтримує та не закінчує розмову та просту дискусію, оскільки відчуває труднощі; ставить велику кількість запитань під час виконання спільного завдання; просить уточнити, роз'яснити отриману інформацію. Під час співпраці з іншими (діалоги, проектна робота) відчуває труднощі, не завжди може виявляти емпатію, урахувати умови спілкування. Демонструє 33-40% виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>обґрунтовує власну думку під час монологу; виступає перед аудиторією з підготовленою промовою, але відчуває себе невпевнено, припускається значної кількості помилок, промові бракує логічності й зв'язності; подає в письмовій формі стислу інформацію на знайомі теми, що входять до сфери особистих інтересів, поєднує окремі короткі елементи письмового висловлювання, упорядковуючи послідовність опису, але припускається поодиноких помилок; відчуває труднощі під час складання плану усного або письмового висловлювання; не підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал, не завжди може врахувати емоційний стан співрозмовника; не аналізує мовленнєву діяльність, не виправляє значну кількість помилок. Демонструє 33-40% виконання завдань відповідного рівня.</p>
5	<p>Неуважно сприймає на слух усну інформацію (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях), подану у вільному темпі; відчуває труднощі під час виокремлення основного змісту і деталей; погано розуміє зміст відеороликів, не завжди розпізнає значення невербальної інформації; відчуває утруднення в процесі співвіднесення інформації під</p>	<p>Відчуває труднощі під час передавання основної думки, усної і письмової співпраці зі співрозмовником. Сприймає на слух усну інформацію (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях), подану у вільному темпі; однак відчуває труднощі під час виокремлення основного змісту і деталей;</p>	<p>Розповідає про людей, докільця і побут з урахуванням власного досвіду, висловлює свою думку, однак під час викладу думок порушує логіку й послідовність викладу, припускається різних видів помилок; надає інформацію співрозмовникові під час тривалого монологу,</p>

	<p>час сприймання добре структурованої мультимедійної презентації, потребує сторонньої допомоги для розуміння пояснень до неї;</p> <p>слабко розуміє письмовий текст; погано орієнтується в ньому, в окремих випадках знаходить потрібну інформацію, майже не ідентифікує окремі факти та майже не здогадується про значення невідомих слів із контексту, не може виявляти їх частини;</p> <p>відчуває труднощі під час прогнозування змісту тексту із заголовків;</p> <p>Демонструє 41-49% виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>слабко розуміє письмовий текст; погано орієнтується в ньому, в окремих випадках знаходить потрібну інформацію, майже не ідентифікує окремі факти та майже не здогадується про значення невідомих слів із контексту, не може виявляти їх частини;</p> <p>відчуває труднощі під час прогнозування змісту тексту із заголовків;</p> <p>Намагається співпрацювати з іншими (участь у діалогах, проектах), хоч відчуває труднощі, не завжди може виявляти емпатію, урахувати умови спілкування.</p> <p>Демонструє 41-49% виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>водночас припускається помилок;</p> <p>недостатньо аргументовано обґрунтовує власну думку під час монологу;</p> <p>виступає перед аудиторією з підготовленою промовою, але відчуває себе невпевнено, припускається значної кількості помилок, промові бракує логічності й зв'язності;</p> <p>подає в письмовій формі стислу інформацію на знайомі теми, що входять до сфери особистих інтересів, поєднує окремі короткі елементи письмового висловлювання, упорядковуючи послідовність опису, але припускається поодиноких помилок;</p> <p>відчуває труднощі під час складання плану усного або письмового висловлювання;</p> <p>не підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал, не завжди може врахувати емоційний стан співрозмовника;</p> <p>не аналізує мовленнєву діяльність, не виправляє значної кількості помилок.</p> <p>Демонструє 41-49% виконання завдань відповідного рівня.</p>
6	<p>Неуважно сприймає на слух усну інформацію (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях), подану у вільному темпі;</p> <p>відчуває труднощі під час виокремлення основного змісту і деталей;</p> <p>погано розуміє зміст відеороликів, не завжди</p>	<p>Відчуває труднощі під час передавання основної думки, усної і письмової співпраці зі співрозмовником.</p> <p>Сприймає на слух усну інформацію (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях), подану у вільному темпі; однак</p>	<p>Розповідає про людей, докільця і побут з урахуванням власного досвіду, висловлює свою думку, однак під час викладу думок порушує логіку й послідовність викладу, припускається різних видів помилок;</p>

	<p>розпізнає значення невербальної інформації; відчуває утруднення в процесі співвіднесення інформації під час сприймання добре структурованої мультимедійної презентації, потребує сторонньої допомоги для розуміння пояснень до неї; слабо розуміє письмовий текст, погано орієнтується в ньому, в окремих випадках знаходить потрібну інформацію, майже не ідентифікує окремі факти та майже не здогадується про значення невідомих слів із контексту, не може виявляти їх частини; відчуває труднощі під час прогнозування змісту тексту із заголовків; Демонструє 50% виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>відчуває труднощі під час виокремлення основного змісту і деталей; загалом розуміє зміст відеороликів, однак не завжди розпізнає значення невербальної інформації; відчуває утруднення в процесі співвіднесення інформації під час сприймання добре структурованої мультимедійної презентації, потребує сторонньої допомоги для розуміння пояснень до неї; слабо розуміє письмовий текст, погано орієнтується в ньому, в окремих випадках знаходить потрібну інформацію, майже не ідентифікує окремі факти та майже не здогадується про значення невідомих слів із контексту, не може виявляти їх частини; відчуває труднощі під час прогнозування змісту тексту із заголовків; намагається співпрацювати з іншими (участь у діалогах, проєктах), хоч відчуває труднощі, не завжди може виявляти емпатію, ураховувати умови спілкування. Демонструє 50% виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>надає інформацію співрозмовникові під час тривалого монологу, водночас припускається помилок; недостатньо аргументовано обґрунтовує власну думку під час монологу; виступає перед аудиторією з підготовленою промовою, але відчуває себе невпевнено, припускається значної кількості помилок, промові бракує логічності й зв'язності; подає в письмовій формі стисло інформацію на знайомі теми, що входять до сфери особистих інтересів, поєднує окремі короткі елементи письмового висловлювання, упорядковуючи послідовність опису, але припускається поодиноких помилок; відчуває труднощі під час складання плану усного або письмового висловлювання; не підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал, не завжди може врахувати емоційний стан співрозмовника; не аналізує мовленнєву діяльність, не виправляє значної кількості помилок. Демонструє 50% виконання завдань відповідного рівня</p>
7	<p>Намагається уважно сприймати інформацію (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях) на слух, загалом правильно розуміє інформацію на слух, подану у вільному темпі,</p>	<p>Відчуває певні труднощі під час бесіди, дискусії на знайомі теми, не завжди може дібрати відповідні мовні засоби; демонструє розуміння співрозмовника в</p>	<p>Розповідає про людей, навколишній світ і побут з урахуванням власного досвіду, висловлює свою думку, однак припускається помилок;</p>

