

# **НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ГІМНАЗІЇ**



**Збірник методичних матеріалів  
для вчителів іноземних мов**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВІДДІЛ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

# НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ГІМНАЗІЇ

*Збірник методичних матеріалів  
для вчителів іноземних мов*

Тернопіль  
2023

УДК 373.3.016:811.111(072)

Н15

Збірник матеріалів підготовлено за сприяння **О. Я. Коваленко** (МОН України, головний спеціаліст) і за науковою редакцією **В. Г. Редька** (завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук)

**Авторський колектив:** В. Г. Редько, О. Я. Коваленко, М. Н. Шопулко, І. О. Горошкін, Ф. В. Довбищенко, О. С. Пасічник, М. В. Яковчук

**Рецензенти:** **Мороз С. В.** начальник управління освіти виконавчого комітету Нововолинської міської ради Волинської області

**Луценко Л. П.** методист Хмельницького ОППО

**Плієнко В. П.** заступник директора ліцею № 176 імені Мігеля де Сервантеса Сааведри міста Києва

**Н15 Навчання іноземних мов у гімназії :** Збірник методичних матеріалів для вчителів іноземних мов / за заг. ред. Редька В. Г. — Тернопіль : “Лібра Терра”, 2023. — 92 с. : іл.  
ISBN 978-617-609-135-6

Зміст збірника спрямований на методичну підтримку професійної діяльності вчителів, які навчають іноземних мов учнів гімназії (5–9 класи). У Збірнику вміщені матеріали, що розкривають дидактичну сутність організації процесу навчання іншомовного спілкування в умовах компетентнісної парадигми, автори висловлюють власні точки зору на окремі дидактичні, психологічні та методичні аспекти набуття учнями іншомовного комунікативного досвіду, пропонують і обґрунтовують навчальні дії учнів, які можуть забезпечувати ефективність їхньої роботи в умовах вітчизняного освітнього простору.

УДК 373.3.016:811.111(072)

## ЗМІСТ

<b>Передмова .....</b>	<b>4</b>
<b>Дидактико-методичні концепти модельної навчальної програми з іноземних мов для 5–9 класів .....</b>	<b>5</b>
<b>Оновлений погляд на вікові особливості сучасних учнів 5–9 класів та їх вплив на оволодіння іншомовним спілкуванням ...</b>	<b>11</b>
<b>Феномен готовності учнів гімназії до компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування .....</b>	<b>21</b>
<b>Освітнє іншомовне комунікативне середовище як засіб організації процесу навчання іншомовного спілкування учнів гімназії .....</b>	<b>29</b>
<b>Дидактичні та методичні засади побудови системи вправ і завдань як засобів формування механізмів іншомовного спілкування .....</b>	<b>38</b>
<b>Медіація як вид навчальної діяльності у процесі формування в учнів досвіду іншомовної комунікативної взаємодії .....</b>	<b>48</b>
<b>Технологія навчання монологічного мовлення учнів гімназії: на матеріалах німецької мови .....</b>	<b>54</b>
<b>Механізми формування досвіду читання французькою мовою учнів гімназії: до питання вправ і завдань .....</b>	<b>66</b>
<b>Організація процесу навчання іншомовного спілкування учнів 5–9 класів в умовах воєнного і повоєнного станів .....</b>	<b>77</b>
<b>Рекомендована література .....</b>	<b>87</b>

## ПЕРЕДМОВА

Проблема змісту навчання будь-якого шкільного предмету, зокрема й іноземної мови, є однією із найактуальніших у педагогічній теорії та практиці. Вона тісно пов'язана з соціальним замовленням держави на освітній рівень її громадян. Постійні трансформаційні процеси, що відбуваються в суспільному житті, детермінують зміни умов і мети навчання, через що вимагають перегляду, уточнення та конкретизації змісту освіти та засобів його реалізації відповідно до певного етапу соціально-економічного розвитку суспільства, а також до сучасного рівня розвитку педагогіки, психології, методики та інших суміжних із ними наук. Глибоке розуміння сутності шкільної іншомовної освіти на певному історичному етапі можливе лише за умови глибокого аналізу й усвідомлення тенденцій розвитку соціальних і педагогічних чинників, які різнобічно впливають на якість змісту навчання і слугують теоретичним підґрунтям для організації навчального процесу.

Дидактична доцільність будь-якого педагогічного процесу значною мірою залежить від рівня наближення навчальної діяльності, що виконується в його межах, до тієї, котра визначена об'єктом формування. Ця закономірність особливо характерна для навчання іноземних мов, оскільки спілкування відповідно до зазначеної тези визначається його метою і засобом. Відповідність змісту навчання іншомовного спілкування реальному процесу комунікації є однією з найважливіших вимог до сучасної шкільної іншомовної освіти. Особливої актуальності ця проблема набуває в останні роки, коли в умовах глобалізаційних і технологічних трансформацій компетентнісний підхід до навчання будь-якого шкільного курсу, у тому числі й іноземної мови, перетворюється на філософію, котра формує інноваційні погляди на освіту, а сама компетентнісна ідея в європейському та світовому просторі поступово наближається до рівня освітньої стратегії. Такий стан зумовлює дещо уточнити і переглянути науково-теоретичні напрацювання минулих років і окреслити концептуальні підходи до оновлення не тільки цілей і змісту навчання, але й до визначення ефективних засобів, які спроможні забезпечувати їх успішну реалізацію у шкільній практиці.

Зміст навчання іноземних мов зумовлюється стратегічними напрямками розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів важливих життєвих компетентностей, необхідних для майбутнього самостійного життя незалежно від обраної професійної діяльності. У зв'язку з цим, пріоритетна функція шкільної освіти полягає в доцільному спрямуванні й підтримуванні соціальних намірів учнів відповідно до їхніх індивідуальних можливостей, бажань і потреб, наданні їм різнобічної допомоги в особистісному громадянському виборі. Саме цей чинник змушує не тільки



переосмислити науково-теоретичні підходи до визначення змісту шкільного навчання, але й знайти ефективні засоби впливу на задоволення соціальних потреб учнів.

Методичні матеріали, представлені у Збірнику, зумовлені сучасними тенденціями розвитку вітчизняної шкільної іншомовної освіти. Вони містять методичні концепти, які спрямовують учителів іноземних мов на врахування і використання в їхній професійній діяльності технологій, способів організації процесу навчання усного і писемного мовлення, що дають змогу забезпечувати набуття гімназистами (5–9 класи) здатності підтримувати іншомовне спілкування у межах програмової тематики відповідно до вікових особливостей підлітків, їхнього навчального досвіду, набутого в початковій школі, на засадах сформованих загальнонавчальних умінь.

У змісті матеріалів Збірника презентуються, обґрунтовуються та інтерпретуються рекомендації, що можуть слугувати вчителям підґрунтям для удосконалення їхньої професійної діяльності.

## **ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПТИ МОДЕЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ 5–9 КЛАСІВ**

Значні зміни відбуваються в галузі шкільної іншомовної освіти в останні роки. Вони зумовлені стратегічними напрямками розвитку сучасних закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), діяльність яких зорієнтовується на компетентнісну парадигму як філософію, котра формує інноваційний погляд на освіту та фундаментальні принципи її розвитку. В Україні, услід за світовою та європейською спільнотами, компетентнісна ідея почала активно виходити на рівень освітньої політики й упроваджуватись у сферу навчання іноземних мов. Переконливим свідченням цього процесу стали Державні стандарти та відповідні навчальні програми. Це саме ті чинники, які знаменували зміну пріоритетів у цілях і змісті навчання іноземних мов, зумовили перегляд засобів, які сприяють успішній їх реалізації у шкільній практиці. Оперативним відгуком на проголошені інновації став державний проєкт «Нова українська школа», котрий ініціював оновлення шкільної освіти, чітко окреслив тенденції її розвитку та зумовив перегляд методів, форм, видів навчальної діяльності учнів і способів досягнення ними цілей, визначених створеними програмами для кожної вікової категорії здобувачів освіти. Для сфери шкільної іншомовної освіти основними орієнтирами впровадження зазначених трансформацій слугували дидактичні та методичні

концепти компетентнісної парадигми навчання, котрі зумовлюють перегляд усіх структурних компонентів змісту програм з навчання іноземних мов. Таке переорієнтування стратегічних напрямів розвитку вітчизняної школи, спрямування її на формування в учнів життєвих компетентностей потребує уточнення та зміни поглядів на деякі положення не тільки у змісті, але й в організації навчання.

Усвідомлення змісту європейських стандартів спрямовує діяльність вчителів на переосмислення функцій іноземної мови, перегляду її місії в сучасному мобільному та глобалізованому світовому просторі. А відтак, зміна пріоритетів, яка відбулась в останнє десятиліття у світовій педагогічній галузі, детермінує аналогічні трансформації і у вітчизняній шкільній іншомовній освіті. Посилюється роль компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів до навчання іноземних мов, активно спрямовуються їх функції на забезпечення учнів достатнім рівнем іншомовного спілкування, котрий давав би їм змогу без значних зусиль розпочинати й підтримувати мовленнєву взаємодію в межах програмової тематики, користуватися адекватними мовними засобами та дотримуватися особливостей нормативної комунікативної поведінки в різноманітних соціальних умовах спілкування. Ці трансформації збільшують навантаження на змістовий аспект шкільної іншомовної освіти. Окрім того, тенденція на формування в учнів ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної як предметної компетентностей мотивує певне розширення змісту навчання, долучення до нього додаткових інформаційних (текстів для читання, аудіоматеріалів, діалогів тощо) та методичних (вправ і завдань) матеріалів, які забезпечували б якісне оволодіння пропонованим змістом і сприяли б набуттю досвіду успішно виконувати мовні операції та мовленнєві дії для формування механізмів іншомовного спілкування.

Зазначені зміни в цілях навчання іноземних мов, зумовлені світовими тенденціями на активізацію міжнародних контактів у різних сферах життєдіяльності, спричинюють розширення обсягу навчального матеріалу. Як наслідок, об'єктивно виникла потреба в перегляді часових меж і кількості тижневих годин, які можуть бути відведені на засвоєння оновленого змісту, що давало б учням змогу на рівні базової освіти підвищувати якість володіння іноземною мовою як важливим засобом міжкультурного спілкування в сучасному мультилінгвальному та полікультурному світовому середовищі.

В останні роки навчальні програми з іноземних мов створюються за рамковим принципом: у них окреслюються спільні для всіх іноземних мов цілі навчання та пропонується узагальнена тематика спілкування для кожного класу в межах особистісної, публічної, освітньої сфер. Такий підхід дозволяє вчителям і авторам підручників самостійно визначати інформаційну наповненість змісту

наративів, які мають породжувати учні, та зі змістом яких їм належить знайомитись у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (письмових і аудіотекстах), долучати додаткові інформаційні матеріали, характерні регіонам їхнього проживання (краєзнавчий регіональний компонент).

Презентуємо та інтерпретуємо основні ідеї, закладені в зміст модельних навчальних програм з іноземних мов для учнів 5–9 класів і стисло зосередимося на сутності представлених у них структурних компонентах та їх дидактичних і методичних функціях для забезпечення компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у межах зазначених класів.

**Методологічними засадами** для організації компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у 5–9 класах, на яке спрямовані цілі та зміст модельних навчальних програм, слугують насамперед «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: викладання, навчання, оцінювання», «Закон України Про освіту», Рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради.

Навчальний процес будується на підґрунті комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів, які своєю сутністю зумовлюють дидактично і методично доцільне визначення цілей та змісту навчання іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування та порозуміння в сучасному глобалізованому світовому соціумі.

Зміст програм акцентує увагу на тому, що *компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов* розглядається як здатність учнів 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, визначених чинною програмою. А отже, *компетентна особистість* учня кожного класу за результатами вивчення іноземної мови повинна бути здатною демонструвати вміння ефективно користуватися іншомовною інформацією, окресленою її комунікативними намірами 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 потреб. Учень у межах змісту програм засобами іноземної мови повинен уміти аргументовано висловлювати власні думки, ідентифікувати зміст прочитаних і почутих 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.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов, деклароване змістом модельних навчальних програм, доцільно розглядати з кількох позицій: а) цілей шкільної іншомовної освіти, взагалі, та на певному етапі (класі) навчання,



зокрема, б) особливостей добору та організації інформаційного змісту навчання іноземної мови, в) особливостей добору та використання методів, форм і засобів навчання відповідно до його умов, г) особливостей організації навчального процесу, д) особливостей об'єктів, форм і видів контролю навчальних досягнень учнів.

Відповідно до змісту програм **мета компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови спілкування учнів 5–9 класів** полягає у спрямуванні навчального процесу на формування в учнів здатності цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані вміння й навички, набутий навчальний досвід, світоглядні цінності, ставлення та переконання з активною творчою самостійною науково-дослідницькою діяльністю в межах окреслених навчальною програмою орієнтирів у процесі добору й використання мовного та інформаційного матеріалу для продукування усних і письмових текстів та для ідентифікації чужомовних висловлень у процесі їх сприймання під час читання та слухання.

**Завдання навчання** зумовлюються метою і спрямовуються на формування таких **умінь**:

- здійснювати спілкування в усній та письмовій формах у межах сфер, тем і ситуацій, визначених модельною навчальною програмою, відповідно до поставлених завдань;
- розуміти на слух зміст автентичних текстів;
- читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту;
- адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови та інших навчальних предметів, розглядаючи його як засіб усвідомленого опанування іноземної мови;
- використовувати в разі потреби невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів;
- критично оцінювати інформацію та доцільно використовувати її для різних комунікативних потреб;
- висловлювати свої думки, почуття та ставлення;
- ефективно взаємодіяти з іншими усно, письмово та за допомогою засобів електронного спілкування;
- обирати й застосовувати доцільні комунікативні стратегії відповідно до різних потреб;
- ефективно користуватися навчальними стратегіями для самостійного вивчення іноземних мов.

У процесі навчання іншомовного спілкування комплексно реалізуються освітня, виховна й розвивальна функції не як окремі цілі уроку, а через зміст галузі та навчально-пізнавальні процеси.

Зміст навчання іноземної мови забезпечується єдністю предметного, процесуального й емоційно-ціннісного компонентів і створюється на засадах оволодіння нею в контексті міжкультурної парадигми, що передбачає навчання мови народу, який нею спілкується, та ознайомлення з його культурою. Такий підхід зумовлює формування готовності до міжкультурної комунікації в межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених модельною навчальною програмою. Після закінчення *адаптаційного циклу (5–6 класи)* учні ЗЗСО, які вивчають першу іноземну мову, досягають рівня А2, а після отримання базової освіти (на кінець 9 класу) – В1, які характеризують результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності та узгоджуються із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти.

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

У програмах наголошується, що компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови доцільно розглядати не тільки як процес формування ключових компетентностей, але й також міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності як предметної з усіма її компонентами (мовною, мовленнєвою, соціокультурною, навчально-стратегічною). Відповідно, цей феномен варто трактувати в таких аспектах:

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

2) міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність – це інтегрована характеристика особистості школяра, яка передбачає формування в нього

здатності до набуття досвіду іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у межах програмових вимог і забезпечує засвоєння культурних цінностей народу, мова якого вивчається;

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

У змісті програм вказується *орієнтовний мовний інвентар (лексика, граматики)*. Лексичний матеріал узгоджується з тематикою іншомовного спілкування в межах кожного класу. Представлений граматичний матеріал презентується та активізується залежно від комунікативних потреб учнів. Зазначені мовні одиниці відповідають рівню А2 і В1. Програмами також указано загальні очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів 5–6 і 7–9 класів; окреслено рівні та представлено дескриптори володіння іноземною мовою відповідно до європейських стандартів, зокрема якість сформованості комунікативної, лінгвістичної, граматичної, соціокультурної та загальнонавчальної компетентностей на завершенні 6 і 9 класів.

Модельними навчальними програмами презентуються *ключові компетентності*, на оволодіння якими спрямовується навчальна діяльність, і визначаються *вміння та ставлення*, що формуються в межах кожної з них. Зазначено, що ключові компетентності не формуються лише на одному уроці чи в межах серії уроків з певної теми, а є наскрізними, й оволодіння ними здійснюється впродовж усього навчального курсу, у тому числі засобами всіх навчальних предметів. Вони є *метапредметними*, і засадами для їх становлення є *наскрізні вміння*, формування яких не обмежується окремими завданнями чи певними етапами уроку. А відтак від учителя вимагається створювати сприятливі умови для цього, віддаючи перевагу особистісно орієнтованому навчанню та використовуючи відповідні технології.

Програми презентують *мовленнєві функції*, на реалізацію яких у межах кожної теми/підтеми спілкування має спрямовуватися навчальна діяльність учнів.

У змісті програм представлено *орієнтовну модель тематичного планування*. Вона може слугувати методичною підтримкою діяльності вчителя, покроково вказуючи на дидактичні дії, котрі доцільно йому здійснювати під час прогнозування своєї діяльності з учнями в межах теми чи підтеми іншомовного ситуаційного спілкування.

Отже, стисло представлені та інтерпретовані матеріали змісту і структури модельних навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів ЗЗСО дозволяють чіткіше усвідомити дидактичну та методичну сутність концептів, що слугують науково-теоретичними засадами для організації компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування, та окреслити місію вчителя в цьому процесі.

Також варто зазначити, що представлені модельні навчальні програми можна розглядати як типові, на підґрунті яких, за потреби, можуть створюватися освітні програми для окремих шкільних колективів відповідно до наявних умов навчання (краєзнавчий компонент, у тому числі типові заняття, ігри, страви, види відпочинку, природні умови, транспорт, звичаї, свята, інфраструктура регіону тощо).

## **ОНОВЛЕНИЙ ПОГЛЯД НА ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ ТА ЇХ УПЛИВ НА ОВОЛОДІННЯ ІНШОМОВНИМ СПІЛКУВАННЯМ**

Сучасна середня загальноосвітня 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. 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 певних завдань. Саме тому, розробляючи методи та обґрунтовуючи підходи до навчання, учені повсякчас вдаються до виявлення і уточнення вікових психологічних особливостей учнів.

Незважаючи на те, що про вікові особливості учнів існує значна кількість фахової літератури, на сторінках якої розміщено інформацію про особистість школяра, не варто вважати, що питання є вичерпно вивченим. Оскільки формування особистості та протікання усіх психічних процесів безпосередньо залежить від освітнього і соціокультурного середовищ, 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. Інтерес дослідників до проблеми вікових особливостей учня та тих психічних трансформацій, які відбуваються на різних рівнях його свідомості, продиктовані об'єктивними дидактичними чинниками – неможливо моделювати компетентісно орієнтоване навчальне середовище, на що спрямовується сучасний навчальний процес, спираючись на застарілі уявлення про особистість та її становлення. 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.

В останні десятиліття суттєво зріс інтерес до вивчення аспектів становлення особистості підлітка у розрізі дослідження специфічних питань, зокрема таких, як інтерес підлітка до вивчення іноземної мови та як вікові психологічні особливості впливають на культурну чутливість, його творчість, проблеми соціалізації тощо. Як зазначають дослідники, різноманітні питання та проблематика підліткового віку активно вивчаються в індустріальному суспільстві, де помітними стають відмінності у вимогах до дитини й дорослого, потребі виокремити «проміжний етап» становлення особистості та формування в неї власної ідентичності. Характерно, що саме в цих соціальних умовах підлітковий період характеризується, як кризовий в розвитку особистості, що змушує фахівців спрямовуватися до його більш ретельного вивчення з метою забезпечення досягнення позитивних результатів її становлення. Такий стан своєрідно відбивається на процесі навчання, зокрема оволодіння іноземною мовою.

Як засвідчують психологічні спостереження, чи не найбільш різючі зміни відбуваються в *когнітивній сфері* підлітків. На цьому етапі свого дорослішання вони завершують *перехід від конкретного до більш абстрактного мислення*. Як зазначають дослідники, аналіз конкретних об'єктів та явищ більше не обмежується описом їх наочних характеристик. Натомість, діти починають аналізувати ситуацію більш логічно в парадигмі «причинно-наслідкових» концепцій, можуть обмірковувати гіпотетичні ситуації, 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. Тобто, мислення підлітка все більше набуває ознак мислення дорослої особи – розвиток інтелекту спонукає інтерес до більш абстрактних тем, зокрема політики, перспектив суспільного розвитку, проблеми

глобальних катастроф тощо. Намагаючись змодельовати сучасний світ через призму власних уподобань, страхів та упереджень, підлітки схильні будувати власні теорії. Фактично, такий інтелектуальний розвиток свідчить про *становлення світогляду*. З іншого боку, розвиток уяви у поєднанні з теоретичним і 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.

Інтелектуальні операції підлітка набувають рис формально-логічних мисленнєвих 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*: вони спроможні аналізувати дії, які виконують, перевіряти ефективність стратегій навчальної діяльності тощо. Це є важливою діяльністю під час оволодіння іноземною мовою.

Характерно, що в цей період проявляється дві форми свідомості: *почуття дорослості* та «*Я-концепція*». Так, підліток вже 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. У дидактико-методичному вимірі найбільш сприятливим та цінним проявом дорослості можна вважати інтерес 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 повинні бути створені відповідні умови для своєчасного виявлення нахилів і вподобань учнів, щоб вчасно реагувати на їхні 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 з метою утвердити чи наблизити свою приналежність до тієї чи іншої групи, відбувається поступове формування його *соціальної ідентичності*. На відміну від традиційних, стабільних чи авторитарних суспільств, де соціальний статус індивіда, рамки дозволеного та моделі поведінки є здебільшого наперед визначені або жорстко регламентовані,



сучасне суспільство пропонує багату палітру ідентифікаційних ознак: від світоглядних і політичних до професійних та субкультурних. Нині соціальні моделі стають дедалі більш складними, а межі між соціальними нормами є настільки нечіткими, що сучасній людині, зокрема підлітку, доволі складно обрати свій шлях. 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. До речі, така інформація передбачається тематикою іншомовного спілкування. Психологи сходяться в думці, що система узгоджених уявлень про себе, або «Я-концепція» окреслюється у підлітка орієнтовно до 15 років.

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, який вплив мають окреслені трансформації в когнітивній сфері, а також процеси конструювання власного «Я» на оволодіння іноземною мовою? Насамперед, варто зазначити, що попри усі зміни, через які проходить дитина у підлітковому віці, її мозок все ще пластичний та уможливорює відносно легке оволодіння мовою<sup>1</sup>. Окрім того, абстрактність мислення дає змогу підлітку 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 дітей формуються металінгвістичні навички (*metalinguistic awareness*), що дають їм змогу теоретизувати щодо мовних аспектів, краще розуміти правила граматики та словотвору; використовувати образне мовлення, розуміти сарказм і правильно інтерпретувати багатозначність. 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 його пам'яті працюють інакше ніж у дитини – він не так часто 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. Окрім того, підлітки мають

---

<sup>1</sup> 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).

кращі навички порівняльного аналізу рідної та іноземної мов, виявлення спільного та відмінного між ними, встановлення закономірностей, де це можливо.

У свою чергу доцільно констатувати, що завдання предметної галузі «іноземна мова» не зводиться до оволодіння виключно формальними аспектами мови (граматикою та лексикою) задля умінь читати, перекладати, та висловлюватися в межах шкільної тематики, як це передбачалося 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 вона розглядається як засіб міжкультурного спілкування для вирішення широкого спектру завдань, включаючи формування світоглядних орієнтирів. Із метою наближення змісту шкільної іншомовної підготовки до сучасних вимог було оновлено зміст навчальних програм, зокрема враховано сфери, в яких здійснюється спілкування в соціумі (публічна, освітня, професійна, особистісна), ширше окреслено тематику ситуаційного спілкування, уточнено граматичний та лексичний інвентар. Запровадження наскрізних ліній дало змогу чіткіше відобразити компетентнісний вимір іншомовної підготовки та проілюструвати очікувані результати навчальної діяльності.

З-поміж чинників, які здійснюють 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. 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 розв'язання проблем і виконання 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 таких завдань, аналіз причин і наслідків подій, представлених у підручниках, – це завдання, які кидають виклик здібностям підлітків до міркування і пов'язують їх з їхнім культурним середовищем.

Проведені нами анкетування вчителів та учнів засвідчують, що іншомовна тематика, пропонована учням 5–9 класів, охоплює широкий спектр проблем та явищ і загалом корелює зі сферою інтересів підлітків, сприяє розширенню їхніх соціокультурних горизонтів. Однак наголосимо, що важливішою є не тематика, а

проблематика, яка порушується у процесі оволодіння змістом теми, а також стимули, які спонукатимуть учня до участі в комунікативній діяльності, висловлення та обґрунтування власної думки та точки зору 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 навколишнього середовища, пропускаючи їх через власну свідомість та формуючи про них власне уявлення, учень має обов'язково висловитися щодо них. На їхню думку, саме промовляння (так звані думки вголос) дають учням змогу 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. 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, що й передбачено чинною навчальною програмою.

Характерно, що вік від 10 до 15 років розглядається, як *вік суспільно корисної діяльності та професійного самовизначення*. Ця теза корелює з сучасною освітньою парадигмою, відповідно до якої навчання на старшому етапі ЗЗСО має стати профільним та мати чітку професійну спрямованість. Це означає, що упродовж навчання в гімназії мають бути створені такі умови, які допоможуть учневі усвідомити власні таланти, здібності та нахили і як наслідок визначитися з майбутнім профілем, за яким він буде навчатися в ліцеї. У зв'язку з цим зміст навчання іноземних мов доцільно активно насичувати професійно орієнтованою тематикою.

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, підліток повинен уміти висловлювати свої зауваження в конструктивний та стриманий спосіб, уміти аргументувати власну точку зору, за потреби надавати пораду. Хоча в основі зазначеної проблеми лежать вікові психофізіологічні чинники, вона не розв'язується сама собою. Натомість, часткове її розв'язання може бути знайдене у площині мовної освіти, яка має чітку орієнтацію на формування іншомовної

комунікативної компетентності учня та його умінь вибудовувати міжособистісний діалог. Предметна галузь «іноземна мова» у цьому випадку не виняток. 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. Однак, вони, попри їх важливу роль у формуванні іншомовних комунікативних умінь, не завжди створюють передумови для висловлення суб'єктивної позиції, оцінки чи критичних зауважень. На наше переконання, 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 виконує ряд дидактичних та психологічних завдань: 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 адекватно сприймати точку зору співрозмовника та реагувати на неї. Доволі ефективним взаємооцінювання є під час виконання проєктної діяльності. Однак, для того, щоб воно здійснювалося ефективно, необхідно, щоб учні могли спиратися на чітку систему критеріїв. 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 зазначене вище вказує на те, що особливості розвитку підлітка та моделі його соціалізації спонукають до перегляду ролі вчителя, який поступово втрачає свою домінуючу роль у класі та в житті учня. Натомість, учні очікують, що вчитель володітиме змістом навчального предмету на належному рівні, зможе надати вичерпні пояснення щодо організації навчального процесу, а також надасть їм достатню автономію для роботи в класі. Загалом психологи сходяться в 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 навчання іноземної мови.

Позитивна та доброзичлива атмосфера в класі сприяє формуванню *самооцінки* учнів. Як стверджують психологи, підлітки з адекватною самооцінкою мають широке коло інтересів, їхня активність спрямована на різні види діяльності, а також на міжособистісні контакти, які помірковані й доцільні,

орієнтуються на пізнання інших і себе в процесі спілкування. Підлітки з низькою самооцінкою схильні до депресивних тенденцій. Особи з тенденцією до сильного завищення самооцінки часто демонструють обмеженість у видах діяльності та більшу спрямованість на спілкування, причому малозмістовне. Отже, самооцінка є важливою частиною Я-концепції підлітка та регулятором його поведінки і діяльності, що безпосередньо впливає на процес подальшого самопізнання, самовиховання і в цілому його розвитку.

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 ґрунтовних досліджень зарубіжних психологів, які вказують на появу в нього нових психологічних і поведінкових характеристик. 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 *Twitter*, 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;
- схильність більшість речей сприймати 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;
- багатозадачність спричинює послаблення пам'яті, виникнення проблем із концентрацією уваги і як наслідок, для ефективної роботи з'являється потреба більшої кількості алгоритмізованих завдань із покроковою інструкцією, а будь-яке завдання доцільно 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 змусили 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 відповідним 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. Це ще одна особливість, яку доцільно враховувати в процесі навчання іноземних мов учнів гімназії, яким характерні такі схильності.

Однак, ще більшим викликом є оновлення змістового складника навчального 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 жаль, на жодному з рівнів системи шкільної освіти не передбачається формування навичок критичного аналізу інформації, хоча оволодіння такими якостями має стати невід'ємною здатністю представників інформаційного суспільства. Також, за результатами опитування, учителі іноземних мов зазначають своєрідні наслідки впливу інформаційних технологій на моделі навчальної діяльності учнів, а також на рівень сформованості їхніх 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 припускаються 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, хоч це твердження можна піддати сумніву.

Емпіричним шляхом було підтверджено, що попри суттєві психофізіологічні трансформації у підлітків зберігаються здібності до оволодіння формальними аспектами чужої мови (лексика та граматики). Вважаємо, що для забезпечення належної ефективності навчального процесу іншомовної підготовки, необхідною умовою залишається моделювання середовища, в якому учні мали б змогу постійно сприймати мову, що вивчається. Дотримання цієї умови витікає з аксіоми про те, що мовленнєвій продукції (*output*) передуює сприйняття (*input*) мови. Важливими складниками такого середовища є мовлення вчителя, аудіо та відео записи, а також друкований текст. В сукупності вони сприятимуть формуванню у свідомості учнів не лише формальних, але й стилістично прийнятних моделей мовленнєвої поведінки, розширенню їхнього словника та рецептивних здібностей. Завдяки перебудові мотиваційної сфери учнів гімназії, формуванню їхніх світоглядних орієнтирів і бажанню брати участь у дебатах окреслюється потреба створювати дидактичні матеріали та завдання, зміст яких максимально враховуватиме їхні пізнавальні потреби та спонукатиме їх до формулювання власних аргументованих оцінних суджень засобами іноземної мови як в усній, так і письмовій формі. Саме на виконання цих завдань спрямовується чинна навчальна програма.

Змістове наповнення іншомовного середовища визначається програмовою тематикою, а рівень складності та проблемності – віковими особливостями учнів та їхніми пізнавальними запитамі. Оскільки підлітковий вік розглядається

психологами, як основний для вирішення завдань особистісного самовизначення, у тому числі й майбутнього професійного, доцільно насичувати процес навчання матеріалами, які розширюватимуть «знаннєву базу» учнів про навколишній світ та одночасно сприятимуть формуванню їхніх професійних орієнтацій, що особливо актуально в умовах переходу України до профільного навчання в ліцеях. 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.

Отже, як засвідчив проведений аналіз, проблема особливостей становлення особистості підлітка досі перебуває у 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. Пріоритетним завданням більшості сучасних наукових пошуків є виявлення способів ефективного урахування вікових особливостей учнів, сфер їхніх інтересів та особливостей когнітивного розвитку з метою забезпечити компетентісну сутність змісту сучасної освіти. Також це є пріоритетним завданням учителів іноземних мов.

## **ФЕНОМЕН ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Ефективність процесу навчання іноземної мови учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), зокрема гімназії, значною мірою залежить від їхньої *психологічної готовності* виконувати іншомовну діяльність, пов'язану зі здобуванням знань, формуванням умінь і навичок. Учні гімназії (5–9 класи) – це здобувачі освіти, які вже набули певного навчального досвіду під час оволодіння іноземною мовою в 1–4 класах початкової школи. У них сформувалися іншомовні навички й уміння, окреслені модельною навчальною програмою для початкової школи, більшість із них оволоділи певними уміннями вчитися як найважливішою освітньою компетентністю, зокрема здатністю доцільно і ефективно організовувати власну навчальну діяльність (звісно, що у кожного учня по-різному), логічно і раціонально вибудовувати навчальні дії, що виконують, з метою формування механізмів іншомовного спілкування в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Вони навчилися самостійно здобувати необхідну інформацію з

різних джерел для задоволення власних комунікативних потреб у межах програмових вимог, самостійно (з опорами і без них) продукувати усні та письмові тексти, ідентифіковувати їх зміст під час читання чи прослуховування, обирати способи та форми діяльності відповідно до власної траєкторії розвитку. Звісно, що такої якості навчання досягають не всі учні на однаковому рівні, втім у них уже сформувалися первинні уявлення про алгоритми використання видів і способів діяльності, що здатні забезпечувати навчальну роботу на шляху до успіху. Це дає їм змогу в певний час, відповідно до власних індивідуальних особливостей досягати очікуваних результатів. Рівень сформованості готовності успішно виконувати зазначені дії різнобічно забезпечується кількома чинниками, що здійснюють вплив на процеси позитивного ставлення школярів до предмета і якісного його засвоєння.

Питання готовності до засвоєння певного досвіду досліджували під різним кутом зору педагоги, методисти, психологи. Усі вони одноставно оцінювали цей феномен як особливе утворення у психіці людини. Особливість цих наукових пошуків, в основному, була зумовлена проблемами, що розглядалися, а тому визначені положення спрямовувалися на предмет їхніх досліджень. Проведене узагальнення різних точок зору засвідчило, що всі дослідники оцінюють готовність як *сукупність особистісних якостей та властивостей, яка зумовлює особливий стан змобілізованості людини, налаштованість на найбільш активні, ефективні, доцільні дії у процесі виконання певної діяльності*. Утім, ми не знайшли переконливих наукових досліджень щодо формування готовності учнів до оволодіння іноземною мовою. У зв'язку з цим зробимо спробу дослідити та інтерпретувати сутність цього феномену.

***Формування готовності до оволодіння іноземною мовою ми схильні розглядати як систему певних впливів на особистість учня, його здатність засвоювати фонетичний аспект чужої мови, доцільно переключати сформовані вимовні механізми в рідній мові на іноземну, адаптуючи їх до нормативних взірців; наявність здібності виконувати за зразком і без нього різної складності перетворення як в окремому іншомовному слові (відмінювання дієслів, утворення множини іменників і прикметників тощо), так і в реченні (структурування речень різних типів) чи висловлення (продукування висловлення з урахуванням його інформаційного змісту, логіки, мовного матеріалу тощо); продукувати та адекватно ідентифіковувати чужомовні звукові та письмові зразки мовлення, усвідомлювати їх зміст і адекватно, відповідно до своєї позиції, реагувати на них, висловлювати власну точку зору та обґрунтовувати її.***

Поняття готовності учня до оволодіння іноземною мовою нами також інтерпретується як сукупність його фізіологічних і психологічних особливостей,

яке сприяє успішному формуванню мовних навичок, мовленнєвих умінь і загальнонавчального досвіду самостійно вдосконалювати рівень іншомовного спілкування відповідно до потреб власної життєдіяльності. Отже, як бачимо, феномен готовності в межах нашого дослідження доцільно тлумачити різнобічно, враховуючи всі його аспекти: засвоєння звукової та графічної систем, здобування знань про особливості формування механізмів спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, оволодіння операціями та діями, що забезпечують становлення мовних навичок і мовленнєвих умінь, формування здатності усвідомлювати культурологічну інформацію, пов'язану з соціальним, у тому числі культурним життям країни, мова якої вивчається, набуття досвіду самостійної роботи та уміння вчитися. Саме такої здатності, на наш погляд, можна набути за спеціальних умов, однією з яких може бути дидактично й методично доцільно створене освітнє іншомовне комунікативне середовище (ОІКС), яке ми розглядаємо як психолінгвістичну категорію, ефективність якої зумовлюється як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, про що мовилося вище, які по-різному впливають на її структурні компоненти і їх функції в навчальному процесі.

Думки вчених щодо становлення цього феномену дещо різняться. Одні з них вважають, що деякі діти приходять до школи вже із певними задатками готовності до вивчення того чи іншого шкільного курсу. Це саме той випадок, коли учнів оцінюють як таких, що мають схильність до оволодіння предметами природничо-математичного або гуманітарного циклів. Інші вчені дотримуються позиції, за якої готовність учнів до засвоєння навчального змісту розпочинає своє становлення у школі й залежить від умов навчання: особливостей організації навчального процесу, професійної майстерності вчителя, методів, форм і засобів оволодіння предметом, рівня умотивованості навчальної діяльності, усвідомлення потреби в опануванні того чи іншого курсу. Утім, як перша, так і друга точка зору відстоюють позицію про можливість зовнішнього впливу на рівень готовності та траєкторію її розвитку протягом усього періоду навчання у закладах освіти. Чинниками впливу на цей процес можуть бути різні суб'єкти й об'єкти, основними серед яких, на наш погляд, є вчитель як модератор і дидактичні засоби навчання. У зв'язку з цим вони мають враховувати зазначені вище особливості формування в учнів цих якостей і за допомогою різних механізмів всіляко сприяти динаміці їх прогресивного розвитку. Окрім того, якість сформованості готовності зумовлюється індивідуальними психічними особливостями учнів певної вікової категорії, а тому вона різнобічно залежить від них і потребує різних зусиль для її розвитку.

Така диференціація спричинює наявність різних результатів навчальної діяльності. У зв'язку з цим, варто зазначити, що не є новиною і різна здатність

учнів до вивчення іноземної мови, а відтак, і різне ставлення до неї у процесі навчання у ЗЗСО. Певною мірою нівелювати такі розбіжності в індивідуальних особливостях учнів, на нашу думку, мають мотиваційні дії з боку вчителя/підручника, та інших засобів навчання, а також особливість добору і організації змісту навчання, у тому числі той навчальний простір, у якому перебуває учень, насамперед освітні компоненти, що характеризують зміст і форми функціонування ОКС відповідно до вікових особливостей учнів 5–9 класів, зокрема їхніх потенційних можливостей і готовності виконувати навчальні дії, передбачені змістом освітніх програм з іноземних мов. Ми дотримуємося позиції, за якої розвиток учня ґрунтується на розумінні ним тих процесів, які не тільки супроводжують його навчання, а й у яких він сам бере активну участь, усвідомлюючи дії, що виконує. Саме така особливість характерна підліткам, і вона має враховуватися й відбиватися в їхніх діях.

Особистісні здатності кожного учня можуть по-різному розвиватись, у залежності від його внутрішніх (вроджених) якостей (пам'яті, мислення тощо), але важлива роль у процесі розвитку належить також зовнішнім чинникам впливу, зокрема соціальному оточенню, в якому він перебуває. Відповідність цього оточення віковим особливостям здобувачів освіти, їхнім інтересам, навчальному досвіду, потенційним можливостям, а також релевантність засобів, які долучаються до процесу навчання, вище названим характеристикам, комплексно впливають на освітній процес і його результати. Важливо, щоб цим процесом передбачалися стимули (умотивувальні дії з боку вчителя чи підручника), які спонукають учнів до активної роботи та викликають до неї інтерес. Усвідомлення її сутності та потреби в майбутній життєдіяльності мають стати важливими чинниками впливу на процес навчання іншомовного спілкування. А відтак, моделювання та проектування його змісту повинні узгоджуватися не тільки з сучасними тенденціями розвитку шкільної іншомовної освіти, але й з віковими особливостями старших підлітків, які мають бути готовими виконувати навчальні дії у межах цього освітнього середовища.

Підлітковий вік, характерний учням гімназії, дуже сприятливий до розвитку навчально-пізнавальних інтересів, зокрема до способів здобування знань. В учнів цього віку набувають стійкості пізнавальні мотиви, продовжують розвиватись інтереси самоосвіти, що проявляється у схильності до здобування додаткових знань. В організованій навчально-груповій діяльності з'являється здатність до співпраці. Підліток здатен до об'єктивного контролю результатів свого навчання, може визначати мету своєї діяльності та планувати її. Втім особливості психологічних процесів в учнів молодшого (5–6 класи) підліткового віку у порівнянні з 7–9-класниками мають певні розбіжності. Як свідчать дані вікової психології, учням молодшого підліткового віку притаманні такі риси як

прагнення до конкретної нетривалої діяльності, отримання негайного результату, допитливість, інтерес до всього нового, емоційна активність. Однак, більшість із них мають завищену самооцінку і ще не вміють керувати своєю навчальною діяльністю, що зумовлює вчителя активно презентувати зразки мовлення як орієнтовну основу та певний алгоритм їхніх дій. У них превалює розвинена механічна пам'ять, яка сприяє міцнішому і швидшому запам'ятовуванню віршів, пісень, тощо. У 7–9 класах підлітки виявляють більшу соціальну активність, спрямовану на засвоєння певних зразків поведінки та цінностей, більше прагнуть до сприйняття нового, цікавого. Їхня пам'ять розвивається у напрямі інтелектуалізації, а запам'ятовування набуває цілеспрямованого характеру, мовлення стає більш керованим і розвиненим. Учні цього віку потребують щирого і серйозного ставлення до всього того, що їх цікавить, не люблять обмеження своєї самостійності з боку дорослих.

Зміст іншомовної діяльності учнів гімназії ґрунтується на досвіді, набутому ними в попередні роки. Відповідно до вимог модельних навчальних програм для учнів 5–9 класів, вони повинні оволодіти механізмами іншомовного спілкування у межах визначених тем і з використанням лексичного й граматичного матеріалу, окреслених програмами для кожного класу. Зокрема, їхні зразки мовлення з набуттям навчального іншомовного досвіду мають характеризуватися більшим обсягом, чітко узгоджуватися з тематикою спілкування як в усній, так і в письмовій формах, вони вже повинні уміти ідентифікувати зміст писемних і звукових текстів у межах окресленої програмою тематики, демонструвати готовність до виконання самостійних видів діяльності, працювати як індивідуально, так і в парах та групах, володіти достатнім обсягом соціокультурних знань, який даватиме їм змогу підтримувати іншомовне спілкування у формі діалогу культур.