	<p>однак може відчувати певні труднощі під час виокремлення основного змісту і деталей; загалом правильно розуміє зміст відеороликів, розпізнає значення невербальної інформації, хоч може відчувати утруднення під час сприймання окремих слів; загалом співвідносить інформацію під час сприймання добре структурованої мультимедійної презентації, розуміє пояснення до неї, однак відчувається невпевнено і може потребувати сторонньої допомоги; здебільшого правильно розуміє письмовий текст, орієнтується в ньому, однак потребує часу для пошуку потрібної інформації, сприймає аргументацію; співвідносить зміст частини тексту зі змістом тексту загалом, намагається використовувати структуру та засоби зв'язності тексту для кращого розуміння аргументації; користується словниками для з'ясування значень нових для себе слів; в окремих випадках здогадується про значення невідомих слів із контексту або шляхом виявлення їх частин; прогнозує зміст тексту із заголовків; Демонструє 55 % виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>передбачуваних повсякденних ситуаціях; висловлює свої думки щодо розв'язання практичних проблем з урахуванням емоційного стану співрозмовників, хоч може припуститися поодиноких помилок; цілеспрямовано співпрацює зі співрозмовником, взаємодіє письмово, хоч у поодиноких випадках може припуститися помилок; здійснює онлайн-взаємодію, дотримуючись правил безпечної поведінки в Інтернеті, дотримуючись етикетних норм; ініціює, підтримує та закінчує розмову та просту дискусію, хоча може відчувати незначні труднощі; ставить запитання під час виконання спільного завдання; уточнює, роз'яснює деталі отриманої інформації, хоч не завжди відчуває впевненість. Ефективно співпрацює з іншими (участь у діалогах, проєктах), виявляючи емпатію, ураховуючи умови спілкування. Демонструє 55 % виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>надає інформацію співрозмовникові під час тривалого монологу, водночас припускається незначної кількості помилок; обґрунтовує власну думку під час монологу недостатньо аргументовано; виступає перед аудиторією з підготовленою промовою, припускаючись помилок; подає в письмовій формі інформацію на знайомі теми, що входять до сфери особистих інтересів, поєднує окремі короткі елементи письмового висловлювання, упорядковуючи послідовність опису, але припускається незначної кількості помилок; складає план усного або письмового висловлювання; підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал, ураховує його емоційний стан; намагається аналізувати власну мовленнєву діяльність, але виправляє не всі помилки. Демонструє 55 % виконання завдань відповідного рівня.</p>
8	<p>Намагається уважно сприймати інформацію (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях) на слух, загалом правильно розуміє інформацію на слух, подану у вільному темпі, однак може відчувати певні труднощі під час виокремлення основного змісту і деталей;</p>	<p>Відчуває певні труднощі під час бесіди, дискусії на знайомі теми, не завжди може дібрати відповідні мовні засоби; демонструє розуміння співрозмовника в передбачуваних повсякденних ситуаціях; висловлює свої думки щодо розв'язання практичних</p>	<p>Розповідає про людей, навколишній світ і побут з урахуванням власного досвіду, висловлює свою думку, однак припускається окремих помилок; надає інформацію співрозмовникові під час тривалого монологу, водночас припускається</p>

	<p>загалом правильно розуміє зміст відеороликів, розпізнає значення невербальної інформації, хоч може відчувати утруднення під час сприймання окремих слів;</p> <p>співвідносить інформацію під час сприймання добре структурованої мультимедійної презентації, розуміє пояснення до неї, однак подекуди може потребувати сторонньої допомоги;</p> <p>здебільшого правильно розуміє письмовий текст, орієнтується в ньому, однак потребує часу для пошуку потрібної інформації, сприймає аргументацію;</p> <p>співвідносить зміст частини тексту зі змістом тексту загалом, намагається використовувати структуру та засоби зв'язності тексту для кращого розуміння аргументації;</p> <p>користується словниками для з'ясування значень нових для себе слів; не завжди здогадується про значення невідомих слів із контексту або шляхом виявлення їх частин;</p> <p>прогнозує зміст тексту із заголовків;</p> <p>Демонструє 60 % виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>проблем з урахуванням емоційного стану співрозмовників, хоч може припуститися поодиноких помилок;</p> <p>цілестрямовано співпрацює зі співрозмовником, взаємодіє письмово, хоч у поодиноких випадках може припуститися помилок;</p> <p>здійснює онлайн-взаємодію, дотримуючись правил безпечної поведінки в Інтернеті, дотримуючись етикетних норм;</p> <p>ініціює, підтримує та закінчує розмову та просту дискусію, хоча може відчувати незначні труднощі;</p> <p>ставить запитання під час виконання спільного завдання;</p> <p>уточнює, роз'яснює деталі отриманої інформації, хоч не завжди відчуває впевненість.</p> <p>ефективно співпрацює з іншими (участь у діалогах, проєктах), виявляючи емпатію, ураховуючи умови спілкування.</p> <p>Демонструє 60 % виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>незначної кількості помилок;</p> <p>обґрунтовує власну думку під час монологу недостатньо аргументовано;</p> <p>виступає перед аудиторією з підготовленою промовою, припускаючись окремих помилок;</p> <p>подає в письмовій формі інформацію на знайомі теми, що входять до сфери особистих інтересів, поєднує окремі короткі елементи письмового висловлювання, упорядковуючи послідовність опису, але припускається незначної кількості помилок;</p> <p>складає план усного або письмового висловлювання;</p> <p>підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал, ураховує його емоційний стан;</p> <p>намагається аналізувати власну мовленнєву діяльність, але виправляє не всі помилки.</p> <p>Демонструє 60 % виконання завдань відповідного рівня.</p>
9	<p>Намагається уважно сприймати інформацію (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях) на слух, загалом правильно розуміє інформацію на слух, подану у вільному темпі, однак може відчувати інколи труднощі під час виокремлення основного змісту і деталей;</p> <p>загалом правильно розуміє зміст відеороликів, розпізнає значення невербальної інформації, хоч може відчувати</p>	<p>Відчуває певні труднощі під час бесіди, дискусії на знайомі теми, активно добирає відповідні мовні засоби;</p> <p>демонструє розуміння співрозмовника в передбачуваних повсякденних ситуаціях;</p> <p>висловлює свої думки щодо розв'язання практичних проблем з урахуванням емоційного стану співрозмовників, хоч може</p>	<p>Розповідає про людей, навколишній світ і побут з урахуванням власного досвіду, висловлює свою думку, однак припускається окремих помилок;</p> <p>надає інформацію співрозмовникові під час тривалого монологу, водночас припускається незначної кількості помилок;</p> <p>обґрунтовує власну думку під час монологу</p>

	<p>утруднення під час сприймання окремих слів; співвідносить інформацію під час сприймання добре структурованої мультимедійної презентації, розуміє пояснення до неї, однак подекуди може потребувати сторонньої допомоги; здебільшого правильно розуміє письмовий текст, орієнтується в ньому, однак потребує часу для пошуку потрібної інформації, сприймає аргументацію; співвідносить зміст частини тексту зі змістом тексту загалом, намагається використовувати структуру та засоби зв'язності тексту для кращого розуміння аргументації; користується словниками для з'ясування значень нових для себе слів; не завжди здогадується про значення невідомих слів із контексту або шляхом виявлення їх частин; прогнозує зміст тексту із заголовків; Демонструє 75% виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>припуститися поодиноких помилок; цілеспрямовано співпрацює зі співрозмовником, взаємодіє письмово, хоч у поодиноких випадках може припуститися помилок; здійснює онлайн-взаємодію, дотримуючись правил безпечної поведінки в Інтернеті, дотримуючись етикетних норм; ініціює, підтримує та закінчує розмову та просту дискусію, хоча може відчувати незначні труднощі; ставить запитання під час виконання спільного завдання; уточнює, роз'яснює деталі отриманої інформації, хоч не завжди відчуває впевненість. ефективно співпрацює з іншими (участь у діалогах, проектах), виявляючи емпатію, ураховуючи умови спілкування. Демонструє 75 % виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>недостатньо аргументовано; виступає перед аудиторією з підготовленою промовою, припускаючись окремих помилок; подає в письмовій формі інформацію на знайомі теми, що входять до сфери особистих інтересів, поєднує окремі короткі елементи письмового висловлювання, упорядковуючи послідовність опису, але припускається незначної кількості помилок; складає план усного або письмового висловлювання; підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал, ураховує його емоційний стан; намагається аналізувати власну мовленнєву діяльність, але виправляє не всі помилки. Демонструє 75 % виконання завдань відповідного рівня.</p>
10	<p>Уважно сприймає і розуміє на слух інформацію (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях), виокремлює основний зміст і деталі, якщо мовлення чітке та повільне, хоча може припуститися поодиноких неточностей; правильно розуміє зміст відеороликів, розпізнає значення невербальної інформації; співвідносить інформацію під час сприймання добре структурованої мультимедійної презентації, розуміє пояснення</p>	<p>Уміло використовує повсякденну лексику, бере участь у бесіді, дискусії на знайомі теми, демонструє розуміння співрозмовника в передбачуваних повсякденних ситуаціях; висловлює свої думки щодо розв'язання практичних проблем з урахуванням емоційного стану співрозмовників; цілеспрямовано співпрацює зі співрозмовником, взаємодіє письмово; здійснює онлайн-взаємодію, дотримуючись правил безпечної поведінки в</p>	<p>Розповідає про людей, навколишній світ та побут з урахуванням власного досвіду, висловлює свою думку, уміло використовує лексику та граматичні конструкції, що вивчали на уроках; надає інформацію співрозмовникові під час тривалого монологу; обґрунтовує власну думку, наводить аргументи під час монологу виступає перед аудиторією з підготовленою промовою;</p>

	<p>до неї, не потребуючи сторонньої допомоги; правильно розуміє письмовий текст, орієнтується в ньому, знаходить потрібну інформацію, сприймає аргументацію; співвідносить зміст частини тексту зі змістом тексту загалом, використовує структуру та засоби зв'язності тексту для кращого розуміння аргументації, хоч може припуститися поодиноких помилок і неточностей; користується словниками для з'ясування значень нових для себе слів; майже завжди здогадується про значення невідомих слів із контексту або шляхом виявлення їх частин; прогнозує зміст тексту із заголовків; Демонструє 80 % виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>Інтернеті, дотримуючись етикетних норм; ініціює, підтримує та закінчує розмову та просту дискусію; ставить запитання під час виконання спільного завдання; уточнює, роз'яснює деталі отриманої інформації ефективно співпрацює з іншими (участь у діалогах, проєктах), виявляючи емпатію, урахуваючи умови спілкування. Демонструє 80 % виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>пише прості зв'язні тексти на знайомі теми, що входять до сфери особистих інтересів, поєднує окремі короткі елементи письмового висловлювання, упорядковуючи послідовність опису складає план усного або письмового висловлювання; підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал, ураховує його емоційний стан; аналізує власну мовленнєву діяльність, зауважує та виправляє власні мовні помилки, уникаючи непорозуміння. Демонструє 80 % виконання завдань відповідного рівня.</p>
11	<p>Уважно сприймає і розуміє на слух інформацію (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях), виокремлює основний зміст і деталі, якщо мовлення чітко та повільне; правильно розуміє зміст відеороликів, розпізнає значення невербальної інформації; співвідносить інформацію під час сприймання добре структурованої мультимедійної презентації, розуміє пояснення до неї, не потребуючи сторонньої допомоги; правильно розуміє письмовий текст, орієнтується в ньому, знаходить потрібну інформацію, сприймає аргументацію; співвідносить зміст частини тексту зі змістом тексту загалом, використовує структуру та засоби зв'язності тексту для</p>	<p>Уміло використовує повсякденну лексику, бере участь у бесіді, дискусії на знайомі теми, демонструє розуміння співрозмовника в передбачуваних повсякденних ситуаціях; висловлює свої думки щодо розв'язання практичних проблем з урахуванням емоційного стану співрозмовників; цілеспрямовано співпрацює зі співрозмовником, взаємодіє письмово; здійснює онлайн-взаємодію, дотримуючись правил безпечної поведінки в Інтернеті, дотримуючись етикетних норм; ініціює, підтримує та закінчує розмову та просту дискусію; ставить запитання під час виконання спільного завдання;</p>	<p>Розповідає про людей, навколишній світ та побут з урахуванням власного досвіду, висловлює свою думку, уміло використовує лексику та граматичні конструкції, що вивчали на уроках; намагається використовувати в мовленні складніші конструкції; надає інформацію співрозмовникові під час тривалого монологу; обґрунтовує власну думку, наводить аргументи під час монологу виступає перед аудиторією ромовою; пише прості зв'язні тексти на знайомі теми, що входять до сфери особистих інтересів, поєднує окремі короткі елементи письмового</p>