На основі аналізу наукових доробків психологів, дидактів, методистів і спостережень за навчальним процесом, а також власного набутого наукового і навчального досвіду вдалося скласти певні уявлення про компоненти змісту готовності учнів гімназії до компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов, які здійснюють вплив на її формування і зумовлюють її якість, а також визначити чинники, які доцільно враховувати під час створення ОІКС як спеціально змодельованої системи впливів на розвиток міжкультурної особистості учнів гімназії. До цих компонентів ми відносимо такі: 1) *мотиваційно-пізнавальний*, 2) *інтелектуально-когнітивний* компонент, 3) *процесуальний* компонент, 4) *рефлексивно-оцінний* компонент. Зобразимо це на рисунку та інтерпретуємо.



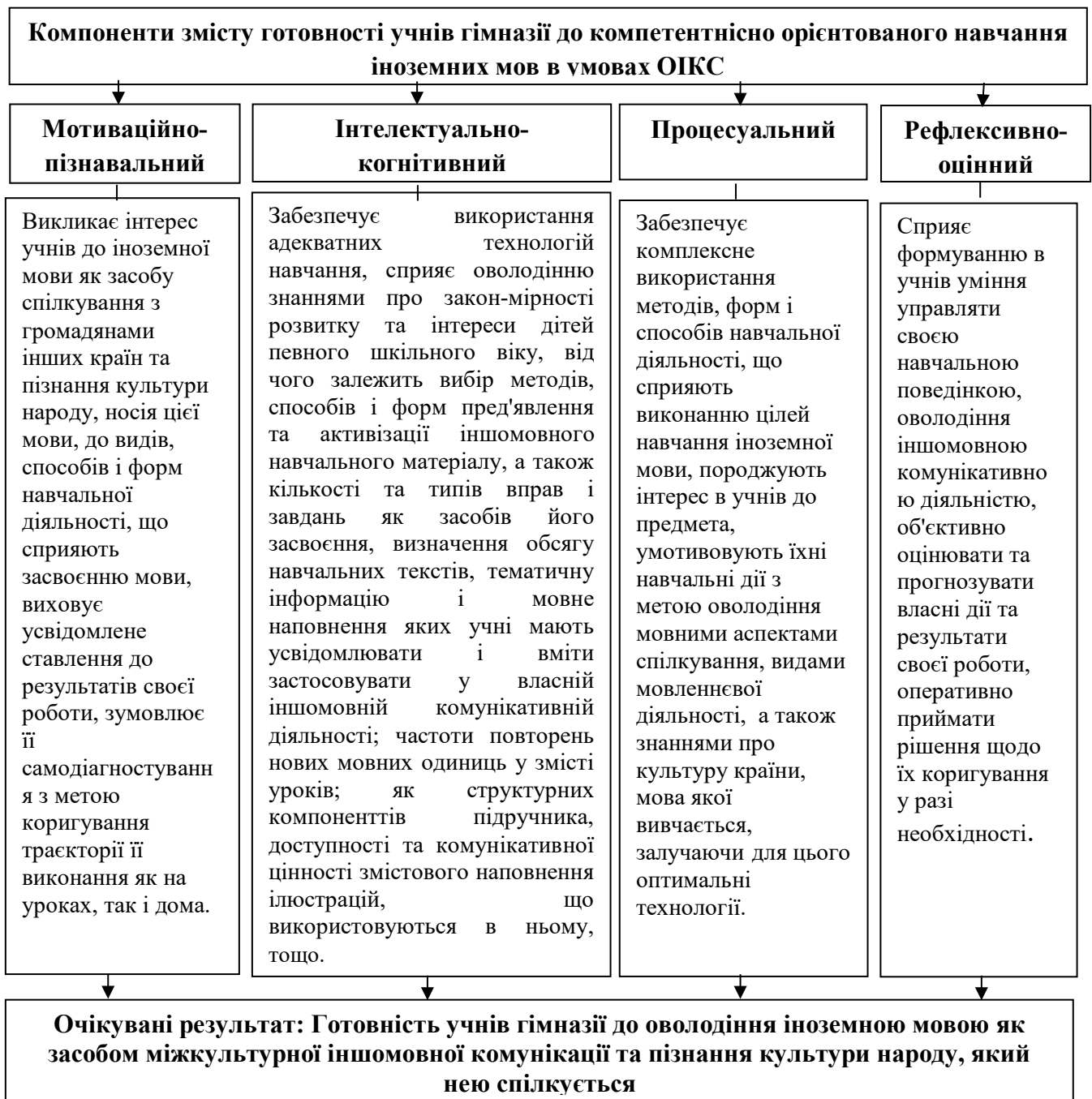


Рис. 1. Зміст готовності учнів гімназії до компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов в умовах ОІКС

Як свідчать наші спостереження за навчальним процесом, певним недоліком в організації ефективного компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування в гімназії є недостатнє врахування як учителями, так і авторами деяких підручників, які використовуються в навчальному процесі, вікових психофізіологічних особливостей і потенційних можливостей учнів цієї вікової категорії, також спостерігається недостатня увага вмотивуванню їхніх навчальних дій. За результатами проведених нами емпіричних досліджень, а також здійсненим аналізом результатів навчання іноземних мов нам вдалося

скласти певні уявлення про якість організації освітнього процесу, зокрема дидактичну ефективність пропонуваного учителем і підручником видів навчальної діяльності, форм роботи на уроках, методичну доцільність засобів досягнення цілей навчання, форм і засобів мотивації, а разом із цим зробити висновок щодо динаміки розвитку готовності учнів до оволодіння окресленими модельними програмами навчальним матеріалом. Неefективне і подекуди не раціональне використання дидактичних ресурсів, що нами зафіксовано, зумовлює дещо переглянути компоненти організації освітнього процесу і їх функції для успішного досягнення визначених цілей навчання іншомовного спілкування. Аналіз і узагальнення зазначених питань засвідчили, що не завжди такий стан ефективно сприяє розвитку в учнів готовності до оволодіння іноземною мовою. Відповідно, об'єктивно виникає потреба певного перегляду й удосконалення умов навчання іншомовного спілкування в сучасних ЗЗСО, зокрема учнів гімназії.

Одним із визначальних засобів формування в учнів готовності до оволодіння іноземною мовою ми розглядаємо освітнє іншомовне комунікативне середовище (ОІКС). Його здатність сприяти розвитку цього феномену є важливою передумовою досягнення якісних результатів у навчанні. Перші кроки щодо створення ОІКС як багатокомпонентного механізму впливу на формування готовності учнів до оволодіння іноземною мовою та на ефективність компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування були зроблені під час підготовки модельних навчальних програм з іноземних мов, у яких презентовані матеріали, що декларуються його змістом. Цей факт можна вважати важливим проявом здійснених трансформацій у вітчизняній шкільній іншомовній освіті. Вони різнобічно детермінуються сучасними європейськими стандартами і зумовлені соціальним розвитком світової спільноти в умовах сучасного полікультурного і мультилінгвального простору.

Як засвідчує шкільна практика, не всі учні одразу й на однаковому рівні адаптуються до різних аспектів чужої мови. Це залежить від низки *об'єктивних* і *суб'єктивних* чинників. До перших віднесемо середовище, в якому відбувається навчання (методи, засоби, форми, професійний рівень учителя тощо), а до інших – особистісні психофізіологічні здатності учня, насамперед, стан розвиненості аналізаторів (зорового, слухового, мовленнєво-моторного, рухового), зокрема, їх участь у сприйманні та активізації нової інформації, а також якість розвитку мотивації до діяльності, спрямованої на оволодіння іноземною мовою та усвідомлення її потреби для власної життєдіяльності. Усе це свідчить, що формування готовності – складний процес, який зумовлюється різними чинниками впливу на його успішність.

Можна погодитись із думкою, що готовність учнів до оволодіння іноземною мовою перебуває у прямій залежності від їхнього навчального досвіду, а також

від середовища, в якому здійснюється навчання. Складний, нецікавий за змістом і дещо недоступний для певної кількості учнів навчальний матеріал викликатиме в них лише невпевненість у своїх силах, гальмуватиме розвиток позитивних емоцій, що виникають під час оволодіння іноземною мовою як засобом доступу до раніше невідомих творінь чужого народу, його історії та культури.

За результатами наших досліджень, труднощі, з якими зустрічаються учні 5–9 класів під час опанування змісту навчання іноземної мови, в основному, зумовлені не завжди методично ефективним використанням методів, засобів і способів презентації та активізації навчального матеріалу, зокрема методично не раціонально сконструйованою системою вправ і завдань, відсутністю мовленнєвих зразків як опор і алгоритмів для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності з урахуванням їх складності, не чіткості, а деколи й недоступності правил-інструкцій, що пропонуються, наявності в змісті навчання нецікавих і перевантажених незнайомими мовними одиницями текстів для читання, що змушує учнів більше часу витратити на пошуки значення слів, ніж на усвідомлення їх змісту. Це найбільш типові причини, які ми виявили, що не сприяють прогресивному розвитку готовності частини учнів гімназії до оволодіння іноземною мовою. Часто школярі перестають вірити у свої сили і поступово змінюють інтерес до іноземної мови, а траєкторія динаміки його зростання демонструє тенденцію на згасання, що негативно позначається на успішності навчання. Як свідчать дослідження психологів і методистів, близько 80% учнів, розпочинаючи вивчення іноземної мови, позитивно ставляться до цього предмету. Утім, якщо навчальний матеріал не цікавий, а деколи складний для розуміння, якщо навчання не супроводжується формами, видами і засобами, характерними і доступними для учнів певної вікової категорії, і вони не відчують динаміки удосконалення якості своїх навчальних досягнень, а психологічний клімат на уроках, який значною мірою залежить від учителя, а також методів, форм і способів діяльності, які він використовує, певним чином гальмують позитивне ставлення до предмету, через що інтерес до іноземної мови починає поступово втрачатись. Такий стан зумовлює переглянути способи організації навчального процесу, оновити і розширити спектр видів навчальної діяльності на уроках, більше мотивувати учнів до іншомовної комунікації, активніше долучати до оволодіння іншомовним спілкуванням інформаційні технології.

## ОСВІТНЄ ІНШОМОВНЕ КОМУНІКАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

На початку ХХІ століття вітчизняна шкільна іношомовна освіта почала здійснювати перехід на нові Державні стандарти (2019) і навчальні програми (Модельна навчальна програма, 2021). Концепція Нової української школи (НУШ) (Нова українська школа, 2016) також зумовила перегляд її цілей і змісту, які детермінуються цими документами. Відповідно до концептуальних засад оновленої освітньої парадигми зміст шкільного навчання спрямовується на компетентнісний підхід як його стратегічний напрям розвитку. Його дидактичні та методичні особливості спричинили перегляд видів навчальної діяльності суб'єктів навчального процесу (вчителя і учнів), а також змісту підручників як основного ресурсного засобу навчального процесу. Видам навчальних дій, що мають виконувати учні, стає більш характерне їх практичне спрямування, адаптоване до реальних умов життєдіяльності випускників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Змістом навчання кожного 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. Успішне виконання зазначеної функції вимагає створення певних умов, що сприяли б дидактично ефективній організації процесу навчання іноземної мови, який ґрунтувався б на методично раціонально визначеному змісті, зокрема доцільно дібраних засобах, які можуть забезпечити якісне його засвоєння. Такими умовами ми розглядаємо створення освітнього іношомовного комунікативного середовища як своєрідної спеціально змодельованої поліфункціональної системи, здатної сприяти успішному формуванню міжкультурної особистості учня і підтриманню його активної життєдіяльності в мультилінгвальному та полікультурному світовому соціумі.

В останні десятиліття у зв'язку з появою різноманітних тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики набув певної популярності термін «*освітнє середовище*», що зумовлено не тільки педагогічними, але 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, педагогічній та інших галузях. Як засвідчив аналіз чинних джерел, майже всі науковці дотримуються відносно єдиної методологічної сутності поняття, утім урізноманітнюють його зміст аспектами,

властивими об'єкту, на яких спрямовується їхнє дослідження. Це, на наш погляд, можна вважати об'єктивною реальністю, оскільки будь-яка педагогічна категорія по-різному виявляється 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.

На жаль, ми не знайшли будь-яких досліджень цього питання у сфері шкільної іншомовної освіти. А між тим, трансформації у цій галузі, зумовлені розширенням ролі іноземної мови в сучасному мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі, поява нових тенденцій її розвитку, перехід на нові підходи у навчанні зумовлюють перегляд низки дидактико-методичних положень щодо організації процесу навчання іншомовного спілкування, зокрема визначення, обґрунтування цілей і функцій освітнього середовища, принципів його створення, а також особливостей окремих його компонентів.

Враховуючи зазначені вище міркування та ґрунтуючи свої концепти на певних дидактичних і методичних тенденціях розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, зокрема загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (Common european framework of reference for languages, 2020) 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 цілей, змісту та функцій зазначеної категорії для сфери навчання іноземних мов. Важливість і актуальність питання зумовлене тим, що освітнє середовище за своєю соціально-педагогічною сутністю, 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 світі, спрямованої на адаптування до певного соціального оточення. Такі зміни виникають у процесі навчання як результат педагогічного впливу на учня з боку вчителя і родини та удосконалюються у подальшій діяльності під час входження його в самостійне життя та його соціалізації у швидкоплинному світовому багатомовному та полікультурному просторі, в якому іноземній мові відводиться важлива роль засобу комунікації.

Отже, можна зробити висновок, 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 предмету, способів досягнення очікуваних результатів, видів і форм навчальної діяльності, мотивації до усвідомлення потреб у здобуванні необхідних знань та формуванні навичок і умінь самостійно і доцільно їх використовувати у практичній діяльності, функцій учителя як модератора навчального процесу тощо. Це основні *дидактичні характеристики* технології, що може слугувати методологічним підґрунтям для створення освітнього іншомовного комунікативного середовища (ОІКС). У цілому вони типові для навчання всіх предметів у ЗЗСО. До *методичних характеристик* ми відносимо цілевизначення іншомовної навчальної діяльності, її види та рівень їх збалансованості у процесі навчання, особливості інтегрованого формування механізмів іншомовного спілкування та ознайомлення з культурою народу, мова якого вивчається, особливості змісту, методів/способів використання додаткових дидактичних засобів, методику створення системи/підсистеми вправ і завдань, особливості формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, технологію діалогу культур, технологію використання мовленнєвих ситуацій як засобів апроксимації іншомовної навчальної діяльності до реальних умов мовленнєвої взаємодії.

Особливості організації компетентісно орієнтованого навчання учнів, методика проведення індивідуальних, групових, колективних форм іншомовної навчальної діяльності, збалансованого навчання всіх видів 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 пріоритетні, на наш погляд, чинники впливу на сутність ОІКС.

Отже, враховуючи зазначені вище концепти, ОІКС ми схильні розглядати як *спеціально змодельовану поліфункціональну систему, релевантну реальній ситуації іншомовного спілкування та максимально апроксимовану до неї, в умовах якої відбувається формування і розвиток міжкультурної особистості учня, якій має бути характерна здатність за потреби в різних ситуативно зумовлених соціальних середовищах сприяти створенню та підтриманню іншомовних контактів з представниками інших мов і культур, дотримуючись*

**відповідної комунікативної поведінки, прийнятої в країні, мова якої вивчається.**

ОІКС ми визначаємо як збалансований комплекс методів, форм, видів і засобів навчання, які, за відсутності в щоденній життєдіяльності учнів постійного позаурочного іншомовного середовища, здатні в спеціально створених навчальних умовах сприяти активному оволодінню ними іншомовним спілкуванням у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до сфер, тем і мовного матеріалу, окреслених чинною навчальною програмою (Редько, 2021). Це складне утворення, що ґрунтується на взаємодії двох суб'єктів освітнього процесу – вчителя та учнів, діяльність яких спрямовується 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 предмету, умотивовує їхню іншомовну діяльність, яку вони навчаються виконувати на уроках, дає змогу засобами іноземної мови пізнавати культуру народу, що нею спілкується, а також розповідати своєму уявному 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, які детермінують зміст і технології навчання іншомовного спілкування в сучасних ЗЗСО. Вони різнобічно зумовлюються тенденціями розвитку загальної середньої освіти на певному історичному етапі функціонування суспільства.

Прогнозоване нами 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) і 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;

- відповідно до тематики спілкування створенню умов для успішного виконання учнями навчальних дій, що сприяють оволодінню нормами комунікативної поведінки, прийнятими в країні, мова якої вивчається;

- доцільному визначенню засобів навчання, що сприяють формуванню в учнів здатності у 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 у різних соціальних умовах мовленнєвої взаємодії, дотримуючись відповідної комунікативної поведінки;

- створенню ефективних умов для раціоналізації навчання, якщо того потребують ситуативні обставини;

- 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.

Основним компонентом ОІКС є **зміст навчання**, що реалізується через методи, форми, засоби, види комунікативної діяльності та способи оволодіння учнями операціями і діями у тематичних межах їх виконання. Дидактичним і методичним підґрунтям для досягнення цілей такого навчання слугують науково-теоретичні концепти *компетентісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів*.

Важлива роль у створенні ОІКС належить **принципам** побудови його змісту, який ґрунтується на науково-теоретичних підходах, які методологічно спрямовують увесь процес компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування в сучасних ЗЗСО. А відтак, сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти, що визначають стратегію не тільки розвитку самого ОІКС, але й окремих його компонентів, зумовлюють особливість цих принципів, у зв'язку з



чим виникає потреба визначення таких принципів, які різнобічно сприяли б успішному виконанню дидактичних і методичних завдань, декларованих цілями навчання іншомовного спілкування, окреслених чинними навчальними програмами як для кожного класу/етапу навчання, у тому числі 5–9 класів, так і всього навчального курсу в ЗЗСО. До цих принципів ми відносимо такі:

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. Компетентнісно 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 досягнення 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 умінь 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, домінуючими 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 педагогічної, психологічної, методичної, лінгвістичної наук.

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 зумовлюватися умовами навчання.

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

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 у межах ОІКС.

21. Формування в учнів навичок самостійної роботи з метою набуття іншомовного досвіду та умінь 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.

Зробимо спробу інтерпретувати деякі принципи, які можуть викликати певні роздуми/сумніви в їх доцільності 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 їх зміст ілюстрував зразки мовлення монологічної та діалогічної форми.

За комунікативного і діяльнісного підходів до навчання іноземних мов в умовах ОІКС по-особливому організовується робота школярів з оволодіння мовним матеріалом. Дедуктивний принцип найбільше, як нам уявляється, відповідає зазначеному підходу. Зазвичай кожна нова мовна одиниця спочатку пред'являється у певному контексті, надаючи учневі первинні уявлення про її значення, форму і функцію у мовленні. Потім пропонується комплекс вправ і завдань, спрямований на формування та активізацію відповідних навичок і умінь використовувати цю одиницю у 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 школярами мовою як засобом спілкування. Будь-які долучені до навчального процесу 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.

Після завершення 9-го класу учні мають оволодіти певним рівнем сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, зміст якої окреслений чинною навчальною програмою, на що спрямовуються 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 освітніх закладів, 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).

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 динамічний стереотип (від грец. *стерео* – міцний, ... зразок як своєрідна система звичок, умінь і навичок, які формуються внаслідок багаторазового повторення дій з метою оволодіння певним об'єктом/ діяльністю) самостійно продукувати мовленнєві зразки найбільш типові для різних сфер спілкування, дотримуючись при цьому, як нами вже зазначалося, відповідної комунікативної поведінки, прийнятої в країні, мова якої вивчається, і характерної для певної ситуації, зокрема соціального оточення. Передбачається, 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, але й набувається досвід самостійної, індивідуальної, парної, групової, колективної роботи, характерної реальним умовам 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 у процесі навчання.

Зміст ОІКС у 5–9 класах відповідно до особливостей окреслених завдань має спрямовуватися на формування в учнів досвіду здійснення пізнавальної творчої діяльності, а також на формування в них здатності висловлювати (як в

усній, так і письмовій формах – залежно від завдань/потреб комунікації) емоційно ціннісні ставлення та судження до об'єктів спілкування, що передбачено відповідною модельною програмою. Звісно, що успішно й ефективно учень зможе виконувати такі дії, якщо навчальною програмою вони передбачені та систематично долучаються до освітнього процесу, зокрема використовуються відповідні вправи і завдання (зі зразками і без них як орієнтовною основою діяльності). Учні усвідомлюють, в яких соціальних умовах мовленнєвої взаємодії, що ситуативно виникають, необхідно використовувати ті чи інші комунікативні зразки та дотримуватися відповідних норм комунікативної поведінки.