	<p>кращого розуміння аргументації, але потребує часу, зрідка може припуститися неточностей; користується словниками для з'ясування значень нових для себе слів; здогадується про значення невідомих слів із контексту або шляхом виявлення їх частин; прогнозує зміст тексту із заголовків; ефективно співпрацює з іншими (участь у діалогах, проєктах), виявляючи емпатію, урахувуючи умови спілкування. Демонструє 90% виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>уточнює, роз'яснює деталі отриманої інформації ефективно співпрацює з іншими (участь у діалогах, проєктах), виявляючи емпатію, урахувуючи умови спілкування. Демонструє 90 % виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>висловлювання, упорядковуючи послідовність опису; складає план усного або письмового висловлювання; підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал, ураховує його емоційний стан; аналізує власну мовленнєву діяльність, зауважує та виправляє власні мовні помилки, уникаючи непорозуміння. Демонструє 90 % виконання завдань відповідного рівня.</p>
12	<p>Уважно сприймає і розуміє на слух інформацію (висловлену іншою особою або на різноманітних носіях), виокремлює основний зміст і деталі, якщо мовлення чітко та повільне; правильно розуміє зміст відеороликів, розпізнає значення невербальної інформації; співвідносить інформацію під час сприймання добре структурованої мультимедійної презентації, розуміє пояснення до неї, не потребуючи сторонньої допомоги; правильно розуміє письмовий текст, орієнтується в ньому, знаходить потрібну інформацію, сприймає аргументацію; співвідносить зміст частини тексту зі змістом тексту загалом, використовує структуру та засоби зв'язності тексту для кращого розуміння аргументації; користується словниками для з'ясування значень нових для себе слів;</p>	<p>Уміло використовує повсякденну лексику, бере участь у бесіді, дискусії на знайомі теми, демонструє розуміння співрозмовника в передбачуваних повсякденних ситуаціях; висловлює свої думки щодо розв'язання практичних проблем з урахуванням емоційного стану співрозмовників, намагається використовувати складніші конструкції; цілеспрямовано співпрацює зі співрозмовником, взаємодіє письмово; здійснює онлайн-взаємодію, дотримуючись правил безпечної поведінки в Інтернеті, дотримуючись етикетних норм; ініціює, підтримує та закінчує розмову та просту дискусію; ставить запитання під час виконання спільного завдання; уточнює, роз'яснює деталі отриманої інформації ефективно співпрацює з іншими (участь у діалогах,</p>	<p>Розповідає про людей, навколишній світ та побут з урахуванням власного досвіду, висловлює свою думку, уміло використовує лексику та граматичні конструкції, що вивчали на уроках; намагається використовувати в мовленні складніші конструкції; надає інформацію співрозмовникові під час тривалого монологу; обґрунтовує власну думку, наводить аргументи під час монологу виступає перед аудиторією з підготовленою промовою; пише прості зв'язні тексти на знайомі теми, що входять до сфери особистих інтересів, поєднує окремі короткі елементи письмового висловлювання, упорядковуючи послідовність опису</p>

<p>здогадується про значення невідомих слів із контексту або шляхом виявлення їх частин; прогнозує зміст тексту із заголовків; ефективно співпрацює з іншими (участь у діалогах, проєктах), виявляючи емпатію, ураховуючи умови спілкування. Консультує і допомагає іншим. Демонструє 100% виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>проєктах), виявляючи емпатію, ураховуючи умови спілкування. Демонструє 100 % виконання завдань відповідного рівня.</p>	<p>складає план усного або письмового висловлювання; підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал, ураховує його емоційний стан; аналізує власну мовленнєву діяльність, зауважує та виправляє власні мовні помилки, уникаючи непорозуміння. Демонструє 100 % виконання завдань відповідного рівня.</p>
--	---	--

5.3. Самооцінювання та взаємооцінювання здобувачів освіти

Останнім часом особливої актуальності набуває практика залучення учнів до самооцінювання і взаємооцінювання. Роль самооцінювання насамперед полягає в тому, що воно дає змогу учням критично аналізувати власні досягнення, порівнювати їх із результатами інших; самостійно виявити свої сильні і слабкі сторони, визначити прогалини. «Від учнів очікують оцінювання та вимірювання власного прогресу в процесі оволодіння бажаними знаннями і вміннями, а також прогресу їхніх товаришів. Учні відіграють важливу роль у визначенні відповідних оцінок у процесі оцінювання» (Щербак, Софій, Бович, 2014).

Однак для того щоб учні могли здійснити самооцінювання об'єктивно, учитель має ознайомити їх із вимогами до оцінювання, чіткими і зрозумілими критеріями оцінювання. Важливо навчити дітей не тільки оцінювати власні результати, а й робити висновки з цього, тобто визначати, що вдалося, а що ні, проаналізувати чому не вдалося, окреслити шляхи вдосконалення знань, умінь, навичок, здобування комунікативного досвіду тощо. Допоможуть учням визначити шляхи самовдосконалення такі, наприклад, запитання:

Що нового ви дізналися під час уроку? Які завдання виявилися легкими для вас? Над чим вам треба ще попрацювати? Чого ви навчилися під час уроку? Що найважливіше я засвоїв/засвоїла сьогодні? Про які досягнення я можу звітувати перед собою? Чому ця тема важлива? Чим збагатив мене цей урок? Що насамперед для себе я усвідомив(-ла)?

Доцільно, на нашу думку, запропонувати учням аркуш самооцінювання, до якого додати певні критерії: завдання було цікавим/нецікавим; що виявилось найлегшим/найважчим; відповідь була повною/неповною тощо.

Наприклад, аркуш самооцінювання може мати такий варіант.

Аркуш самооцінювання

1. Чи задоволений ти результатами своєї роботи на уроці?	Оцінити балами (від 1 до 5)			
2. Чи зрозуміло, про що говорив учитель?	Оцінити балами (від 1 до 5)			
3. Чи з усіма завданнями впорався (впоралася)?	Так		Ні	
4. Яке завдання виявилось найважчим?	1	2	3	4
5. Яке завдання виявилось найлегшим?	1	2	3	4
6. Яким був темп уроку?	Нормальним усе встиг (устигла)	Можна швидше	Можна повільніше	
7. Мої побажання вчителю				

Застосування аркуша самооцінювання дасть змогу вчителям побачити труднощі, з якими стикаються учні на уроках, допоможе відкорегувати темп уроку, рівень складності завдань для учнів. Учням – допоможе порівняти рівень сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності з очікуваними результатами.

Не менш важливим в освітньому процесі є взаємооцінювання, що сприяє формуванню партнерських відносин між учнями, адже вони не тільки спостерігають за роботою однокласників, а й оцінюють її, аргументовано висловлюють власні судження про результат роботи інших. Залучення учнів до взаємооцінювання сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних умінь, умінь приймати зауваження й адекватно реагувати на них. Крім того, взаємооцінювання знижує ризик суб'єктивності оцінки, допомагає учням краще зрозуміти критерії оцінювання, підвищує їхню відповідальність за результати як власної, так і колективної роботи.

Щоб полегшити процес взаємооцінювання, зробити його максимально об'єктивним, важливо ознайомити учнів із критеріями (їх можна розробити спільно) і показниками оцінювання. Наведемо орієнтовні критерії взаємооцінювання, які можна використати на уроках іноземних мов, до яких уналежнюємо такі: зміст; мовленнєве оформлення; структура й організація висловлення; креативність і самостійність; презентування матеріалу і взаємодію з іншими (якщо учні представляють результати виконання роботи усно або в групі).