Принципи побудови ОІКС ґрунтуються на засадах дидактико-методичних підходів до навчання іноземної мови, прийнятих у сучасній шкільній іномовній освіті. Йдеться також про умови навчання, які здатні забезпечувати розвиток в учнів рефлексивних здібностей, зокрема об'єктивно оцінювати власні якості та потреби як міжкультурної особистості та як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає засвоєння не тільки певного іншомовного досвіду, але й стратегій, що дають змогу успішно його набувати у межах навчальної програми у кожному класі та коригувати і доцільно застосовувати відповідно до потреб власної життєдіяльності. Отже, визначені та прокоментовані нами принципи побудови змісту ОІКС, на наш погляд, можуть слугувати методичним підґрунтям для діяльності вчителів іноземних мов та авторів навчальної літератури відповідно до сучасних освітніх парадигм і з урахуванням потреб суспільства до рівня володіння іноземною мовою його громадян.

Результативною характеристикою ефективності ОІКС у гімназійних класах може слугувати рівень іншомовного комунікативного розвитку учня в умовах використання компетентнісної парадигми навчання, а також рівень його інтелектуального, особистісного і соціального розвитку, що певною мірою корелює з готовністю до успішного співіснування (соціалізації) в сучасному мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі, в якому іноземній мові відводиться важлива функція засобу міжкультурного спілкування і механізму порозуміння в сьогоднішньому глобалізованому соціумі. Саме на ці завдання, на наш погляд, має спрямовуватися ОІКС, що доцільно створювати у вітчизняних ЗЗСО, враховуючи потенціал змісту навчання іноземних мов, різні інтелектуальні можливості, різні мотиваційні потреби та різні траєкторії розвитку учнів.

ОІКС визначається як феномен, який дає змогу не тільки формувати в учнів механізми спілкування іноземною мовою, але й оволодівати елементами культури країни, мова якої вивчається. Переконливим показником дидактичної ефективності 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 у 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 вітчизняної шкільної компетентнісно орієнтованої іншомовної освіти, яка покликана озброїти учнів уміннями усвідомлено окреслювати для себе проміжні та кінцеві цілі щодо оволодіння різними аспектами іноземної мови та механізмами її практичного застосування у 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. Симбіоз зазначених концептів і характеристик детермінує базовий рівень сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів ЗЗСО. Вони адаптуються до умов навчання, потенційних психофізіологічних можливостей учнів різного віку. Саме їх ефективну взаємодію здатна забезпечити, на наш погляд, спеціальна організація процесу формування механізмів компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов. На нашу думку, таким механізмом може бути ОІКС як особлива технологія становлення міжкультурної особистості сучасного учня гімназії.

## **ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ЯК ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Реалізація компетентнісного підходу до навчання іноземної мови орієнтує 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 демонстрування здобувачам освіти значних можливостей, які надає людині мова, це щоденна 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.

Вивчення наукових джерел, спостереження за освітнім процесом переконують, 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.

Студіювання психолого-педагогічних джерел дає змогу стверджувати, що поняття «система» науковці тлумачать як будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, котрі утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків 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.

Вивчення психолого-педагогічної літератури уможливило висновок, що 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. У дидактиці вправу розглядають як тренування, тобто дію, що регулярно повторюється для оволодіння певним способом діяльності. У методиці під вправою розуміють спеціально організовану цілеспрямовану діяльність, навчальні дії, спрямовані на формування й удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, що складає основну частину роботи на уроці; процес виконання умовно-комунікативних або комунікативних завдань.

Окрім вправ, у методиці навчання іноземних мов виділяють завдання, які відрізняються від вправи, перш за все, відсутністю багаторазового його виконання. Наприклад, у вправі учням потрібно пояснити своїм англomовним друзям, ролі яких будуть виконувати інші учні, як телефонувати в Україні. Але перед виконанням такої вправи учням слід дати завдання, наприклад, поговорити з батьками, щоб дізнатися, як телефонувати в іншу країну, дізнатися вартість дзвінків за кордон у різних операторів мобільного зв'язку й порівняти її, щоб обрати найбільш прийнятний тариф, тощо. Як бачимо, завдання можуть варіюватися, і їх можна широко використовувати в проєктній методиці навчання іноземних мов.

Перед учителями постає завдання: скомбінувати вправи й завдання в певній послідовності задля реалізації мети навчання предмета, тобто створити ефективну

систему формування в учнів механізмів іншомовного спілкування. 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 з 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 посиленості, 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. З огляду на це логічно говорити про створення системи вправ і завдань для формування в учнів механізмів іншомовного спілкування.

У методиці навчання іноземних мов розроблено різноманітні системи вправ і завдань, побудовані з урахуванням різних критеріїв, зокрема таких, як етапи процесу оволодіння іншомовної діяльності, розвитку мови і мовлення, підготовленості-непідготовленості мовлення тощо. За способом виконання вправи можуть бути усними і писемними, за місцем виконання – класними і домашніми. До мовних вправ відносять фонетичні, лексичні, граматичні. Учителю мало знати класифікації вправ, особливості кожного з видів завдань, оскільки це не гарантує ефективність навчання учнів, важливо методично правильно їх скомпонувати. Вивчення наукових праць, присвячених типам вправ з іноземної мови, дає підстави стверджувати, що така система вправ має бути спрямована на:

- добір вправ, що відповідають характерові того чи того механізму мовлення або вміння чи навички;
- забезпечення взаємозв'язку і взаємодії між рецептивними і продуктивними видами мовленнєвої діяльності, комунікативними вміннями;
- визначення оптимального співвідношення й послідовності вправ і завдань тих чи тих типів, видів, підвидів, що визначають успішність їх запровадження;
- регулярність запровадження;
- соціокультурну відповідність змісту вправ і завдань сучасним реаліям;
- урахування вікових особливостей учнів.

Аналіз психолого-педагогічних праць уможливує виокремлення в структурі вправи 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 7–9 класах має закласти підґрунтя для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів згідно з вимогами рівня В1, представленими в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання»;

- навчальні дії як процес розв'язання певного навчально-комунікативного завдання;

- умови виконання;

- контроль і самоконтроль;

- рефлексія, що передбачає внесення корекції, а також 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).

Для прикладу схарактеризуємо докладніше систему вправ, спрямовану на навчання основних видів мовленнєвої діяльності. Залежно від типу мовленнєвої діяльності виокремлюють кілька систем вправ для навчання аудіювання, говоріння (діалогічного, монологічного мовлення), читання, письма. Крім того, кожна система вправ має свої підсистеми. Наприклад, система вправ для навчання аудіювання має дві підсистеми: 1) вправи для формування навичок аудіювання; 2) вправи для розвитку вмінь аудіювання. Учням можна запропонувати аудіотекст для прослуховування або відеозапис для перегляду. Зазначимо, що це може бути як монологічний, так і діалогічний текст, уривок з фільму тощо. На основі здобутої інформації учні можуть виконати такі завдання: відповісти на запитання за змістом почутого, обрати із запропонованих варіантів відповіді правильний, визначити правдивість/неправдивість твердження, після прослуховування тексту заповнити пропуски в друкованому його варіанті, скласти подібний діалог або розповідь тощо.

Навчання учнів читання іншомовних текстів передбачає систему відповідних вправ, до яких уналежнюють: вправи на розвиток графемно-фонемних зв'язків; вправи з техніки читання ізольованих слів та словосполучень; вправи на прогнозування форми слова; вправи на розвиток навичок синтагматичного членування речень та їх інтонаційного оформлення; вправи на розширення поля читання та швидкості сприймання навчального тексту. Система вправ для навчання читання може включати такі: читання монологічних і діалогічних текстів, відповіді на запитання за змістом текстів, визначення правдивості/неправдивості тверджень, пошук певних мовних одиниць у текстах



(пошук граматичних форм відповідно до теми уроку), зміна часових форм дієслів у прочитаному тексті, заповнення пропусків тощо. Така робота може бути індивідуальною, парною, груповою.

У процесі навчання говоріння найчастіше використовують усні відповіді на запитання, складання монологів і діалогів, презентація проєктної роботи. Особливу роль відіграють мовленнєві ситуації, що можуть бути представлені як монолог, діалог, дидактична гра, метод проєктів. Під час виконання проєкту клас ділять на групи, кожна з яких працює над своїм завданням, а згодом кожна група презентує результати своєї роботи.

У процесі навчання діалогічного мовлення науковці виокремлюють чотири групи вправ. Перша група – вправи для навчання швидко й адекватно реагувати на репліку вчителя (вправи на реплікування: умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні та репродуктивні вправи на імітацію зразка мовлення (ЗМ), підстановку у ЗМ, трансформацію ЗМ, відповіді на запитання, повідомлення/запит інформації, спонукання до дії, тощо). Друга група вправ спрямована на самостійне застосування учнями діалогічних єдностей. До цієї групи відносять умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні та репродуктивні вправи на імітацію зразка мовлення (ЗМ), підстановку у ЗМ, трансформацію ЗМ, відповіді на запитання, повідомлення/запит інформації, спонукання до дії тощо.

Для навчання монологічного мовлення учнів здебільшого застосовують три групи вправ, що корелюються з етапами формування вмінь монологічного мовлення. Перша група спрямована на об'єднання засвоєних раніше взірців мовлення фразового рівня у висловлення понадфразового рівня, друга – на побудову мікромонологів, третя – на створення текстового монологічного висловлення.

У процесі навчання учнів 5–9 класів письма доцільно залучати учнів до виконання граматичних вправ (наприклад, поставити дієслова в певному часі й записати їх), письмові відповіді на запитання до текстів, вправи, спрямовані на написання текстів різних жанрів, зокрема есе, діалогу, листа, стислої автобіографії (CV), анотації, оголошення тощо. Учні можна залучати до письма під час виконання проєктів (складання розкладу, списків, меню, витрат тощо).

Система вправ і завдань має забезпечити добір вправ, що відповідають характерові того чи того вміння, установлення послідовності вправ, методично правильний добір матеріалу, систематичність певних вправ. Коли працює система, то актуалізуються 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 гімназії.

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. Для кожної з підсистем, як і для системи загалом, важливим є визначення принципів, підходів до її побудови, а метою – розроблення комплексу вправ і завдань. Сьогодні важливо розробити систему вправ і завдань, що враховує положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, Державного стандарту базової середньої освіти, чинних модельних навчальних програм з іноземних мов й забезпечує ефективність формування механізмів іншомовного спілкування учнів паралельно з формуванням низки визначених Державним стандартом базової середньої освіти компетентностей.

У чинній модельній програмі з іноземних мов зазначено, що освітній процес будується на підґрунті комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів, які своєю сутністю зумовлюють дидактично і методично доцільне визначення цілей та змісту навчання іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування та порозуміння в сучасному глобалізованому, мультилінгвальному та полікультурному світовому соціумі.

У Державному стандарті базової середньої освіти акцентовано, що компетентнісний підхід ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу. З огляду на це в межах системи вправ і завдань для формування механізмів іншомовного спілкування учнів 5–9 класів на засадах компетентнісного підходу мають бути вправи і завдання, спрямовані на формування в учнів і учениць відповідних компетентностей. Якщо в Державному стандарті базової середньої освіти виокремлено 11 ключових компетентностей, то, логічно, що має бути розроблена і впроваджена в освітній процес система вправ і завдань, спрямованих на:

- вільне володіння державною мовою;
- формування іншомовної комунікативної компетентності;
- математична компетентність;
- формування компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій;
- формування інноваційності;
- формування екологічної компетентності;
- формування інформаційно-комунікаційної компетентності;

- навчання впродовж життя;
- формування громадянських та соціальних компетентностей;
- формування культурної компетентності;
- формування підприємливості і фінансової грамотності.

Саме тому кожна вправа й завдання системи має спрямовувати діяльність здобувачів освіти на формування тієї чи тієї компетентності або водночас кількох компетентностей, навчання мовних аспектів спілкування та всіх видів мовленнєвої діяльності.

Особистісно орієнтований підхід до навчання іноземних мов спрямований на проєктування освітнього процесу, максимально зорієнтованого на учня, розроблення його індивідуальної освітньої траєкторії. У процесі особистісно орієнтованого навчання можна виділити такі завдання та ознаки: розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного учня; максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний (суб'єктний) досвід; допомогти пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а не формувати попередньо задані якості; сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати його лінії.

Для побудови системи вправ і завдань цінними є особливості формування комунікативних умінь у здобувачів загальної середньої освіти, до яких варто віднести 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.

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 його віковим особливостям, є посильними для нього. Спостереження за освітнім процесом доводять, що під час роботи в групах формується низка вмінь, зокрема: спілкуватися і взаємодіяти з іншими в процесі обміну інформацією, планувати й організувати 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 і різнобічним може бути ситуаційне завдання *«Подорож: 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 такого завдання хтось обрахує вартість квитків, хтось складе список речей тощо. Така робота готує учнів до подальшої комунікації, сприяє вдосконаленню комунікативних умінь, розширенню словникового запасу, що має відбуватися системно.

Психологи визначили, що показником розумового розвитку учня є сформована здатність до перенесення знань з одного предмета в інший, який характеризує продуктивність пізнавальної діяльності. Перенесення полягає в міжпредметному узагальненні відомого і синтезуванні нового, узагальненого знання. Міжпредметні зв'язки у навчанні вносять елементи творчості в розумову діяльність учня, а також елементи репродукції та пошуку, які проявляються в пізнавальній діяльності. На основі міжпредметних зв'язків можуть бути побудовані вправи і завдання, що активізують інтерес учнів до предмета. Наприклад, можна їх залучити до виконання математичних підрахунків, визначення кількості, ваги, вартості, дати й часу. Зв'язок з історією реалізуватиметься під час розповідей про відомих історичних діячів, важливі події; з біологією – про особливості флори і фауни, географією – про континенти, частини світу, морі й океани, гори, країни тощо. Велике значення має навчання в колективі і через колектив, що забезпечує активну мовленнєву взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу, тобто інтерактивність. З цього випливає, що складником системи вправ і завдань для формування механізмів іншомовного спілкування мають бути ситуаційні, 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 з'ясувати, чому так сталося, яких знань не вистачило, над чи треба попрацювати. Подібні ситуації можна змодельовати на уроці. Доцільно запропонувати учням скласти пам'ятку (5-7 речень) іноземною мовою «Як забезпечити ефективне спілкування?».

Як бачимо, 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. Цінність подібних вправ полягає також у тому, що вони спонукають здобувачів освіти до спілкування. Психологи визначають особливе значення для підлітків спілкування з однолітками, оскільки воно перебуває в центрі їхнього життя, багато в чому визначає всі інші аспекти їхньої поведінки й діяльності.

Система вправ і завдань має забезпечувати наступність із вивченим у попередніх класах, урахування вікових особливостей здобувачів освіти, поступове наростання труднощів у процесі виконання навчальної діяльності, повторюваність мовних операцій і мовленнєвих дій, комунікативну спрямованість, залучення до різних форм навчальної діяльності – індивідуальної, групової, фронтальної. Формуванню стійкої мотивації до навчання іноземних мов сприяє створення неформальної обстановки, надання можливості задоволення потреб у самореалізації, самовизначенні.

Враховуючи тенденцію останніх років, яка передбачає спрямування теорії та практики навчання іноземних мов у середній школі на нові цільові та змістові аспекти – на оволодіння іншомовним спілкуванням як засобом мовленнєвої взаємодії у різноманітних сферах міжнародної діяльності, що є визначальним пріоритетом комунікативно-діяльнісного підходу, доцільно в основу типології вправ покласти категорію спілкування та етапи його організації в навчальному процесі. До класифікації варто віднести такі вправи і завдання: мовні вправи, умовно-мовленнєві вправи, мовленнєві вправи, комунікативні завдання. Вони мають бути покладені в основу системи вправ і завдань для формування механізмів іншомовного спілкування.

Останнім часом увагу українських і зарубіжних психологів та педагогів зосереджено на розробленні ефективних механізмів формування учня, здатного до ефективного міжкультурного спілкування, застосування іноземної мови як потужного інструменту засвоєння інших культур, саморозвитку, самореалізації особистості, тобто активної реалізації культурологічного підходу до навчання. Обґрунтовано, що іноземна мова – це не тільки засіб спілкування, а й засіб

залучення учнів до культурних особливостей інших народів, засвоєння їхніх культурних цінностей, розуміння інших культур. Культурологічний підхід до навчання іноземної мови передбачає у цьому процесі зайняти тісну взаємодію мови і культури його носіїв. Навчання іноземних мов на засадах культурологічного підходу – це соціальний процес, зумовлений сучасними викликами. Він виконує низку функцій – пізнавальну, розвивальну, навчальну, виховну, адже учні в процесі навчання засвоюють досвід і норми, що визначають і регламентують життя людини в полікультурному світі. Здобувачі освіти шляхом вивчення історичних, етнографічних, географічних, соціокультурних відомостей про свою країну та інші країни поглиблюють знання, розширюють світогляд, формують толерантність, повагу до інших народів і культур. З цього випливає, що, крім знань, лінгвокраєзнавчих відомостей вони засвоюють систему цінностей. Культурологічний складник навчання іноземної мови зумовлює пошук нових методичних рішень, спрямованих на формування механізмів іншомовного спілкування, розширення меж освітнього процесу, передовсім шляхом занурення учнів до міжкультурного контексту спілкування. 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. Вони мають поділитися враженнями з однокласниками й однокласницями. Система вправ і завдань повинна бути спрямована на засвоєння й осмислення цінного як у культурі свого народу, так і представників інших культур, насамперед тих народів, мову яких учні вивчають. Через виконання вправ і завдань вони мають опанувати комплекс позалінгвальних відомостей, комунікативних стратегій адекватної поведінки в іншомовному спілкуванні задля того, щоб здійснювати ефективну міжкультурну комунікацію, 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 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 типові фонетичні, лексичні, граматичні засоби, розуміти, як використовувати значення певного слова в конкретному контексті, які мовні засоби доцільно дібрати до певної ситуації, які невербальні засоби є прийнятними з-поміж носіїв мови тощо.

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, реалізувати низку функцій – навчальну, пізнавальну, розвивальну, виховну. Для формування в учнів механізмів мовлення вправи і завдання мають поєднувати взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. У вправах і завданнях мають бути відображені різноманітні аспекти української та іншомовної культур. Ефективності навчання сприятиме мовленнєво-мисленнєва спрямованість вправ і завдань, їх функційність, а також новизна поданого матеріалу, його ситуативна спрямованість, соціокультурна відповідність.

Урахування зазначених концептів сприятиме створенню ефективної системи вправ і завдань, спрямованої на формування в учнів 5–9 класів механізмів мовлення, що забезпечить підвищення ефективності освітнього процесу, реалізацію мети і завдань навчання іноземної мови, визначених державними освітніми документами.

## **МЕДІАЦІЯ ЯК ВИД НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ДОСВІДУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Сьогодні важко уявити якісний вербальний і соціальний контакт між громадянами різних мов і культур без долучення до цієї діяльності посередника, який володіє іноземними мовами комунікантів, а тому може виконувати функції своєрідного модератора і перекладача в такій ситуації, яка може ситуативно виникнути в сучасному глобалізованому і мобільному світі. Набуття такого досвіду потребує спеціального навчання, результати якого давали б змогу порозумітися різномовним партнерам не тільки отримувати інформацію від свого іншомовного співрозмовника, а й адекватно сприймати типові соціальні аспекти партнерських стосунків, зокрема його комунікативної культури, та відповідно реагувати на них. Отже, якісне оволодіння навичками і вміннями мовленнєвого посередництва передбачає набуття спеціальної технології комунікації, що дозволяє різнобічно сприймати від одного з комунікантів інформацію та адекватно її передавати його партнеру (реципієнту). Володіння такими діями потребує особливої організації навчання.

**Медіація** – це методично новий і особливий феномен у навчанні іноземних мов, який характеризується комунікативною спрямованістю. Її можна розглядати особливим видом навчальної діяльності, що органічно поєднує в собі перекладацький та лінгвокраїнознавчий аспекти і дає змогу будувати процес

навчання мови відповідно до методичного принципу діалогу культур. Медіативні види діяльності потребують дотримуватися певних принципів з метою їх подальшої інтеграції до змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Це також своєрідна спроба переосмислити роль перекладу як окремого виду навчальної діяльності з метою забезпечення його функцією прагматичної доцільності й у такий спосіб адаптувати до потреб комунікативної методики.

Переклад як особливий вид діяльності у процесі медіації має потенціал слугувати цілям комунікативного навчання. Таке ставлення до перекладу зумовлює переглянути потреби в його використанні для досягнення ситуативно зумовлених цілей. Комунікативно зорієнтований підхід до використання перекладу під час медіації вимагає дотримання низки принципів, таких як відповідність змісту оригінальному тексту, точність і гнучкість мислення (пошук оптимального відповідника), чіткість логіки перебігу подій, адекватність презентації отриманих результатів. Під час оволодіння такими функціями необхідно вчити учнів виконувати спеціальні дії. За таких умов під час формування цих здатностей переклад дає змогу зосередити увагу учнів як майбутніх посередників і модераторів у спілкуванні на таких завданнях, як тренування у використанні мовних аспектів (лексики, 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. Медіація є ширшим аспектом мовленнєвої діяльності й важливим кроком перегляду навчального процесу і переосмислення ролі перекладу в навчанні іноземних мов та надання йому прагматичної спрямованості. В узагальненому розумінні **медіація** забезпечує порозуміння комунікантів, які беруть участь у спілкуванні. Здебільшого, ця діяльність полягає у залученні третьої сторони (особи), яка володіє двома мовами, які використовують партнери по спілкуванню, з метою забезпечення можливості досягнення мовленнєвої взаємодії сторін, які не можуть порозумітися між собою через незнання їх співрозмовниками. Схематично діяльність медіатора можна зобразити на рис. 1, де K1 і K2 – співрозмовники (комуніканти), які з метою порозуміння залучають медіатора (M).



Рис. 1 Обмін інформацією між співрозмовниками (K1 і K2) в умовах інтерактивної медіації та роль медіатора в цій діяльності



Важливо усвідомити, що один і той самий співрозмовник може бути як комунікатором, так і реципієнтом, де комунікатор – той, хто продукує певну інформацію, а реципієнт – той, хто її сприймає. Посереднику в цій діяльності належить роль своєрідного медіатора, який організовує процес комунікації, і фасілітатора, який забезпечує порозуміння учасників у спільній діяльності, використовуючи доступні обом партнерам засоби.

### ***Ціль медіації***

Забезпечити можливість ефективної вербальної взаємодії комунікантів, які володіють різними мовами і відносяться до різних культур, шляхом посередництва третьої особи, залученої до процесу комунікації як посередника, що володіє мовами, якими користуються співрозмовники, і йому знайомі особливості комунікативної поведінки, прийнятої в країнах, мови яких долучаються до мовленнєвої взаємодії, з метою зняття труднощів порозуміння під час здійснення вербального контакту в різних сферах життєдіяльності.

### ***Завдання медіатора***

- здатність управляти процесом комунікації в різних ситуативних умовах;
- доцільне фалісітування процесу мовленнєвої взаємодії;
- доцільне використання (за потреби) невербальних засобів спілкування;
- забезпечення взаєморозуміння між комунікантами;
- здійснення функцій посередництва між комунікантами;
- управління процесом взаємодії комунікантів;
- дотримання адекватної комунікативної поведінки.

### ***Функції медіації***

Взаємодія з посередником зазвичай здійснюється через постановку йому комунікативного завдання. Це так звана інтерактивна медіація, коли в процесі спілкування один із комунікантів передає певний обсяг інформації реципієнту з метою отримання від нього відповідної реакції. Медіатор підтримує інтерактивність цього процесу, передаючи повідомлення від комунікатора до реципієнта і навпаки. Поняття медіації певною мірою можна трактувати як переклад з однієї мови на іншу за допомогою медіатора. Проте це не зовсім так, оскільки воно є значно ширшим, а переклад можна розглядати лише однією з її функцій. Розглядається два види мовного посередництва: *еквівалентне* (коли переклад і комунікативні функції вихідного та кінцевого повідомлення ідентичні) і *гетеровалентне* (тобто такий переклад, який передбачає модифікацію повідомлення, коли медіатор для кращого розуміння реципієнтом змісту, висловленого комунікатором, використовує не прямий переклад і/або невербальні

як допоміжні засоби, щоб доступніше передати сутність тексту) та пошук шляхів передачі інформації на рівні комунікативних смислів. У процесі такого перекладу медіатором допускається виконання доцільних лексичних, граматичних і семантичних трансформацій задля передачі змісту повідомлення, яке має стати доступним і зрозумілим для реципієнта. За таких умов частина інформації оригінального повідомлення може дещо втрачатися, видозмінюватися або ж уточнюватися, певною мірою трансформуватися, але попри це результатом такої діяльності має бути об'єктивна, предметно-логічна інформація, що отримують реципієнти завдяки посередництву медіатора.

Варто зазначити, що, залучення медіатора не завжди пов'язане з перекладом. Професійний обов'язок перекладача полягає у тому, щоб максимально точно передавати інформацію, незалежно від того, які ставлення чи емоції він має до її тематики і змісту. У той же час медіатор може мати власні комунікативні наміри, самостійно визначати діапазон виконуваних завдань та покладатися на власну «експертну» думку, тобто його посередництво може включати поради або ж застереження щодо здійснення способу комунікації. У цьому процесі один із співрозмовників за потреби може отримувати лінгвокультурний коментар, який полегшує розуміння висловлення. Він є важливим з огляду на те, що між учасниками спілкування можуть існувати не лише лінгвістичні бар'єри (незнання мови), але й труднощі більш високого порядку – розбіжності у сприйнятті дійсності на рівні культур і типових побутових аспектів життєдіяльності.

Медіатор є особою, яка, володіючи мовою та знаннями про дві культури, усвідомлює ці розбіжності й деколи за потреби може вносити певні корективи до змісту повідомлення, яке передається, втім дотримуватися передачі основних фактів, викладених у тексті, презентованому комунікатором. У процесі своєї діяльності він самостійно приймає рішення, *що і як* може бути передано з метою гарантування оптимальних прийомів інформації. Також він долає не лише мовні, але й культурні бар'єри, створюючи текст, який, з одного боку, відповідає запитам замовника, а з іншого – адекватно ним сприймається. Завданням медіатора є не стільки переклад, скільки адекватна за змістом до оригіналу інтерпретація висловлювань, намірів, очікувань ставлень і почуттів, доступних як у мовному, так й інформаційному аспектах для усіх учасників комунікативної взаємодії. Задля цього він повинен бути бікультурною особистістю та володіти такими компетентностями в обох культурах. Такий вид медіації не менш розповсюджений і спостерігається, коли носій однієї культури опиняється у новому для нього соціокультурному оточенні. За таких умов медіатор забезпечує розуміння одному із співрозмовників, представникові іншої лінгвокультури, незрозумілі йому об'єкти і явища іншої культури.

Для того, щоб бути ефективним медіатором, необхідно володіти знаннями мов, звичаїв та уміннями вербально формулювати необхідні до ситуації пояснення для комунікантів, враховуючи їхній лінгвокраїнознавчий та краєзнавчий досвід.

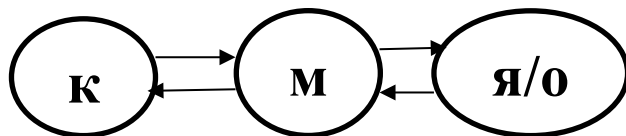


Рис 2. Технологія взаємодії комунікатора (К) з незнайомими явищами та об'єктами (Я/О) іншої культури, характерної реципієнту, за допомогою медіатора (М)

Потреба в такому 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.

### *Технологія навчання медіації*

Важливим для навчального процесу є моделювання ситуацій, що виникають у процесі навчання медіації. Основним орієнтиром при цьому має бути навчальна програма. Відповідно до її тематики й сфер ситуаційного спілкування медіатору необхідно визначити, які саме аспекти можуть завадити комунікації, та знайти способи ініціювати ситуативну взаємодію учнів на уроці з метою забезпечення їхньої готовності до такої діяльності у майбутньому. Моделювання таких комунікативних ситуацій доцільно здійснювати у межах тематики і навчального (у тому числі мовного і мовленнєвого) досвіду, окреслених чинними навчальними програмами. Такі завдання можуть стосуватися особливостей поведінки людей відповідно до різних побутових ситуацій (правила поведінки в школі, громадських місцях тощо). Підготовка учнів до медіаторської діяльності в таких ситуаціях комунікативної взаємодії є однією з важливих умов реалізації методичного принципу навчання у контексті «діалогу культур» та забезпечення компетентнісної спрямованості процесу навчання іноземних мов.

Для того, щоб бути ефективним медіатором, окрім володіння мовою на належному рівні, учень має володіти певним досвідом:

- мати загальні знання про рідну культуру та культуру носіїв мови, яка вивчається (історія, фольклор, традиції, типові побутові особливості, звичаї, табу, цінності, видатні представники цих культур тощо) — так званий соціокультурний та краєзнавчий компоненти;
- володіти соціальними уміннями і навичками, які регулюють правила поведінки, прийняті в кожній з культур;

- володіти уміннями і навичками невербального спілкування, що може бути зумовлено можливим дефіцитом засобів вербального вираження думки;
- володіти етикою спілкування, емоційною стійкістю та навичками самоконтролю.

Варто зазначити, що діяльність модератора не обмежується лише вище згаданими ситуаціями (рис. 1 і рис. 2), хоча саме вони є найбільш поширеними на рівні побутової взаємодії між представниками різних культур. Відповідно до тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти до медіаційних видів (компонентів) діяльності можна віднести: переклад, переказ; анотування; реферування, повідомлення. Медіація може існувати як в усній, так і письмовій формі, коли кожен із них спрямовується на виконання конкретного комунікативного завдання (а не на перевірку якості засвоєння мовного матеріалу), а також повинен мати конкретного адресата, якому спрямовується інформація. Типовим і найбільш поширеним прикладом може бути допомога в перекладі оголошення (афіші, вивіски, інструкції чи будь-якого іншого друкованого тексту) з метою задоволення пізнавальної потреби особи, яка не може зробити це самостійно. Під час виконання такого завдання метою є не безпомилковість перекладу тексту, а формування умінь максимально точно передати зміст повідомлення, використовуючи такі прийоми: пошук кращого еквівалента, заміна слова, перестановка елементів тексту і навіть калькування за умови досягнення адекватної передачі його змісту. У випадку роботи з літературним або технічним текстом доцільною може бути підготовка відповідного лінгвокультурного чи технічного коментаря, який може сприяти кращому розумінню тексту реципієнтом.

Розробляючи медіативні завдання для забезпечення навчального процесу, у їх формулюванні доцільно чітко вказувати, з якою метою здійснюється той чи інший вид діяльності, та визначати «орієнтовного» реципієнта, якому адресується вербальний продукт. Завдяки зорієнтованості на практичному виконанні комунікативних завдань у міжкультурному контексті медіація корелює з основними концептами компетентнісного навчання іноземних мов та методичним принципом навчання у формі «діалогу культур».

### ***Висновки***

Традиційна комунікативна методика навчання іноземної мови здебільшого спрямована на підготовку учня до безпосередньої взаємодії з представниками іншої культури задля задоволення власних пізнавальних потреб. Доповнення її медіативними видами діяльності може суттєво поглибити практичну зорієнтованість навчального процесу, а випускник загальноосвітнього навчального закладу буде готовий до розв'язання значно ширшого спектра проблем. Це зумовлено тим, що медіація передбачає розвиток особливого

компонента дискурсивної компетенції, коли медіатор є не просто реципієнтом чи передавачем інформації, довкола якої спілкуються комуніканти, але й бути здатним використовувати увесь наявний арсенал соціолінгвістичних і екстралінгвістичних засобів, доступних комунікантам, з метою забезпечення їх порозуміння, чого вони не можуть цього зробити самостійно.

Базуючись на використанні рідної мови, медіація значно виходить за межі перекладу як виду навчальної діяльності, оскільки медіатор має не лише володіти навичками перекладу, але й бути гнучким – уміти швидко переключатися між культурними орієнтаціями, формувати в собі відповідний рівень культурної чутливості та досягати рівня контекстуальної здогадки, доцільно поєднувати в своїх комунікативних діях лінгвокультурний та перекладацький компоненти.

Використання медіації як компонента комунікативного спрямування процесу навчання іноземних мов у сучасних ЗЗСО потребує змін пріоритетів у визначенні засобів і форм оволодіння учнями цим феноменом, зокрема розроблення системи типових навчальних завдань з медіації для різних етапів навчання (початкова, основна і старша школа, у тому числі й елективних курсів) з метою їх подальшої інтеграції до змісту сучасної шкільної іншомовної освіти відповідно до набутого іншомовного комунікативного та загальнонавчального досвіду учнів.

## **ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ: НА МАТЕРІАЛАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Після завершення курсу навчання в гімназії учні 9 класів, які вивчають першу іноземну мову, досягають рівня B1. Цей рівень характеризує результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності, зокрема і в говорінні, та узгоджуються із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. Говоріння є продуктивним видом діяльності, в якому учень повідомляє про події та факти, висловлює власні думки, ставлення, переживання, запитує й уточнює інформацію. Аналіз науково-педагогічної літератури, а також власний досвід засвідчують, що для формування вмінь у говорінні найбільш оптимальною є опора на комунікативний та особисто зорієнтований підходи, як такі, що забезпечують реальні стимули до комунікації іноземною мовою, активуючи мисленнєву та самостійну діяльність учнів.

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. В умовах запровадження компетентнісної парадигми посилюється акцент на підготовку учнів до участі в діалозі культур, демонструвати уміння 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.

Навчання монологічного мовлення як продуктивного процесу вимагає від учнів уміння описувати та порівнювати предмети і явища, детально розповідати про почуте, побачене, прочитане і повідомляти інформацію, поєднуючи опис, розповідь і порівняння, є складним методичним завданням, висловлювати власні думки щодо питань, пов'язаних із повсякденним життям, стисло аргументувати та пояснювати їх. Зосередимо нашу увагу на процесі навчання німецької мови в 7–9 класах.

Основним завданням навчання монологічного мовлення учнів 7–9 класів є удосконалення навичок і умінь іншомовного спілкування, сформованих на попередніх етапах. Це дає можливість самостійного виконання комунікативно-пізнавальних завдань, включаючи вміння висловлювати особистісне ставлення до сприйнятої інформації, фактів і подій.

Учні 7–9 класів використовують мовний матеріал як раніше засвоєний, так і новий, вони намагаються його варіювати та комбінувати. Вони вже можуть виконувати більш складні комунікативні завдання, конструювати більш змістовні та разом з тим більш розгорнуті у мовному відношенні висловлювання, створювати не лише свої власні розповіді, але й передавати чужі й поступово намагаються демонструвати своє ставлення до предмету мовлення, думок і міркувань, які висловлюються чи вже були висловлені раніше іншими співбесідниками. Монологічне мовлення іноземною мовою у 7–9 класах характеризується більшою природністю, вмотивованістю та інформативністю. На такому рівні воно вже набуває рис аргументації та міркування. Важливо, що психологічні особливості учнів 7–9 класів вже дозволяють їм виконувати достатньо складні розумові завдання, формулювати висловлювання, які відзначаються самостійністю міркувань.

Монологічне мовлення виконує декілька комунікативних функцій:

1) *інформативну* – сутність якої полягає в повідомлення нової інформації у виді знань про предмети і явища навколишньої дійсності, опис подій, дій, станів;

2) *впливову* – переконання когось у правильності тих або інших думок, поглядів, переконань, дій; спонукання до дії або запобігання дії;

3) *експресивну* (емоційно-виразну) – використання мовленнєвого спілкування в якості своєрідного регулятора для зняття емоційної напруги, для опису стану, в якому перебуває промовець і т.д.;

4) *розважальну* – виступ людини на сцені чи серед друзів для розваги слухачів (наприклад, художнє читання, розповідь у неофіційній бесіді);

5) *ритуально-культову* – висловлювання під час будь-якого ритуального обряду (наприклад, виступ на ювілеї). Кожна з цих функцій має свої особливі мовні засоби вираження думки, відповідні психологічні стимули та мету висловлювання (наприклад, нейтральне в стилістичному плані повідомлення, прагнення переконати слухача або якимось іншим чином вплинути на нього).

Аналіз наукової методичної, психологічної літератури, а також змісту чинних навчальних програм з іноземних мов 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 типи монологів, які мають уміти генерувати учні за результатами навчання в 7–9 класах у мажах тематики, окресленої навчальною програмою:

- 1) монолог-повідомлення,
- 2) монолог-розповіді,
- 3) монолог-опис,
- 4) монологу-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 «Музика», підтема «Композитори та їх твори»: **Знайди інформацію про іноземного композитора та підготуй розповідь про його 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 «Література», підтема «Моя улюблена книга» можна запропонувати такий монолог-розповідь:

**Підготуй розповідь про свою улюблену книгу, використовуючи такий план:**

- *жанр;*
- *головні герої;*
- *місце дії;*
- *головні події;*
- *твої враження*

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 **«Природа та погода»:**

**Опиши природу твого рідного краю.**

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. В ньому переважно вживаються складнопідрядні речення, а також інфінітивні звороти. Наприклад, тема **«Молодіжна культура»:** **Вислови своє власне ставлення до розмаїття молодіжних субкультур і течій, оціни їх вплив на твоє життя та життя твоїх однокласників.**

Опис і повідомлення залишаються найбільш доступними для учнів середнього шкільного віку й постійно удосконалюються. У свою чергу, 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.

Проаналізувавши зміст чинних підручників з іноземних мов для учнів 7-9 класів, можна зробити висновок, що в них представлені всі сфери і тематика спілкування, мовний і мовленнєвий матеріал, окреслені змістом навчальних програм відповідно до компетентнісного підходу. Методи, форми і способи діяльності, пропоновані змістом підручників для пред'явлення, активізації та контролю рівня засвоєння навчального матеріалу, спрямовані на оволодіння учнями іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах, узгоджуються з основними положеннями компетентнісно орієнтованого навчання і сприяють формуванню мовленнєвих умінь і навичок учнів 7–9 класів.

Найтипівіші з них спрямовані на формування в учнів таких умінь:



- надавати необхідну інформацію;
- логічно вибудовувати монолог відповідно до запропонованої теми/ситуації;
- активізувати у спілкуванні нові мовні (фонетичні, лексичні і граматичні) одиниці.

Широко у змісті підручників представлені вправи та завдання на розвиток монологічного мовлення, де очікувані висловлювання представлені переважно в монологіях-описах та монологіях-розповідях. Наведемо приклади творчих монологічно спрямованих завдань, які певною мірою сприяють розвитку умінь спілкування:

***Розкажи про інтереси та захоплення сучасної молоді.***

***Опиши шлях до професії своєї мрії.***

***Розкажи про важливість сучасних засобів масової інформації.***

Проте, як засвідчили результати нашого дослідження, ще не всі учні 7–9 класів готові досить вільно продукувати у формі лінійної послідовності прості розповіді, історії або описи, детально розповідати про власний досвід, описуючи почуття та реакцію і стисло аргументувати та пояснювати власні думки, плани, дії, що передбачено вимогами чинних навчальних програм. Відповідно до компетентнісного підходу, тематики та вимог навчальної програми нами був створений та науково обґрунтований комплекс вправ і завдань для навчання монологічного мовлення в 7–9 класах гімназії, який був успішно апробований у шкільній практиці. Розроблені вправи та завдання орієнтовані на розвиток десяти ключових компетентностей учнів, передбачають поступовий перехід від формування уміння робити зв'язні повідомлення за певною ситуацією в межах визначених сфер спілкування до формування вміння висловлюватися в певних сферах спілкування і тематики; достатньо повно передавати зміст прочитаного, побаченого або почутого, висловлюючи й обґрунтовуючи своє ставлення до осіб, подій, явищ, про які йдеться; брати участь у дискусіях, логічно й аргументовано висловлюватися з обговорюваних проблем, доводити свою точку зору і своє ставлення до них, що дає змогу проаналізувати володіння мовленнєвими вміннями і навичками учнів. Пропонований комплекс передбачає такі типи вправ і завдань:

1. Підготовчі вправи.

а) Імітація:

- перетворення й перероблення текстового матеріалу (з точним дотриманням або без дотримання заданої мовної форми);
- з частковим перетворенням структур (механічні підстановки)

б) Зміна виду структур на основі логічних операцій (трансформація, синонімічна й антонімічна заміна, дистрибуція тощо).

в) Конструювання структур:

- за зразком;
- без зразка.

г) Комбінування та групування структур.

2. Мовні вправи.

а) Розвиток підготовленого мовлення. Повна зміна й доповнення висловлювання:

- з опорою на формальні ознаки (план, заголовки параграфів, ключові слова тощо);
- з опорою на джерела інформації;
- з опорою на вивчену тему.

б) Розвиток непередготовленого мовлення:

- з опорою на джерело інформації (текстова інформація рідною мовою, зображення, неозвучений фільм тощо);
- з опорою на життєвий досвід учнів (на прочитане або побачене, висловлюючи власне судження, думку, описуючи фантазію тощо).