Таблиця

Критерії і показники взаємооцінювання учнів

Критерії	Показники
Зміст роботи	Відповідність змісту поставленій меті. Повнота розкриття теми / завдання. Логічність й аргументованість викладу.
Мовленнєве оформлення	Правильність мовлення (вимова, використання правильних граматичних форм і конструкцій). Лексичне багатство й доречність використаних слів. Послідовність і зрозумілість викладу.
Структура й організація	Чіткість побудови (вступ, основна частина, завершення). Використання інтонаційних пауз (в усному мовленні, абзаців – у писемному). Використання прикладів, ілюстрацій, доказів.

Креативність і самостійність	Оригінальність ідеї. Уміння застосовувати знання (вивчену лексику і граматичні конструкції) в нових ситуаціях. Рівень самостійності під час виконання завдань.
Презентація та взаємодія	Уміння чітко висловити думку. Аргументованість відповідей на запитання вчителя й однокласників. Взаємоповагу у спілкуванні, тактовність під час оцінювання.

Залучаючи учнів до взаємооцінювання, їм варто запропонувати чек-листи – спеціально розроблені бланки для оцінювання, що полегшують роботу учнів, орієнтуючи їх на чіткі критерії. Наведемо приклад такого чек-листа.

Чек-лист взаємооцінювання

Оцінюю роботу _____
(прізвище, ім'я учня / учениці, чию роботу оцінюють)

Критерії	Так	Частково	Ні	Коментар
1. Зміст висловлення: тему розкрито повно й логічно, є приклади.				
2. Лексика: правильно дібрано слова.				
3. Граматика: правильно використано форми слів і конструкції.				
4. Вимова, орфографія (залежно від виду роботи) зрозуміла, правильна				
5. Комунікація: робота зрозуміла для слухачів / читачів, є взаємоповага				

Сильні сторони роботи _____

Поради для покращення _____

Отже, оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках іноземної мови в компетентнісному вимірі – актуальна методична проблема, що зумовлена впровадженням компетентнісного підходу в освітній процес, зміною функції оцінювання. Воно допомагає відстежувати власний поступ кожного учня/учениці, уміння їх використовувати знання іноземної мови для розв'язання актуальних завдань. Орієнтиром для оцінювання є вимоги до обов'язкових результатів навчання, представлені в Державному стандарті базової середньої освіти. У процесі оцінювання учителів варто враховувати всі складники компетентностей, до яких належать знання (знаннєвий компонент), уміння, навички, досвід застосування знань у різноманітних ситуаціях спілкування (діяльнісний компонент), ставлення

їх до неї; цінності, які вони засвоюють і приймають; емоції і почуття, актуалізовані на уроках (ціннісний компонент), а також уміння аналізувати власну діяльність, діяльність інших, здійснювати самооцінювання й взаємооцінювання (рефлексійний компонент). Учителеві доцільно використовувати відповідні вправи й завдання, що сприяють досягненню цих цілей. Особливої актуальності набуває практика залучення учнів до самооцінювання і взаємооцінювання, що, на наш погляд, є важливою їхньою діяльністю з метою виявлення ними рівня своїх навчальних досягнень.

Список використаних джерел

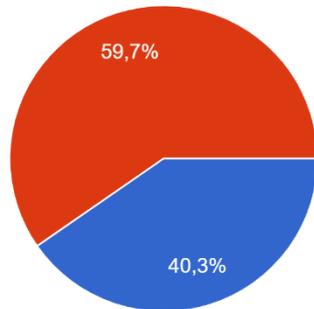
- Верховна Рада України. (2017). Закон України «Про освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Верховна Рада України. (2020). Закон України «Про повну загальну середню освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Горошкін, І. О. (2022). Оцінювання міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів гімназій у компетентнісному вимірі. *Вісник Глухівського НПУ ім. О. Довженка. Педагогічні науки*, 3(2)(50), 157–163. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734380>
- Горошкін, І. О. (2024). До проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів гімназій у компетентнісному вимірі. *Проблеми сучасного підручника*, 32, 66–82. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/724>
- Зимомря, І. М., Мойсюк, В. А., Трифан, М. С., Унгурян, І. К., & Яковчук, М. В. (2021). *Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти*. Рекомендовано МОН України (наказ № 795 від 12.07.2021). Київ: МОН України.
- Кабінет Міністрів України. (2020, 30 вересня). *Державний стандарт базової середньої освіти (Постанова № 898)*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
- Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи*. Київ. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Міністерство освіти і науки України. (2024, 2 серпня). *Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання (Наказ № 1093)*. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/92715/
- Редько, В. Г., Шаленко, О. П., Сотникова, С. І., Коваленко, О. Я., Коропецька, І. Б., Якоб, О. М., Самойлюкевич, І. В., Добра, О. М., & Кіор, Т. М. (2021). *Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти*. Рекомендовано МОН України (наказ № 795 від 12.07.2021). Київ: МОН України.
- Щербак, О. І., Софій, Н. З., & Бович, Б. Ю. (2014). *Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень: Навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ: Лілея НВ. http://nmc-pto.lg.ua/images/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B8/teoriya_i_praktyka_ocinuvannya.pdf

ДОДАТОК

Результати анкетування вчителів іноземних мов 2023 р.

1. У чому, на Вашу думку, полягають особливості компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови?

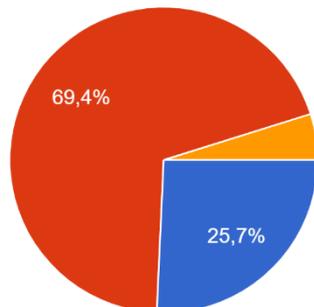
925 відповідей



- У посиленні практичного аспекту навчання
- У перевазі інтерактивних методів, застосуванні ситуаційних видів діяльності

2. Чи містять підручники іноземних мов, які Ви використовуєте, навчальні матеріали, що сприяють формуванню ключових компетентностей учнів 7-9 класів?

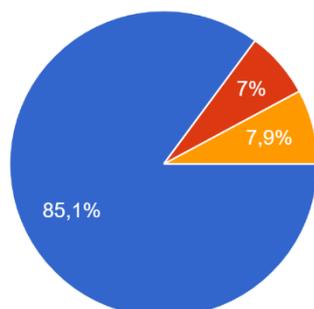
926 відповідей



- Містять повною мірою
- Містять недостатньо
- Взагалі не сприяють розвитку ключових компетентностей

3. Яким видам навчальної діяльності Ви надаєте перевагу в процесі формування ключових компетентностей учнів?

927 відповідей



- Комунікативно-ситуаційним завданням
- Проектам
- Ігровим завданням

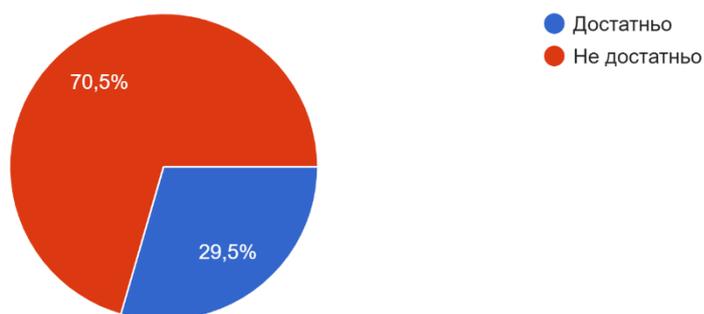
4. Які труднощі Ви відчуваєте в процесі впровадження компетентнісного підходу в освітній процес?

916 відповідей



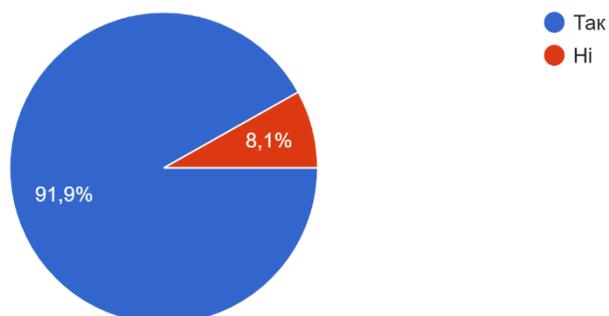
5. Чи достатньо в підручниках засобів (вправ і завдань) для формування в учнів 7-9 класів міжкультурної іншомовної комунікативної компе...ності в різних видах мовленнєвої діяльності?

923 відповіді



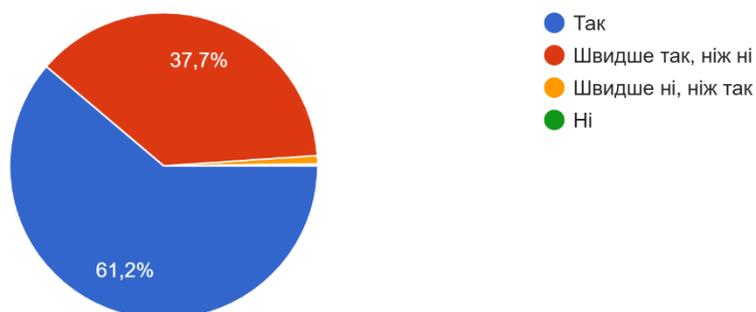
6. Чи є потреба розробити систему творчих ситуаційних завдань для формування в учнів 7-9 класів здатності до компетентнісного спілкування іноземною мовою?

926 відповідей



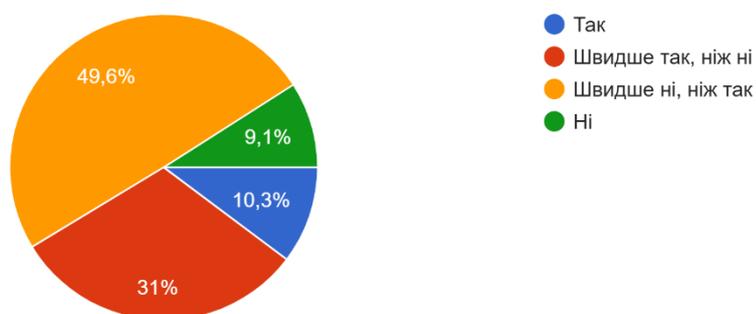
7. Чи вважаєте Ви, що мовленнєві ситуації слугують важливим засобом компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування, і є потреба в активізації їх використання?

926 відповідей



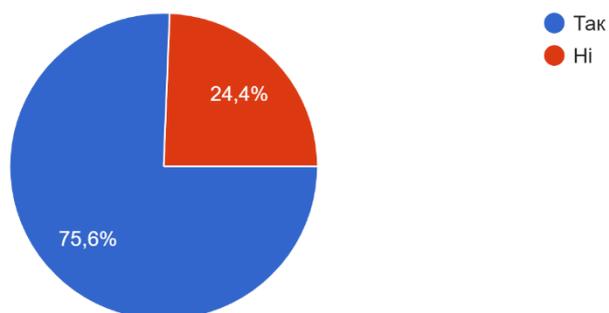
8. Чи достатню кількість вправ і завдань уміщено в змісті шкільних підручників, якими Ви користуєтесь для ситуаційного навчання іншомовного спілкування?

925 відповідей



9. Чи є необхідність уточнити функції мовленнєвих ситуацій та технологію їх використання у процесі компетентісно орієнтованого навчання учнів іншомовного спілкування?

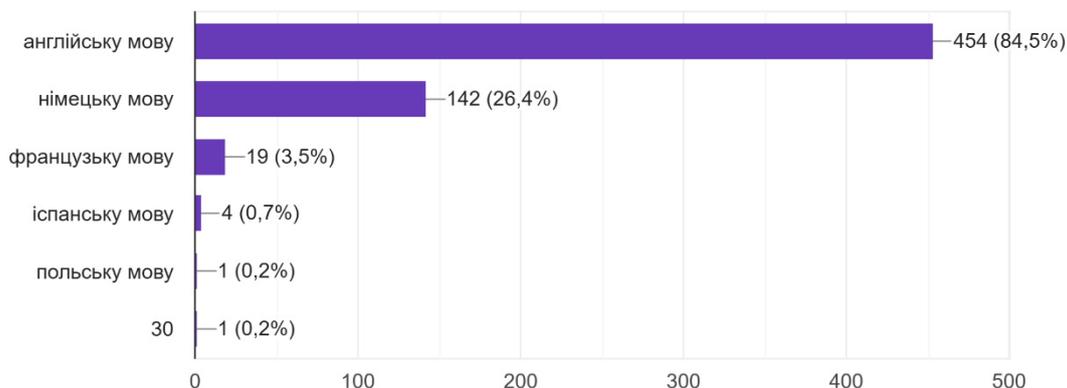
923 відповіді



Результати анкетування вчителів іноземних мов 2024 р.

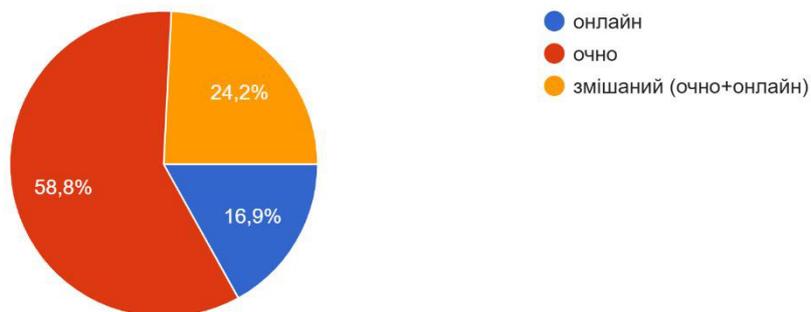
1. Які іноземні мови Ви викладаєте?