На цьому рівні учні повинні вміти:

- визначати за різними ознаками основну інформацію;
- вибирати правильне рішення з двох зовсім різних за значенням;
- синтезувати, спираючись на мовленнєвий досвід і різноманітні асоціації;
- послідовно розвивати й вибудовувати свої думки;
- висловлювати одну й ту ж думку різними мовними засобами;
- переносити знайдене рішення в нові ситуації.

А це, в свою чергу, свідчатиме про сформовані в них компетентності.

Наведемо приклади розроблених нами вправ:

Тема: **«Wie hat die Quarantäne unser Leben und unsere Gesellschaft verändert?»**

Ziel der Aufgabe ist es, den Schülern spontanes monologisches Sprechen beizubringen; erlernte lexikalisch-grammatischen Strukturen im Monolog zu verwenden.

**Aufgabe 1. Beantworten Sie die Fragen anhand der Bilder.**

- *Was hat Ihnen die Quarantäne gebracht?*
- *Hatte sie auch positive Auswirkungen?*
- *Konnte sie uns etwas Wichtiges beibringen?*

**Aufgabe 2. Sehen Sie das Bild an und beantworten Sie die Frage: „Ist das in unserem Land während der Quarantäne auch möglich oder nicht möglich?“**

*z.B.: Während der strengen Quarantäne waren alle Schönheitssalons geschlossen. Und heutzutage können Menschen ihre Dienste in Anspruch nehmen, allerdings unter Einhaltung der Quarantänebeschränkungen".*

**Aufgabe 3. Besprechen Sie folgende Probleme, die mit diesen Verboten und Einschränkungen verbunden sind. Die Tabelle hilft Ihnen bei der Lösung dieser Aufgabe**

<b>Feiertage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie haben Sie während der Quarantäne die Feiertage gefeiert?</li> <li>- Hat Sie die Quarantäne daran gehindert?</li> </ul>
<b>Reisen im Ausland</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ist es schwieriger geworden, während dieser Tage ins Ausland zu reisen?</li> <li>- Was wurde besser und was wurde schlechter?</li> </ul>
<b>Bildung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hat sich die Bildung verbessert?</li> <li>- Lernen Sie gerne online?</li> </ul>
<b>Einkaufen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzählen Sie uns von der Situation in den Geschäften.</li> <li>- Welche Regeln gelten dort und halten die UkrainerInnen daran?</li> </ul>

**Aufgabe 4. Sehen Sie sich das Video über Roberts Laden an und beantworten Sie die Fragen**

- Wie verändert sich das Einkaufen heutzutage?
- Ist es in unserer Zeit aktuell, solche Geschäfte zu eröffnen? Warum? Was ist ihre Besonderheit?

**Aufgabe 5 . Projektarbeit**

Arbeiten Sie in zwei Gruppen und schaffen Sie etwas Notwendiges, das für Ihre Stadt während der Pandemie aktuell ist.

Варто зазначити, що проєктна діяльність як одна з педагогічних технологій також є одним з прийомів продуктивного навчання монологічного мовлення, що сприяє розвитку активного самостійного мислення здобувачів освіти і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу та реалізації компетентнісного підходу. Проєкт представляє собою реалізацію самостійно спланованої роботи, в якій монологічне висловлювання органічно поєднується в інтелектуально емоційний контекст з іншою діяльністю. Використовуючи метод проєктів, учитель пропонує учням висловити свої власні думки, почуття, активно включитися в реальну діяльність та розвивати пошуково-дослідницькі уміння. Так, наприклад, пропонуючи учням проєкт «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»

### **Umweltprojekt der Jugendlichen**

**Was können wir selber für die Umwelt tun? Arbeiten Sie in Gruppen und gründen Sie eine imaginäre Organisation. Gehen Sie dabei auf die folgenden Punkte ein:**

- *Ziele;*
- *Aufgaben;*
- *Regeln des umweltbewußten Verhaltens*
- *Strafen;*
- *Finanzierungsquellen*

**Können Sie diese Idee in das reale Leben umsetzen? Begründen Sie Ihre Meinung.**

Тема: «Музика», підтема «Німецькомовна музика»

**Sie organisieren einen musikalischen Mega-Event. Arbeiten Sie in den Gruppen und überlegen sie, welche Gruppen Ihrer musikalischen Richtung Sie ins Studio einladen. Vergessen Sie dabei nicht, die Informationen für die Presse, die sogenannte Pressemappe, zusammenzustellen. Dabei hilft Ihnen diese Tabelle:**

<b>Internet-Adressen der Gruppen/Fan-Clubs</b>	<b>Songs (Titel, Thema und Link auf ein Audio oder Video)</b>	<b>Musiker + Instrument</b>

Окрім того, робота над проектом 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 уміння аргументовано висловлювати власні думки. У свою чергу, доповідач може реагувати на оцінку однокласників, приймаючи їхню точку

зору чи не погоджуючись з нею. Як засвідчує шкільна практика, особливі труднощі в процесі навчання невідповідного мовлення учнів 7–9 класів викликає використання мовного матеріалу, оскільки знайоме поняття необхідно в цьому випадку використовувати не лише у відомій, але й у новій ситуації. Тому для розвитку невідповідного мовлення доцільно створювати певні умови, а саме навчальну ситуацію, що є сукупністю умов мовленнєвих і немовленнєвих, необхідних і достатніх для того, щоб здійснилася мовленнєва дія, яка є однією з таких умов. У ситуаційних завданнях моделюються мовленнєві ситуації, тобто створюються умови, які залучають учнів у процес спілкування, мотивуючи їхні дії. Для наближення до життя створювані на уроці ситуації необхідно добирати такі, які є зрозумілими для учнів у межах програмової тематики для 7–9 класів і не вимагають додаткових пояснень. Для ілюстрації вище сказаного наведемо розроблені нами окремі приклади мовленнєвих ситуацій на розвиток монологічного мовлення відповідно до тематики, використаної в підручнику для 7–9 класів з теми «**Німецька мова**», автор **С.І. Сотникова** [8].

7 клас (7-й рік навчання):

**Твій іноземний друг (твоя іноземна подруга) розповідає тобі, що багато учнів у Німеччині приїжджають до школи на велосипеді, оскільки велосипед часто використовують як засіб пересування. В місті можна пересуватися на велосипеді швидше, ніж на автомобілі. Він/вона запитує, яка ситуація з цим в Україні?**

- *Чи багато учнів в Україні їздять до школи на велосипеді? Чому ні?*
- *Чи використовують в Україні велосипед як засіб пересування? Де? В місті? В селі?*
- *Чи вмієш ти їздити на велосипеді? Чи ти маєш власний велосипед?*
- *Для чого ти використовуєш велосипед: для школи? У вільний час? В роботі?*

**До тебе на вечерю сьогодні прийдуть гості. Ти хотів би (хотіла б) приготувати їм свою улюблену страву. Яка твоя улюблена страва і які інгредієнти потрібно, щоб приготувати її. Опиши свої дії крок за кроком.**

8 клас (8-й рік навчання):

**Ти прийшов (прийшла) до крамниці купити новий одяг. Обери одяг, опиши його, поясни, чому вирішив (вирішила) придбати саме його.**

**В твою школу прийшли гості з Німеччини. Розкажи їм, що цікавого відбувається в твоїй школі, зробивши для них екскурсію школою.**

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?*

**Уяви, що ти агент туристичного бюро. Запропонуй своїм німецьким друзям подорож до України і переконай їх у цій необхідності.**

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. 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 прогнозуватись 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 також 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**»:

**L.** : In unserer Stadt gibt es viele Theater. Viele von euch haben das Dramatheater besucht. Ich glaube, dieses Theater gefällt euch am besten. Wollen wir jetzt es beschreiben.

**Sch. 1:** Dieses Theater hat man vor 40 Jahren erbaut.

**Sch. 2:** Das Theatergebäude ist nicht neu, aber sieht schön aus und hat 3 Stockwerke.

**Sch. 3:** Die Kassen liegen links und die Garderobe ist in der Mitte...

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

**A) Was passt zusammen? Verbinde richtig.**

- |                             |  |
|-----------------------------|--|
| 1) vor der Tür stehen       | a) eine Pause machen                           |
| 2) die Uni-Bank drücken     | b) gewinnen, Erfolg haben                      |
| 3) sich eine Auszeit nehmen | c) bevorstehen, bald stattfinden müssen        |
| 4) die Nase vorn haben      | d) zur Uni gehen, an der Universität studieren |

**B) In welchen Situationen kann man diese Redewendungen gebrauchen?**

**Sch. :** Nach dem Schulabschluss möchte ich eine Lehre als Diätköchin machen, weil die Nachfrage nach diesem Beruf steigt. Es ist unmöglich, in diesem Bereich die Nase vorn zu haben, ohne viel über richtige Ernährung zu wissen und kreativ zu sein.

Під час теми «Подорож» можна організувати комунікативну гру «Незвична подорож». Учитель створює ситуацію: учням пропонується незвична подорож, наприклад на безлюдний острів. Із запропонованих речей вони мають обрати 5 найбільш необхідних для життя на безлюдному острові речей та назвати їх. Вони повинні обґрунтувати свій вибір, використовуючи мовленнєві зразки. Наведемо приклад:

**L.: Welche 5 notwendige Sachen unter diese Liste nimmst du auf diese außergewöhnliche Reise mit.**

Benzin	Smartphone	Seife
Betttücher	100 Blatt Papier	Seil
Brille	Salz und Pfeffer	Spiegel
Camping-Gasofen	Kochtopf	Streichhölzer
Familienfotos	Messer	200 Liter Wasser

**L.: Nenne Gründe. Gebrauche dabei die unten angegebenen Redemittel.**

*Ich würde ... mitnehmen.*

*... ist wichtig / notwendig.*

*... braucht man zum Kochen/Trinken/Feuer machen.*

*Wenn man in/auf ... ist, braucht man unbedingt...*

У навчанні монологічного мовлення в 7–9 класах варто застосовувати також ігри з використанням прийому драматизації: відтворення прочитаних текстів/сюжетів книжок для домашнього читання/побачених фільмів,

імпровізовані вистави на задану тему чи за запропонованою проблемою, вербалізації пантомім, рольові ігри тощо. Наведемо приклади рольових ігор:

- ***Ти – відома українська кінозірка. Ти тільки що повернувся (повернулась) із Берлінського кінофестивалю. Поділися зі своїми друзями враженнями про цю подію.***

- ***Ти – кінорежисер. Тобі потрібна актриса на головну роль. Опиши її зовнішність.***

- ***Ти – Гаррі Поттер. Тобі дуже подобаються незвичні подорожі. Ти знову плануєш цікаву подорож. Розкажи своїй подрузі Герміоні про цю подорож.***

Головна роль у зародженні адекватного мовленнєвого вміння належить і організації монологічного висловлювання в комплексі, оскільки окремо взятій вправі не вдається забезпечити розвиток одночасно всіх якостей техніки говоріння, тим паче врахувати динаміку поетапного його розвитку та вимоги до навчання. В структуру побудови слід додати принцип домінантності, який формулюється таким чином, що в кожному комплексі в основу ставиться одна з характеристик вміння (говоріння). Однак оскільки всі якості взаємопов'язані та їх прогрес взаємозумовлений, то спрямованість на становлення цієї якості неодмінно спровокує розвиток решти. Щоб створити комплекс, вчителю потрібно:

- а) визначити мету, заради якої будується комплекс (яка якість буде домінантною);

- б) визначити необхідні мовленнєві завдання, які будуть сприяти розвитку даної якості, та їх кількісне співвідношення;

- в) розподілити опори відповідно до стадій та умов навчання;

- г) визначити послідовність та співвідношення вправ відповідно до стадій розвитку навичок.

Отже, перед тим як перейти до вправ безпосередньо на розвиток монологічного мовлення, повинні бути виконані вправи на формування навичок і вмінь конструювати фрази (імітаційні вправи, вправи на підстанову, трансформаційні вправи, конструктивні вправи, перекладні вправи, запитально-відповідні та репліки). Далі слід приступати до вправ на розвиток умінь монологічного мовлення (опис картинок, репродуктивні вправи, ситуативні вправи, дискусивні вправи, композиційні вправи). Вправи з використанням перерахованих методів і прийомів повинні відповідати певним вимогам. Вони мають бути доступними за обсягом, цілеспрямованими й умотивованими. Такі вправи повинні містити приклади із реального життя, ситуації, а також бути підвладні різним видам пам'яті, сприйняття й мислення. Методично правильно оформлені завдання сприяють активізації розумової діяльності учнів для



подальшого усного міркування. Послідовне та взаємопов'язане виконання мовних, умовно-мовленнєвих, мовленнєвих вправ і комунікативних завдань є, на нашу думку, оптимальною методикою навчання монологічного мовлення у гімназії. Розроблені вправи і завдання передбачають досягнення учнями результатів навчання іншомовного спілкування, визначених Державним стандартом базової освіти і модельною навчальною програмою з іноземних мов для 7–9 класів ЗЗСО.

## **МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЧИТАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ: ДО ПИТАННЯ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ**

Актуальність теми зумовлена нагальною потребою вдосконалення методики навчання іноземних мов у ЗЗСО України, яка б відповідала принципам, властивим комунікативному та діяльнісному підходам, домінують у вітчизняній шкільній іншомовній освіті. За результатами анкетування вчителів іноземних мов ЗЗСО України, проведеного у квітні 2023 року співробітниками відділу навчання іноземних мов НАПН України<sup>2</sup>, було з'ясовано, що 69,3% респондентів вважають недостатньою наявну в підручниках кількість навчальних матеріалів, спрямованих на формування ключових компетентностей учнів 7–9 класів. При цьому 49,5% учителів констатують певну невідповідність підручників вимогам компетентнісного підходу, а 70,3% вважають, що в підручниках недостатньо засобів формування в учнів 7–9 класів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності. У зв'язку з цим виникла потреба перегляду способів удосконалення підсистеми дотекстових вправ у підручниках із французької мови для 7–9 класів, спрямованих на наближення їх до відповідності вимогам компетентнісного, комунікативного та діяльнісного підходів.

Відповідно до навчальної програми, навчальний матеріал у підручниках іноземних мов для 7–9 класів має забезпечувати можливість учням досягати рівня А2. Зокрема, лексичний блок на цьому рівні охоплює такі теми, як «я», «моя родина», «мої друзі», «моє помешкання», «харчування», «покупки», «спорт», «транспорт», «природа», «свята», «традиції» тощо. Слід зазначити, що на цьому рівні діє принцип «учнецентричності»: згідно з комунікативним підходом до навчання, воно повинне бути зосередженим на особистості учня. Відповідно, на

---

<sup>2</sup> В анкетуванні взяло участь близько 900 учителів різних регіонів України.

рівнях A1 і A2 розглядаються побутові теми, які учень має засвоїти, спираючись на особливості своєї особистості. Розповідаючи про свою особистість, відповідаючи на питання стосовно неї, він активно вживає вивчений лексичний матеріал, а, як відомо, лексика найефективніше запам'ятовується, коли вона вживається самим учнем в усному або писемному мовленні, коли тематика його висловлювання активно сприяє розвитку його світогляду та особистості. Це стосується не тільки сприйняття усного або письмового тексту, а і висловлювання – змісту продукованих текстів. Зосередимося на розумінні письмового тексту, а саме на дотекстових вправах, які також повинні бути сконструйованими в такий спосіб, щоб учень почував залученість своєї особистості до навчального процесу. Небайдужість як підручника, так і вчителя до особистості учня сприяє набуттю ними навичок розкриття тієї чи іншої теми з тих, які відповідають програмі 7–9 класів.

Важливу роль у формуванні механізмів читання іншомовних текстів належить дотекстовим вправам, які вводять учнів у атмосферу їх змісту та вмотивовують їхню діяльність. Проаналізувавши відповідну літературу, ми спробували узагальнити вимоги до дотекстових вправ, обумовлені комунікативним або діяльнісним підходом, які домінують у вивченні іноземних мов, та інтерпретувати їх.

Отже, передусім вправа має бути **діалогічною**. Автори підручників пропонують переходити до діалогу з учнем, ставлячи йому типові запитання, наприклад «Чи траплялося таке у твоєму житті?». Шляхом уявного діалогу з автором підручника учні поступово мають розкрити свою особистість, що дає їм змогу налаштуватися на тематику тексту. Відтворюючи свій особистий досвід, який співвідноситься з цією тематикою, зосереджуються на ній. Це сприяє концентрації їхньої уваги, адже діалог потребує негайної відповіді. Діалогізуючи, учні актуалізують свої фонові знання й опиняються ніби «втягнутими» в тематику, яка обговорюється.

Наступною вимогою до побудови дотекстових вправ є **ілюстративність**. Так, зображення, яке супроводжує текст, повинне не лише відповідати його тематиці, а й сприяти виникненню в учня певних думок стосовно того, як він може відповісти на дотекстові питання. Зображення, яке додається до дотекстової вправи, має надати учневі певний напрям змісту висловлення під час можливої відповіді на питання у дотекстовій вправі. Ілюстрація до тексту покликана не лише відповідати його тематиці, а й мотивувати на обміркування запропонованої теми. Звідси логічно випливає наступна вимога до дотекстових вправ: вони мусять **мотивувати** учня думати в межах запропонованої підручником теми. Важливим при цьому є вибір ілюстративного матеріалу, що ми нижче розглянемо на конкретних прикладах.

Дотекстові вправи повинні **готувати учнів до рівня складності** тексту. З одного боку, текст не повинен бути перевантаженим надлишковою інформацією. З іншого – автори мусять дотримуватися принципу **добору автентичного** тексту або такої адаптації, яка не спотворює його змісту. Дотекстові вправи покликані зменшити напругу, яка неодмінно виникає під час роботи з автентичними або незначною мірою адаптованими текстами й пов'язана з появою нового лексичного та граматичного матеріалу.

Важлива роль під час добору текстів належить вимозі **квантування інформації** у дотекстовій вправі, адже як текст, так і завдання, які йому передують, не мають перевантажувати учня надлишковою інформацією. Як відомо, у текстах, які пропонуються учням до аналізу під час офіційного іспиту з французької мови DELF, допускається наявність не більше 15–20 % незнайомої для них лексики.

Наступним критерієм добору дотекстових вправ є **індивідуальність**. Як учителі, так і автори підручників повинні орієнтуватися на особистість учня, і дотекстові питання мають дати йому змогу висловити власну думку, розкрити власне світосприйняття в межах розкритої в тексті теми.

Важливим критерієм є **сприяння діалогу культур**. Зрозуміло, що фонові знання учнів не включають значної кількості культурно маркованих понять і уявлень про певні культурні явища, властиві франкомовному світу. Тому під час виконання дотекстових вправ дуже важливо роз'яснювати учням культурно марковані поняття, згадані в тексті. Суттєвою перевагою є запозичення такого роз'яснення з автентичних джерел. Завданням учителя є максимально доступно пояснити учням те чи інше невідоме культурне явище, властиве країні, мову якої вони вивчають. При цьому, дотримуючись принципу квантування інформації, не варто перевантажувати учнів наявністю інформації про кілька культурно маркованих явищ одночасно, адже вони завжди представляють додаткову складність для розуміння письмового тексту.

**Емоційність** є не менш важливим критерієм добору дотекстових вправ. Особливо це стосується підліткового віку, в якому перебувають учні 7–9 класів. Інформація завжди запам'ятовується краще, коли вона пов'язана з певною емоцією, яку учень переживає, коли опрацьовує її. Тому добір вправ має передбачати викликання в учнів певних спогадів, особистих переживань. Питання у дотекстовій вправі повинне формулюватися таким чином, щоб, відповідаючи на нього, учень розкривав свою особистість, наприклад, пригадуючи певні події свого життя, пов'язані з темою уроку. Для підлітків у цьому віці дуже важливо ділитися своїми емоціями. Це сприяє кращому засвоєнню лексичного матеріалу й мотивує учня висловитися іноземною мовою на пропонувану тему, що, у свою чергу, обумовлює вживання відповідної лексики. Учні значно охочіше вживають

нову лексику, коли вона потрібна їм для розповіді про події їхнього особистого життя, для передачі особистих переживань та досвіду.

Наведемо деякі приклади, взяті з підручника з французької мови *Édito A2* (рівень володіння мовою, який опановують учні 7–9 класів).