537 відповідей



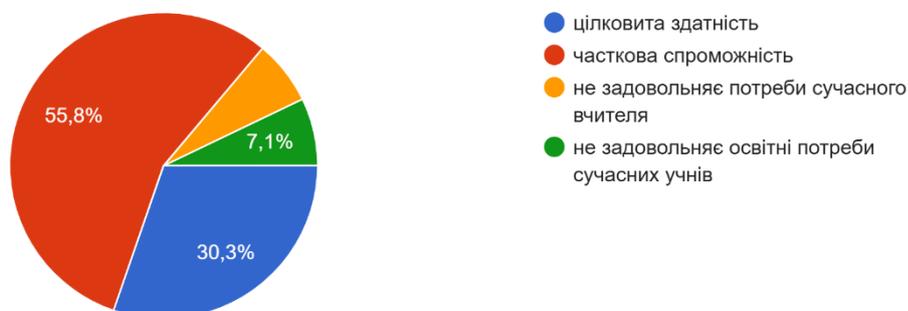
2. В якому форматі зараз працює Ваш освітній заклад?

537 відповідей



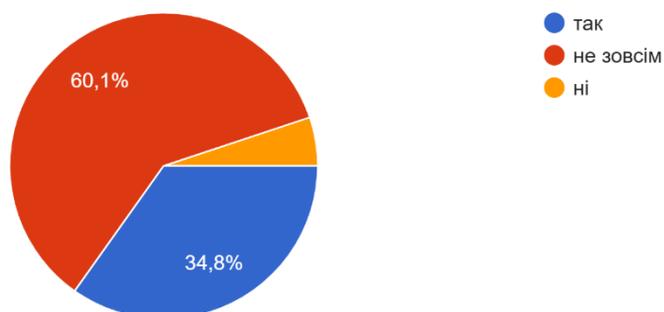
3. Якою є, на Вашу думку, здатність змісту шкільних підручників, якими Ви користуєтеся в іншомовній освіті, успішно здійснювати компетентнісно орієнтоване навчання?

532 відповіді



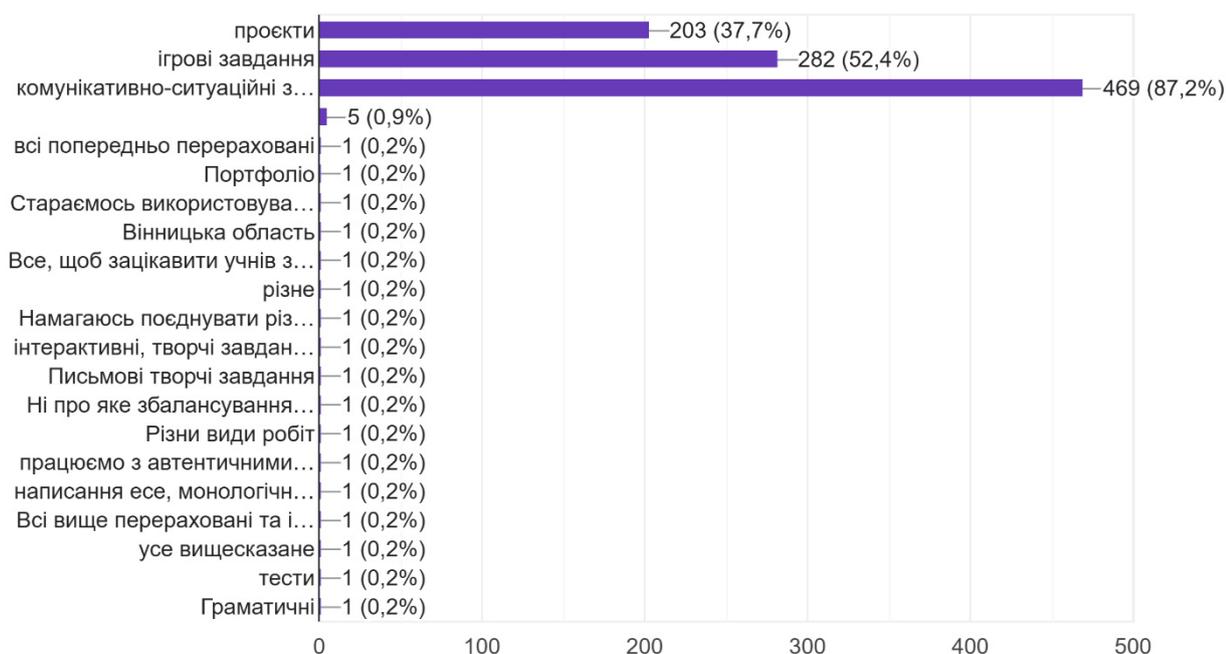
4. Чи встигаєте засвоїти весь обсяг програми з учнями 7–9 класів за підручниками іноземних мов у умовах воєнного часу та Blended Learning?

526 відповідей



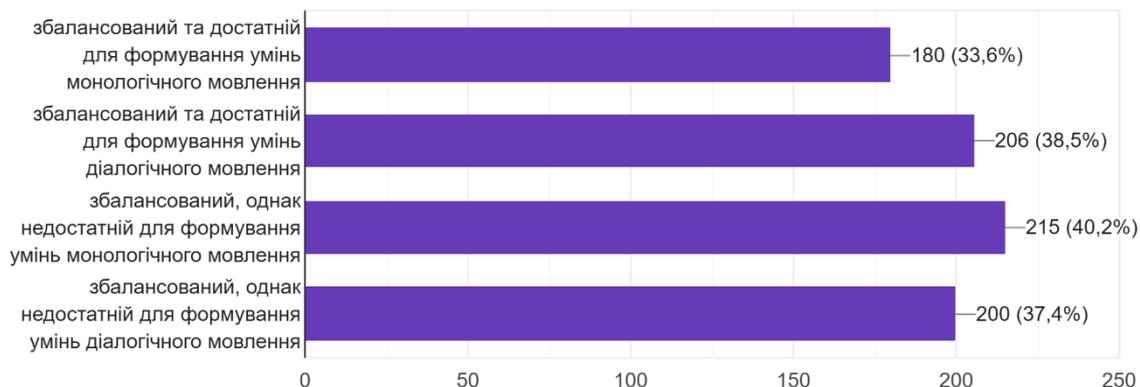
5. Яким видам робіт Ви надаєте перевагу в процесі формування ключових компетентностей учнів?

538 відповідей



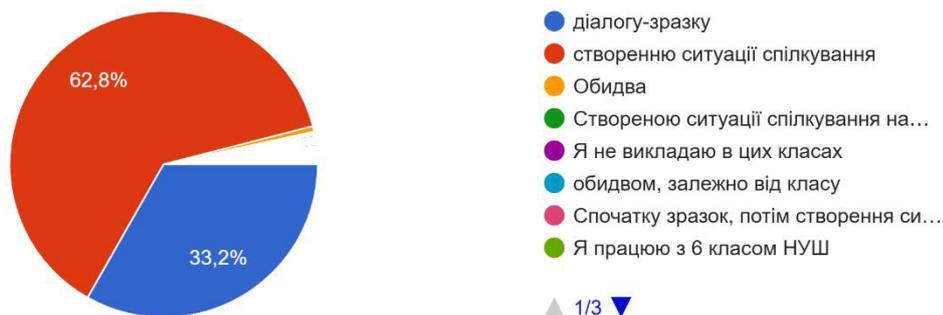
6. Чи збалансований обсяг завдань на формування умінь зв'язного діалогічного та монологічного мовлення вміщено у змісті підручника, яким Ви користуєтесь?

535 відповідей



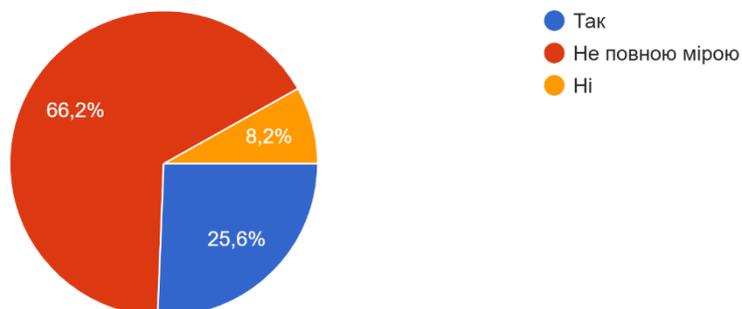
7. У процесі навчання учнів діалогічного мовлення в 7–9 класах Ви надаєте перевагу:

524 відповіді



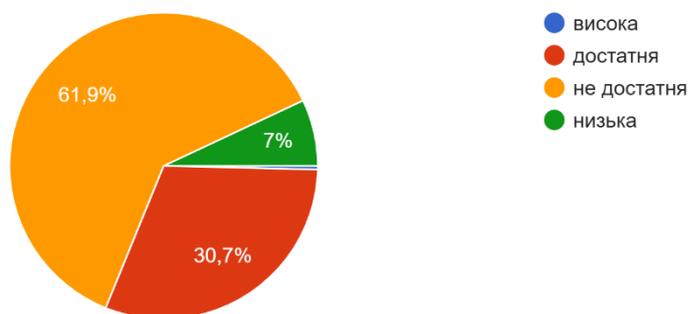
8. Чи, на Вашу думку, зміст підручника відповідає можливостям розвитку діалогічного та монологічного мовлення учнів 7–9 класів?

527 відповідей



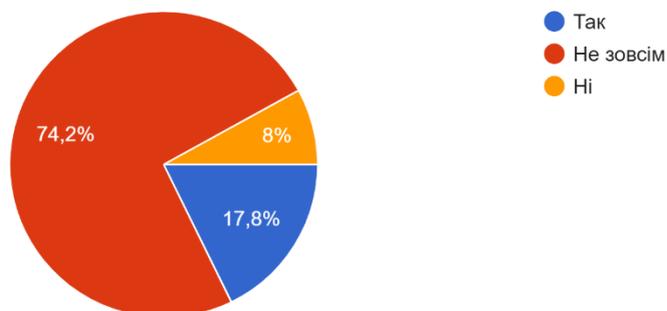
9. Як Ви оцінюєте готовність учнів 7–9 класів до участі в міжкультурному діалозі в реальних умовах?

527 відповідей



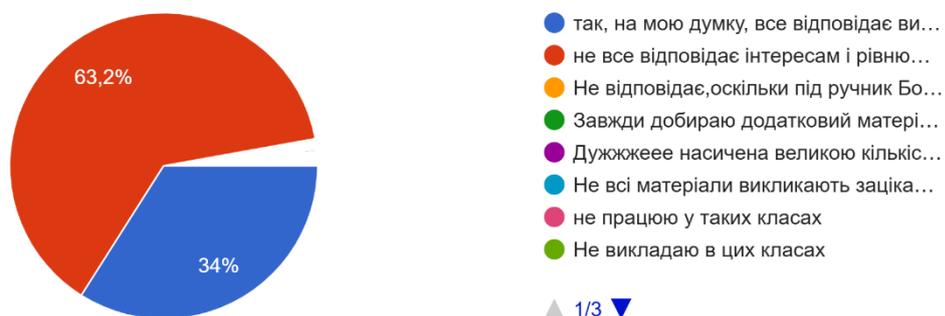
10. Чи задоволені Ви рівнем виконання Вашими учнями завдань з аудіювання?

535 відповідей



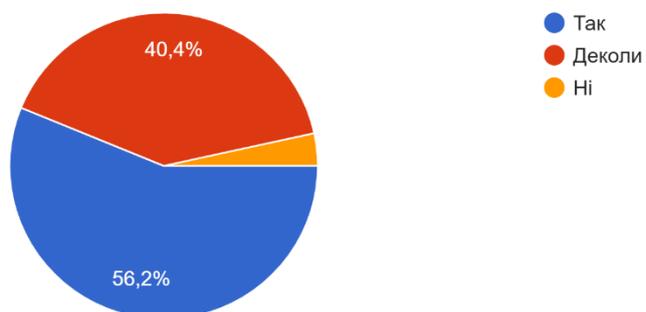
11. Чи відповідає зміст і подача лексико-граматичного та інформаційного матеріалу у підручниках іноземних мов віковим особливостям та інтересам учнів 7–9 класів?

527 відповідей



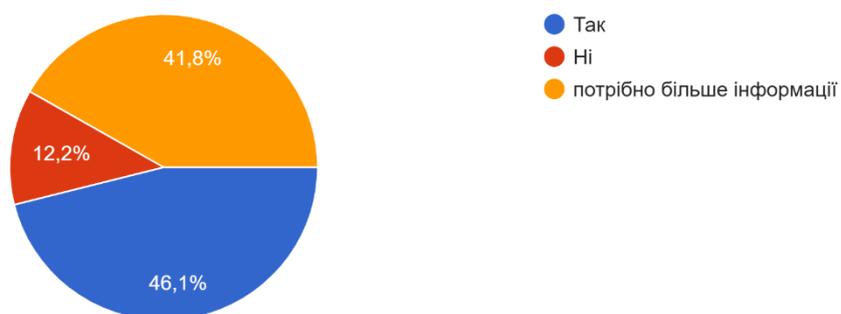
12. Чи доводиться Вам самостійно добирати вправи і завдання до змісту деяких уроків / параграфів підручників іноземних мов у 7–9 класах, за якими Ви працюєте?

525 відповідей



13. Чи знайомий Вам термін «медіація» як вид іншомовної комунікативної діяльності та технологія його формування?

534 відповіді



ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

Редько Валерій Григорович
Горошкін Ігор Олександрович
Пасічник Олександр Сергійович
Печенізька Світлана Сергіївна
Яковчук Михайло Володимирович
Довбищенко Федір Володимирович

**ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО
КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ**

методичний посібник

(Електронне видання)

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ,
вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-85
e-mail: book-xl@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.