## **B** Omar Sy, une carrière spectaculaire !

Omar Sy est un acteur et humoriste français. Il est né en 1978 à Trappes, dans la banlieue de Paris. Son père, sénégalais, et sa mère, mauritanienne, sont arrivés en France dans les années 70. Très jeune, il s'est intéressé à la comédie et s'est inscrit dans un club de théâtre. Omar a débuté sur Radio Nova en 1996 et a fait la connaissance du comédien Fred Testot. Ils se sont associés et ont créé le duo *Omar et Fred*. Ils ont travaillé à la télévision. Leur émission est rapidement devenue très populaire. En 2011, Omar Sy a joué dans le film *Intouchables*. Avec presque 20 millions de spectateurs, cette comédie est restée en tête des entrées pendant dix semaines. L'acteur a reçu un César<sup>1</sup> pour son interprétation et il est devenu très populaire. En 2012, il a traversé l'Atlantique pour participer à des films comme *X-Men* ou *Jurassic World*. Sa famille s'est installée avec lui à Los Angeles. (Omar est marié et a quatre enfants.) Ses passions ? Il adore jouer aux cartes ! Il aime la danse et préfère danser sur du funk. Le jazz le passionne et c'est aussi un amateur de football.



<sup>1</sup> Récompense cinématographique.

### **COMPRÉHENSION ÉCRITE**

#### **Entrée en matière**

- 1 Connaissez-vous des noms d'acteurs et d'actrices français ?
- 2 Lisez le titre de l'article. De quoi va parler le texte ?

### **PRODUCTION ORALE**

- 9 Et vous, avez-vous une passion ? Comment est-elle née ?

### Рисунок 1

На рисунку 1 представлено текст, присвячений знаменитому французькому акторові Омару Сі, де змальовується його життєпис. Текст стосується кінематографу, і в дотекстовій вправі учням пропонується згадати, чи знають вони певних французьких або франкомовних акторів. Переваги такого стилю запитань у дотекстовій вправі дають можливість, по перше, актуалізувати пам'ять учнів, зосереджують їх на темі, яка обговорюється в тексті, а, по-друге, застосувати їхні фонові знання. Учень одразу відчувається залученим у матеріал, який обговорюється, тому що він згадує, що або кого зі світу франкомовного кіно він знає сам. Принагідно учні можуть не тільки згадати певні імена, а й розповісти, що вони знають про тих чи інших акторів, послуговуючись лексикою, яку попередньо опанували.

Друге питання, традиційно для дотекстових справ, стосується заголовка тексту. Учні пропонується прочитати заголовок і на його основі уявити, про що йтиметься в тексті. Це дає змогу застосовувати інтуїцію: учні інтуїтивно передбачають, про що йтиметься. Цьому дуже сприяє ілюстративний матеріал, який супроводжує текст. Ми бачимо фотографію актора, який, вочевидь, виступає на врученні певної премії на кінофестивалі. Таким чином, на основі фотографії учні можуть уявити зміст тексту. Спостерігаємо вдаль поєднання водночас кількох принципів створення дотекстових вправ.

Передусім, ілюстративний матеріал, на наш погляд, дібрано дуже вдало, оскільки він не тільки відображає тематику кінематографу, а зображує реального актора (Омара Сі), що може викликати певні асоціації в учнів, які могли дивитися фільми за його участю. Учні можуть поділитися своїми враженнями від перегляду фільму французькою мовою. Також учитель може запропонувати учням обговорити, що для них означає видатна кар'єра в кіно, що необхідно, аби стати гарним актором. На основі двох питань, вміщених у дотекстовій вправі, вже можна побудувати обговорення з учнями теми кінематографу, спираючись на їхній власний досвід. Це створить в учнів враження, що вони вже занурені в навчальний матеріал. Їм легше буде сприймати текст, поданий нижче, тому що вони вже обговорили відповіді на питання у дотекстовій вправі й відчувають, що володіють темою спілкування.

Звернімося до іншого прикладу дотекстової вправи.

## A Quels souvenirs gardez-vous de vos professeurs ?



e-carte



J'aimais les professeurs qui apportaient quelque chose de plus que l'école, quelque chose de vivant. J'ai un bon souvenir de M<sup>me</sup> Calot en classe de CP<sup>1</sup>, à l'école primaire. Elle m'a donné confiance et surtout, c'est elle qui m'a donné le goût de la lecture. Grâce à elle, j'ai toujours été un élève curieux d'apprendre de nouvelles choses. J'ai su des années plus tard que c'était sa première année d'enseignement. Et je n'oublierai jamais mon année de première au lycée Rey. J'adorais les cours de mon prof de français. C'était le prof que je préférais. Debout au milieu de la classe, il nous lisait avec passion des pages de Victor Hugo. J'étais impressionné du début à la fin. Résultat : j'ai eu 17/20 au bac ! Je dis merci à ces deux enseignants pour ce qu'ils ont fait.

1 Cours préparatoire.

Maximilien B.

### COMPRÉHENSION ÉCRITE

#### Entrée en matière

- 1 De quel type de document s'agit-il ?
  - 2 Observez le timbre.
- À quel événement est-il associé ?

#### Au fait !

En juin 2015, la première « Fête des Profs » a eu lieu en France. Pendant tout le mois, on peut remercier, individuellement ou collectivement, ses professeurs.

Рисунок 2

На рисунку 2 вміщено текст на освітню тематику під заголовком «Які спогади у вас залишилися про ваших учителів?». Перед тим, як перейти до конкретного спогаду, який є змістом тексту, учням пропонуються наступне питання в рамках дотекстових справ: «Про який тип текстового документа йдеться?». Отже, читаючи текст, учні одразу звертають увагу на його назву: «e- Carte» – «електронна листівка». Також вони споглядають великий напис, який



виконаний неначе на поштовій листівці. Це спонукає одразу думати, що перед ними привітання.

Бачимо, що ілюстративний матеріал до тексту побудований таким чином, що він навіює учневі думки про його клас, про його вчителя, про листівку, якою він міг би його привітати. Ілюстративний матеріал тут дібраний дуже якісно, адже він одразу спрямовує учня в русло тематики, яка буде обговорюватися в тексті. Учні можуть висловитися про те, як їм запам'яталося початкова школа, які у них спогади про тамтешніх учителів.

Отже, спостерігаємо дотримання принципу **індивідуальності**. Учень одразу актуалізує свої фонові знання, пам'ять та емоції, адже що може бути емоційнішим за спогади про свою першу вчительку? Це стимулює дискусію в класі.

Іншим прикладом вдало підібраних дотекстових вправ є наступні вправи до тексту з теми «Кулінарія» (рис. 3).

**C On dîne où ?**

**1 DANS LE NOIR Paris**  
Voilà sûrement le restaurant le moins ordinaire de la capitale française. Les serveurs sont non-voyants<sup>1</sup> et le repas se passe dans le noir complet. Le menu est une surprise, vous ne verrez rien à la présentation, mais vous serez attentif à d'autres choses, aux odeurs par exemple. Si vous êtes fin gourmet, c'est le meilleur endroit pour découvrir la nourriture autrement.

**2 LE PANORAMIC MONT BLANC Chamonix en Savoie**  
Vous connaissez le mont Blanc, le plus haut sommet d'Europe ? Venez l'admirer de près sans vous fatiguer. Le Panoramic vous offre la plus belle vue du coin et vous y dégusterez d'excellentes spécialités de la région savoyarde. Pour les allergiques au fromage, le mieux est d'éviter ce restaurant. Fondue, raclette et tartiflette sont au menu. Ce restaurant est le plus cher de la sélection, mais il vaut le coup d'œil<sup>2</sup>.

**3 BBS BURGER GASTRO Talence près de Bordeaux**  
Grâce à ce *foodtruck*<sup>3</sup>, la gastronomie sort dans la rue. Au BBS burger gastro, les cuisiniers proposent des versions très originales du célèbre sandwich. Tout est « fait maison » : les hamburgers, les frites, les desserts ne sont donc pas industriels. Voilà sans aucun doute le fast-food le moins classique de la banlieue bordelaise !

**1** Personne aveugle, qui ne voit pas. **2** Cela vaut la peine d'y aller. **3** Anglicisme pour camion-restaurant.

**COMPRÉHENSION ÉCRITE**

**Entrée en matière**

**1** Lisez le nom des restaurants. Qu'ont-ils de spécial selon vous ?

**Vocabulaire**

**4** Retrouvez les mots qui correspondent aux définitions suivantes :

Рисунок 3

Учням пропонується прочитати назви ресторанів і визначити, що в них незвичного. Бачимо, що один із ресторанів називається «Dans le noir», тобто «в повній темряві», другий – «Le panoramic Mont Blanc». Учень може собі уявити Монблан та Альпи, а вчитель може запитати, що таке Мон Блан і де він розташований. Учневі дається змога дійти висновку, що це якийсь ресторан з гарним краєвидом, навіть не знаючи французької мови. Це стосується і третьої картинки, на основі якої можна зробити висновок, що в тексті йтиметься про заклад швидкого харчування. Спостерігаємо, що тексти відносно невеликі за

обсягом (дотримано принцип квантованості інформації). Самі назви ресторанів наштовхують на певні роздуми. Учень може не тільки відповісти на питання, що, на його думку, незвичного у цих ресторанах, а й поділитися своїми роздумами про те, у який із них він би пішов, і чому. Це сприятиме легшому інтуїтивному засвоєнню учнем нової лексики в тексті.

Тепер звернімося до деяких підручників французької мови для 7–9 класів, затверджених Міністерством освіти і науки України, аби з'ясувати, як у них реалізуються принципи побудови дотекстових прав.

Візьмімо до уваги підручник для 7 класу.

**Unité 6 Le cinéma et le théâtre**

**LEÇONS 1-2-3 Le cinéma**



**1. Lis l'information pour apprendre le lexique du cinéma.**

Pour faire un film, il faut du monde : des acteurs, un réalisateur, un scénariste, une costumière ou encore un monteur.

	L'acteur (actrice) est celui qui joue un rôle dans un film. Il fait semblant d'être quelqu'un d'autre. L'acteur interprète un personnage. Certains acteurs ont marqué l'histoire du cinéma comme Louis de Funès. Pour être un bon acteur, il faut oublier tout ce qu'il y a autour et se plonger dans la peau de notre personnage. Ce n'est pas toujours évident !
	Comme son nom l'indique, le réalisateur est celui qui réalise le film. A l'aide du scénario, il guide les acteurs tout au long du tournage. Le réalisateur d'un film correspond au metteur en scène d'une pièce de théâtre. Le rôle du réalisateur est de faire jouer aux acteurs ce que le scénariste a mis par écrit. Il est le chef de troupe des acteurs.
	Le scénariste écrit le scénario ! Il met le film sur papier. Il écrit les dialogues, il imagine les scènes dans l'ordre, il choisit les décors et les costumes. Le scénariste a un rôle très important. Il guide le réalisateur sur le tournage du film. Le scénariste veille à ce que son scénario soit respecté.

159

Рисунок 4

На рисунку 4 представлено текст, який стосуватиметься кіно, але не спостерігаємо конкретного формулювання змісту дотекстової вправи, наявного, зокрема, у французькому підручнику. Натомість спостерігаємо картинку, яка в цілому відповідає темі кіно, але не перегукується зі змістом конкретного тексту.



Так, ми бачимо, що в тексті йтиметься про знаменитих французьких акторів або режисерів. З одного боку, картинка справді впроваджує учнів до тематики кіно, викликає в них певні асоціації, але, з іншого боку, відсутні, власне, дотекстові питання. Перше питання не дотекстове, а стосується самого тексту, адже пропонується перш за все його прочитати. Альтернативою для дотекстової вправи могли б бути питання на кшталт «Яких французьких акторів ви знаєте?» або «Які французькі фільми ви дивилися?», що можуть спровокувати дискусію в класі. Учитель може розвинути дискусію запитаннями на зразок «Який ваш досвід спілкування з кіно?» тощо, які спонукатимуть учнів узагальнити зв'язок їхньої особистості з кінематографом, що могло б у них зумовити відчуття причетності до пропонованої теми уроку.

Перейдімо до прикладу з підручника для 8 класу (рисунок 5).

### LEÇONS 5-6 Les médias – diffusion du français



1. Lis le texte et raconte en bref son idée principale.

#### Diffusion du français – les médias

Grâce à la chaîne de télévision TV5, qui regroupe différentes chaînes francophones, on peut regarder la télévision en français dans de nombreux pays du monde. Elle fonctionne en Europe (depuis 1984), mais aussi en Amérique du Nord et du Sud, en Afrique, et aussi en Asie.

Il existe également une station de radio (Radio France Internationale). Pour trouver la fréquence de la station du pays où on se trouve, on peut visiter sur le site : [www.rfi.fr](http://www.rfi.fr).

On peut aussi se procurer des magazines ou journaux (comme *Okapi*, *Les Clés de l'actualité*, *Phosphore*, *L'Hebdo des juniors*...), ou bien les acheter dans certaines librairies des grandes villes.

Et si on dispose d'un ordinateur et d'Internet, on peut consulter certains sites comme :

[www.france.diplomatie.fr](http://www.france.diplomatie.fr) (sur la culture française) ;  
[www.quid.fr](http://www.quid.fr) (pour tout type de renseignement) ;  
[www.ecrannoir.fr](http://www.ecrannoir.fr) (pour le cinéma) ;  
[www.iti.fr](http://www.iti.fr) ou [www.mapy.fr](http://www.mapy.fr) (pour consulter des plans de ville) ;  
[www.momes.net](http://www.momes.net) (pour connaître des avis des jeunes) ;  
ou encore [www.google.fr](http://www.google.fr) – [www.yahoo.fr](http://www.yahoo.fr)

2. Réponds aux questions.

1. Quelle chaîne de télévision est diffusée dans de nombreux pays du monde entier ?
2. Que signifie le sigle RFI ?
3. Quels journaux ou magazines français connais-tu ?
4. Sur quel site tu peux trouver des renseignements sur ton acteur préféré ?

145

Рисунок 5



На с. 145 бачимо логотип знаменитого французького телеканалу «TV5monde», який, вочевидь, покликаний підготувати учнів до обговорення теми медіа, але на його тлі бачимо Ейфелеву вежу, яка є символом Франції, але не пов'язана прямо з темою засобів масової інформації. На нашу думку, тут варто було б додати питання, які стосуються зв'язку індивідуальності учня з медіа. Наприклад, «Чи часто ви дивитесь телевізор, читаете газету, переглядаєте новини в інтернеті? Якщо так, які саме новини вас цікавлять, які саме рубрики?» тощо. Це б дало учням змогу з допомогою вчителя висловитися в межах теми медіа і підготувало б їх до тематики тексту. Натомість у підручнику ми не бачимо логічного «місточка», яким могли б бути одне чи два питання стосовно зв'язку особистості учня з медіа. Як дотекстовий матеріал пропонується лише ілюстрація, але, на наш погляд, варто було б доповнити її відповідними ілюстраціями, питаннями, спрямованими на звернення учнів до свого власного досвіду.

На рисунку 6 маємо приклад із підручника для дев'ятих класів.

## LEÇONS 9-10

1. Regarde l'affiche et fais le commentaire.

2. Lis le texte et fais le devoir.

### La journée sans voiture tombe à pic

« En ville sans ma voiture » débute dans une période de forte pollution.

Dix heures sans automobile, ou presque. Malgré les polémiques sur son utilité, lancée à l'initiative de Dominique Voynet (alors ministre de l'Environnement) en 1998, est devenue un véritable rendez-vous pour les 58 villes françaises qui s'y plient aujourd'hui.

Cette année, l'opération, qui doit en outre permettre aux pouvoirs publics de tester de nouveaux remèdes antipollution, tombe à point nommé. Vendredi, le ministère de l'Écologie a failli déclencher le plan de circulation alternée dans la capitale, après un nouveau pic de pollution aux particules de dioxyde d'azote et à l'ozone. Le niveau d'information pour le dioxyde d'azote, fixé à 200 microgrammes par m<sup>3</sup>, a été dépassé jeudi. Mais, selon Philippe Lamaloise, directeur d'*Airparif*, l'organisme chargé de

contrôler la qualité de l'air, même la circulation alternée n'aurait eu qu'un effet limité. Les 2/3 de l'ozone à Paris viennent d'Europe du nord et le dispositif n'empêcherait la circulation de 64 % des véhicules équipés par d'un pot catalytique. En tout 85 % des automobiles continueraient donc à circuler normalement. Si le niveau de pollution n'a pas été jugé suffisant pour déclencher le plan, vendredi, la qualité de l'air était encore très médiocre. Selon *Airparif*, elle atteignait le niveau 7 sur une échelle de 10. Sur ce niveau, la gêne respiratoire et le picotement des yeux sont garantis pour les personnes les plus fragiles, retraités et asthmatiques.

#### Chiffres

188 km de voies seront interdits à la circulation à Paris.

620 policiers sont mobilisés pour assurer la sécurité pendant la journée.

51 – c'est le nombre de fois où le premier niveau d'alerte de l'ozone a été franchi, de la fin mai au 17 août.

1/4 du gaz à effet de serre responsable du changement climatique est émis par nos véhicules.

50 % des émissions d'oxyde d'azote proviennent des transports routiers.

20 minutes n°356, lundi 22 septembre

Рисунок 6

У дотекстовій вправі учневі пропонується розглянути афішу, розміщену на попередній сторінці (рисунок 7).



Рисунок 7

Афіша закликає пересуватися містом без машини, щоб зменшувати забруднення і кількість транспорту на вулицях. Вона автентична, але у завданні до неї пропонується просто зробити коментар і не конкретизується, в якому напрямі учень має його робити. Отже, учень буде говорити лише про афішу без зв'язку зі своєю особистістю. Цю дотекстову вправу можна було б удосконалити, запитавши в учня: «Які асоціації викликає це зображення у тебе?». Учень отримав би можливість поділитися своїми міркуваннями стосовно того, про що, на його думку, йтиметься в тексті. На нашу думку, доцільно конкретизувати завдання так, щоб з'ясувати, які асоціації виникають в учня у зв'язку як із зображенням, так і зі словами на картинці. Другим питанням можна було б запропонувати, чи часто учень користується громадським транспортом, і яким. Це сприяло б пригадуванню учнем необхідного лексичного апарату, який він засвоїв на рівні A1, і стало б доречним вступом до теми, яка буде дискутуватися в тексті. Учень, по-перше, пригадав би відповідну лексику, а по-друге, висловився б стосовно

того, якому транспорту він надає перевагу, або чому він не текст під назвою «Journée sans voiture». До заголовку тексту доцільно було б, як нам уявляється, додати відповідний коментар, який розкривав би сутність флешмобу «день без машини», не надто популярного в Україні у порівнянні з франкомовними країнами. Далі варто було б звернутися до особистого досвіду учнів, запитавши їх, наприклад, чи організовували в їхніх родинах такий день без машини, чи розуміють вони необхідність зменшувати шкідливі викиди в атмосферу та надавати перевагу громадському транспорту перед особистим тощо. Такі питання створили би певний місточок між учнем та темою, яка пропонується в тексті.

Узагальнюючи пропозиції стосовно вдосконалення дотекстових вправ у вітчизняних підручниках для 7–9 класів, вважаємо за доцільне висловити деякі рекомендації. По-перше, варто було б більшою мірою наблизити учня до франкомовної культури. Скажімо, розміщувати в дотекстових вправах пояснення тих чи інших культурних явищ, про які йдеться в заголовку тексту, і які можуть бути новими або не зовсім зрозумілими учням. Не менш важливим є посилення зв'язку дотекстового ілюстративного матеріалу зі змістом текстів. Ми простежили, що в цитованих українських підручниках ілюстративний матеріал дібраний відповідно до загального тематичного спрямування текстів, але не містить підказок, які б спонукали учня до розкриття свого особистого досвіду в межах тематики тексту. Наступною пропозицією є збільшення ступеня діалогічності дотекстових вправ. На прикладі використаних вправ в українських підручниках ми мали змогу простежити, що текстові часто передують лише завдання його прочитати. Як дотекстову вправу можна було б запропонувати учням відповісти на питання на тему, дотичну до тексту, яке б стосувалося їх особистого досвіду, що сприяло б актуалізації та активізації попередньо опанованої лексики.

Як відомо, учні в підлітковому віці сприймають себе як центр навколишнього світу. Тому вони краще засвоюватимуть лексичний матеріал з нової теми, якщо намагатимуться за його допомогою розповісти про себе, власний досвід, власні переживання, аніж якщо їм пропонується просто пасивно опрацювати лексику з тексту, відповідаючи лише на запитання, які стосуються лише самого тексту, а не їхнього власного світогляду. Тому виникає потреба активізації можливості врахування вікових особливостей учнів під час створення дотекстових вправ.

Варто зазначити, що ми не ставимо мету презентувати негативне ставлення до вітчизняних підручників французької мови, а лише наші думки спрямовані на можливість удосконалення їх змісту. В цілому можемо зробити висновок, що дотекстові вправи в українських підручниках французької мови для 7–9 класів потребують певного удосконалення з точки зору відповідності критеріям добору

дотекстових вправ, зокрема діалогічності, ілюстративності, індивідуальності та сприяння діалогу культур.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО І ПОВОЄННОГО СТАНІВ**

Історичний період, у якому сьогодні перебуває Україна і, зокрема, її освіта, зумовлює переглянути окремі аспекти організації іншомовної навчальної діяльності в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), у тому числі в методах, формах і видах освітньої роботи, адаптувати їх до умов воєнного стану, що виникли. Варто наголосити, що складність та особливість організації змісту навчання іноземної мови, спричинених ситуацією, яка склалася, ніякою мірою не звужує і не спрощує вимог до рівнів навченості учнів, хоч об'єктивно це деколи може спостерігатися, що потребуватиме в майбутньому активної додаткової роботи.

Відповідно до ситуації діяльність учителів іноземних мов має спрямовуватися на виконання таких завдань.

1. Передбачити можливість упровадження/посилення індивідуальних форм співпраці у навчальному процесі вчителя та учнів з урахування їхніх траєкторій розвитку. Методично доцільно добирати види і форми роботи, які відповідають віковим інтересам учнів, їхнім потенційним можливостям. Такими можуть бути диференційовані завдання під час роботи з **текстом для читання**:

- скласти план до змісту текста;
- висловити власне ставлення до певних об'єктів/подій, описаних у тексті;
- знайти у тексті інформацію про ... та повідомити її.

Для розвитку **усного мовлення** можна запропонувати також диференційовані завдання:

- висловити свою думку щодо певної події, обґрунтувавши її;
- погодитися з думкою про те, що .... ;
- заперечити висловленню, що ... ;
- дізнатися/уточнити про ... ;
- запропонувати власну думку про ... , обґрунтувавши її;
- описати зміст запропонованого малюнка;
- взяти участь у бесіді з певної теми (за планом і без нього);

- висловитись у ситуаційній формі за запропонованим змістом;
- представити свій варіант висловлення відповідно до зразка.

Важливо, щоб учитель урахував потенційні можливості кожного учня і відповідно пропонував завдання як за зразком (менш підготовленим учням), так і без нього (сильнішим учням).

З метою формування механізмів **письма** учителям рекомендуємо також долучати диференційовані види діяльності у залежності від потенційних можливостей учнів. Серед таких завдань можна використовувати:

- описи об'єктів, подій, явищ;
- висловлення свого ставлення до почутого/побаченого/прочитаного;
- написання есе на запропоновану тему;
- написання ділових документів (відповідно до тематики спілкування);
- написання планів до виступу, до певної діяльності;
- написання офіційних і особистих листів (відповідно до тематики спілкування) з запропонованим змістом і без нього.

Як і під час формування механізмів усного мовлення, учням доцільно пропонувати завдання за зразком як орієнтовною основою діяльності, так і без нього.

Дуже важливо для навчання усного мовлення та письма передбачати активну роботу над засвоєнням мовного матеріалу (лексика, граматики) відповідно до вимог модельних навчальних програм. Певний масив завдань пропонувати для виконання в межах самостійної домашньої роботи з обов'язковим контролем її результатів.

2. Активізувати види іншомовної комунікативної діяльності на уроках (індивідуальна, парна, групова, колективна) відповідно до тематики спілкування та мовного ресурсу, передбачених чинною навчальною програмою.

Відповідно до вимог модельних навчальних програм, зміст навчання іноземної мови в ЗЗСО передбачає формування в учнів навичок і умінь спілкування в усній та письмовій формах. Зазвичай, в реальних умовах мовленнєва взаємодія комунікантів може відбуватися в різних обставинах: діалог (парна робота), групове спілкування, спілкування в колективі. Щоб апроксимувати навчальні дії учнів у межах кожної теми до реальних умов спілкування, передбаченої програмою, рекомендуємо організувати різні форми такого спілкування. Це можливо організувати як в режимі онлайн, так і очно. Бажано ґрунтовно добирати теми для спілкування, що ситуативно відповідають тематиці для кожного класу і навчальному досвіду учнів.

3. Диференціювати види навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх потенційних можливостей (дійти до кожного учня).

Як зазначалося в пункті 1, види діяльності, що пропонуються вчителем, мають узгоджуватися з психофізіологічними особливостями учнів, а відтак, для якісного виконання навчальних завдань кожним учнем варто підходити диференційовано до їх розподілу.

4. Здійснювати постійний контроль рівня навчальних досягнень учнів, використовуючи для цього відповідні види усних і писемних вправ і завдань.

Якщо учні зрозуміють, що результати видів робіт, які вчитель їм пропонує виконувати, не завжди контролюються, то в них сформується стереотип необов'язковості такої діяльності, що негативно позначається на якості навчання. Відтак, результат кожної роботи, що виконувалася на уроці або поза ним, має перевірятися з відповідним коментарем учителя.

5. Активізувати використання зорової та слухової наочності як підтримки у навчанні учнів продукувати власні іншомовні висловлення з певної теми/ситуації.

Навчання іноземної мови в умовах вітчизняних закладів освіти відбувається поза межами постійного іншомовного оточення. Учням деколи складно уявити окремі об'єкти, події, явища, про які мовиться у процесі навчання, і вони відсутні в їхній життєдіяльності. У зв'язку з цим методично доцільно долучати до навчального процесу зорові та аудіо засоби, що забезпечують можливість усвідомлення учнями їх сутності. Поряд із цим, доцільно практикувати використання автентичних зразків/засобів аудіо-відео матеріалів, які сприяють набуттю учнями нормативного іншомовного досвіду як у вимові, так і в усвідомленні різних аспектів життєдіяльності у країні, мова якої вивчається.

6. Раціонально добирати засоби навчання іншомовного спілкування, що активізують роботу різних аналізаторів учнів щодо сприймання ними навчального матеріалу (мовленнєво-моторного, зорового, слухового, рухового), враховуючи, що кожен учень має переваги в тому чи іншому аналізаторі. Процес навчання іноземної мови передбачає залучення всіх зазначених аналізаторів під час оволодіння учнями видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом). У зв'язку з цим учителеві потрібно ефективно організувати навчання, **збалансовано** використовувати навчальні дії учнів під час формування механізмів усного і писемного мовлення. Також ураховувати, що в кожного учня превалюють різні види аналізаторів під час сприймання та активізації нового матеріалу, що зумовлює раціоналізувати процес навчання.

7. Дотримуватися принципів доступності та збалансованості навчального матеріалу для формування іншомовних комунікативних умінь учнів відповідно до ситуативних потреб. Весь навчальний матеріал, який підлягає засвоєнню, повинен бути зрозумілим для учнів. Учителеві недоцільно долучати



до процесу навчання надлишкові матеріали, які не відповідають тематиці спілкування в певному класі.

8. Постійно здійснювати роботу з метою формування мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок шляхом усвідомленого виконання учнями операцій з мовним матеріалом (формування). Комунікативний підхід до навчання спілкування передбачає потребу в оволодінні учнями механізмами спілкування в усній та письмовій формах. Утім результати такого навчання не будуть якісними, якщо в учня не будуть сформовані мовні навички, що забезпечують нормативне мовлення. А відтак, учителеві обов'язково потрібно здійснювати роботу з формування мовних навичок шляхом виконання відповідних вправ, які дають учням змогу оволодіти відповідними операціями і діями та доводити їх до автоматизму (вправи на підстановку, доповнення, заповнення, перифраз, переклад тощо).

9. Практикувати використання ситуаційних, проєктних видів навчальної діяльності як під час уроків, так і в процесі самостійного виконання учнями домашніх завдань відповідно до їхнього навчального досвіду. Вище названі навчальні завдання сприяють набуттю досвіду комунікативної взаємодії в ситуативних умовах, близьких до реальних, що і є метою навчання іноземної мови у вітчизняних ЗЗСО.

10. Відповідно до потенційних можливостей учнів надавати перевагу творчим видам роботи, що можуть виконуватися за запропонованим планом як орієнтовною основою діяльності (есе, проєкт, ситуація і т.п.). Творчі види роботи під час навчання іноземної мови – це ті, які демонструють здатність учнів до комунікації в умовах набутого навчального досвіду і на основі міцно сформованих мовних навичок. Методично доцільно за потреби використовувати відповідні зразки як орієнтовну основу діяльності та **обов'язково** здійснювати відповідну підготовчу роботу для виконання таких видів діяльності.

11. Комплексно вирішувати завдання навчання учнів іншомовного спілкування в усній та писемній формах у взаємозв'язку з ознайомленням з культурою країн, мова яких вивчається, для цього активізувати використання принципу діалогу культур (іншомовної та рідної). Один із важливих принципів навчання іноземних мов в сучасних ЗЗСО – це принцип **взаємопов'язаного** навчання мови і ознайомлення з основами культури країни, мова якої вивчається. Це дозволяє в реальних умовах спілкування здійснювати обмін думками про особливості життєдіяльності в полікультурному та мультилінгвальному світовому просторі, ділитися набутим досвідом із різних сфер життя різних народів і країн.

12. Раціонально збалансовувати навчання чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма). В сучасних вітчизняних ЗЗСО оволодіння учнями відповідними механізмами визначено

**метою** навчання. Як зазначалося вище, учителям доцільно дотримуватися принципу збалансованого навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності, у зв'язку з чим передбачати виконання відповідних вправ і завдань.

13. Здійснювати формування в учнів умінь і навичок іншомовного спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до принципу паралельного і взаємопов'язаного навчання говоріння, аудіювання, читання, письма.

Модельними навчальними програмами визначено обсяг умінь і навичок, які мають бути сформовані в учнів певного класу відповідно до окресленої тематики спілкування. *Вони мають слугувати вчителю орієнтовними засадами в їхній діяльності.* Звісно, що всі учні, які навчалися в різних умовах, об'єктивно будуть мати різні якісні показники засвоєння навчального матеріалу. Після повернення до реальних і звичних умов навчання доцільно провести відповідний моніторинг, що дасть змогу з'ясувати рівні їхньої навченості та організувати цілеспрямовану роботу з метою вирівнювання навчальних досягнень та приведення їх до відповідності вимог навчальних програм.

В умовах воєнного стану особлива функція у процесі навчання іноземних мов належить **уроку**, який часто може проводитися в доволі незвичних і не типових локаціях і формах, не завжди характерних традиційному навчальному процесу. Як засвідчує практика, зумовлена такими обставинами, не завжди вчитель та учні знаходять, як це було раніше, раціональні та ефективні види комунікативної взаємодії під час навчання іншомовного спілкування. Цьому значною мірою заважають умови, що виникли, які не повною мірою можуть сприяти досягненню очікуваних результатів, яких отримував учитель у роботі з учнями в інших ситуаціях надання освітніх послуг.

За будь-яких обставин, що склалися і можуть негативно впливати не тільки на рівень навчальних досягнень учнів, але й на професійну діяльність учителя, цілі та зміст навчання іншомовного спілкування не повинні змінювати своє орієнтування на основні тенденції розвитку сучасної вітчизняної шкільної іншомовної освіти і забезпечувати виконання вимог модельних навчальних програм. А відтак, урок як своєрідна мікромодель навчального процесу, що здійснюється в нетипових умовах взаємодії учня і вчителя, має, як і раніше, виконувати свої функції, не втрачаючи дидактичного та методичного потенціалу.

У представленому нижче матеріалі спробуємо зорієнтувати вчителя в доцільності дотримуватися сформульованих рекомендацій щодо змісту уроків іноземних мов навіть в нетипових соціальних умовах, що виникли в його професійній діяльності.

1. Цілі та завдання кожного уроку необхідно розглядати частиною загальної мети навчання іноземної мови в ЗЗСО, вони окреслюють обсяг мовного,



мовленнєвого та інформаційного матеріалу, яким учні повинні оволодіти у межах певної сфери і теми спілкування на рівні, визначеному чинною модельною навчальною програмою.

2. Види навчальної діяльності, що вчитель використовує у змісті уроків, мають бути комунікативно спрямованими, надавати учням змогу успішно самостійно виконувати мовні операції та мовленнєві дії, котрі сприяють оволодінню іншомовним спілкуванням в усній і письмовій формах у межах тем, що вивчаються.

3. Зміст уроків повинен спрямовуватися на збалансоване комплексне оволодіння школярами у межах вимог навчальної програми всіма видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом), де кожний із них є метою навчання.

4. Навчальна діяльність у межах уроків має забезпечувати паралельне та взаємопов'язане оволодіння учнями усним і писемним мовленням, причому її обсяг і види варіюються залежно від складності змісту матеріалу та труднощі його засвоєння.

5. Види навчальної діяльності, способи і форми їх виконання повинні бути вмотивованими, учні мають усвідомлювати їх потребу і важливість для реалізації власних іншомовних комунікативних намірів.

6. Зміст уроків має містити ефективну і доцільно сконструйовану методичну систему вправ і завдань, що сприяє пред'явленню та активізації нового навчального матеріалу і спрямовується на досягнення такого рівня сформованості в учнів мовних навичок і мовленнєвих умінь, який надає їм змогу набувати досвіду відповідної комунікативної поведінки в різних ситуаціях спілкування. При чому вибір видів і запропонована ієрархія вправ і завдань повинні різнобічно узгоджуватися з метою навчання і бути здатними забезпечувати її успішне виконання.

7. Усі види вправ і завдань уроків повинні бути методично доцільно організовані відповідно до принципу наступності, який передбачає, що кожний наступний вид забезпечується набутим досвідом учнів, а операції і дії, що виконуються, є складнішими від попередніх.

8. Недоцільно перевантажувати зміст уроків великою кількістю вправ і завдань. Здійснені нами відповідні дослідження дали змогу окреслити межі їх оптимальної кількості: 5–7 видів навчальної діяльності, які учні спроможні успішно, усвідомлено, без зайвого поспіху і надмірного фізичного напруження виконати за 45 хвилин уроку. Кількість видів варіюється у цих межах і залежить від складності навчального матеріалу і труднощі його засвоєння.

9. Кількість нових навчальних одиниць (на уроках іноземної мови це переважно мовні одиниці), визначених для пред'явлення та активізації на одному

занятті, не повинна перевищувати межі  $7\pm 2$ . За твердженням методистів і психологів та підтверджено нашими дослідженнями, це саме той оптимальний обсяг, який учень спроможний успішно засвоїти за один урок.

10. Недоцільно прогнозувати засвоєння школярами всіх аспектів певних граматичних явищ упродовж одного уроку. Організацію навчання нового іношомовного граматичного матеріалу можна здійснювати методом його квантування на частини, що взаємопов'язані між собою і вивчаються на окремих уроках. Зміст і кількість квантів залежить від виду граматичного явища, зокрема його складності та труднощі засвоєння. Як засвідчує шкільна практика, до таких належать дієслівні часові форми (формування і використання), відмінювання правильних і неправильних дієслів, утворення різних форм іменників і прикметників, порядок слів у реченнях різних типів тощо.

11. У процесі навчання окремих граматичних явищ доцільно застосовувати інструкції, схеми, таблиці, що можуть виконувати подвійну функцію: а) презентувати, систематизувати або/і узагальнювати інформацію про особливості формування і сфери використання граматичних одиниць; б) слугувати орієнтовною основою навчальної діяльності під час самостійного виконання учнями аналогічних операцій і дій в іншому мовленнєвому середовищі. Ці засоби мають бути чіткими, не викликати подвійних асоціацій.

12. Уроки повинні містити ефективну систему повторення. Як засвідчує шкільна практика, найбільшої уваги у процесі навчання потребують граматичні явища, зокрема форми дієслів минулих і майбутніх часів, умовних способів *Conditional Mood* (англійська мова), *Modo Condicional* (іспанська мова), *Konjunktiv* (німецька мова), *Conditionnel* (французька мова), форми дієслів у *Subjunctive Mood* (англійська мова), *Modo Subjuntivo* (іспанська мова), *Le Subjonctif* (французька мова), узгодження дієслівних часів у складнопідрядних реченнях тощо. У зв'язку з цим до змісту уроків доцільно долучати узагальнювальні схеми та/або таблиці. Вони дають учням змогу актуалізувати матеріал, вивчений на попередніх етапах навчання, і слугують орієнтовною основою діяльності. Ця потреба є особливо необхідною з причин відсутності в учнів у навчальному процесі реального іношомовного середовища, яке могло б упливати на всі їхні аналізатори і забезпечувати їм постійний вербальний контакт з іношомовними одиницями, що долучаються до змісту текстів для читання або прогноуються комунікативними потребами учнів під час породження ними мовленнєвих продуктів в усній або письмовій формах у межах комунікативної діяльності у межах теми, що вивчається на уроці. Для того, щоб такі мовні одиниці закарбувалися в довготривалій пам'яті, вчителів необхідно забезпечити їх подальшу активізацію в різному мовному оточенні в рецептивних і

продуктивних видах мовленнєвої діяльності на наступних щонайменше 4–6-ти уроках, пропонуючи відповідні вправи і завдання.

13. До змісту уроків необхідно добирати дидактично доцільні ілюстративні матеріали, що виконують три основні функції: а) допоміжного засобу семантизації значення нової лексичної одиниці; б) засобу конкретизації змісту тексту для читання/аудіювання; в) візуального інформаційного середовища для продукування висловлення в усній або письмовій формі. У зв'язку з цим ілюстративні матеріали мають бути чіткими, доступними для адекватного сприймання всіма учнями і не викликати подвійних асоціацій.

14. Згідно з вимогами навчальної програми, учні повинні оволодівати різними видами читання, зокрема, а) *ознайомлювальним* (з розумінням основного змісту тексту), б) *вивчальним* (з повним розумінням змісту тексту), в) *переглядовим* (з метою визначення тематики тексту). З огляду на це, учителям потрібно враховувати цю особливість і передбачати відповідні види навчальної діяльності. Їх обсяг, зміст і складність залежать від виду читання. Доцільно у змісті уроків використовувати тексти, за якими передбачається навчання різних видів читання.

15. Види навчальної діяльності, що вчитель планує для уроку, мають узгоджуватися з принципами доступності, наступності, комунікативної цінності та передбачати виконання школярами дій, спрямованих як на засвоєння мовних аспектів іншомовного спілкування (формування та розвиток фонетичних, лексичних і граматичних навичок), так і на становлення і розвиток мовленнєвих умінь у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі). Звісно, що в кожному уроці може бути різне співвідношення вправ і завдань, які забезпечують оволодіння мовою і мовленням. Воно залежить від мети уроку, а також від складності змісту навчального матеріалу і труднощі його засвоєння. Так, урок, у якому буде здійснюватися робота з текстом для читання, має містити більше вправ і завдань, пов'язаних із оволодінням учнями мовним матеріалом, на якому побудовано текст, а також тих, які забезпечують усвідомлення та контроль рівня засвоєння інформації, викладеної в його змісті. Однак це не означає, що водночас із цими видами навчальної роботи не можуть використовуватися вправи і завдання, що забезпечують активізацію інших мовних одиниць та розвиток інших видів мовленнєвої діяльності.

16. З огляду на те, що практична мета навчання іноземної мови у ЗЗСО передбачає оволодіння учнями комунікативною діяльністю в усній та письмовій формах, методично виправдано, щоб види навчальної роботи, які мають виконувати учні, були комунікативно спрямованими. Втім це не заперечує використання на уроках різних видів мовних вправ, які забезпечують засвоєння значень лексичних і граматичних одиниць, усвідомлення їх форми та правил

застосування (функцій) у мовленні. Доцільно пропонувати види роботи, що надають учням змогу активно і усвідомлено використовувати нові мовні одиниці в усному і писемному мовленні в різних видах мовленнєвої діяльності на рівні речень, мікрОВисловлень і невеликих за обсягом текстів. Учні повинні навчитися ідентифікувати ці мовні одиниці в рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні та читанні) й самостійно продукувати з ними речення і тексти в усній та письмовій формах (в говорінні та на письмі).

17. Учителеві варто враховувати, що не всі школярі на однаковому рівні можуть засвоїти новий навчальний матеріал за один урок: для цього їм потрібен різний час, оскільки кожен учень має індивідуальну траєкторію навчання. Тож, необхідно передбачати в наступних уроках вправи і завдання, що сприяють актуалізації, активізації та повторенню раніше вивченого матеріалу. Його доцільно долучати до змісту різноманітних вправ і завдань.

18. Кожний урок розглядається цілісним продуктом, що має не лише дидактично доцільну структуру, вибудовану згідно з принципом наступності, а й методично доцільну завершеність. Види діяльності, котрі учні виконують упродовж уроку, повинні узгоджуватися з його метою, а вчитель має забезпечувати успішну роботу відповідно до завдань кожної діяльності, долучаючи до цього всіх учнів.

19. Зміст і форми засвоєння навчального матеріалу, що пропонує вчитель учням для самостійного використання в домашніх умовах, повинні узгоджуватися з їх аналогами, які мали місце на уроці. Домашня самостійна робота зазвичай передбачає закріплення вивченого на уроці матеріалу, а тому недоцільно планувати нові види навчальної діяльності або не типові для учнів форми їх виконання. Проте це не означає, що зміст домашніх завдань не може передбачати елементи творчості, які спонукають учнів до роздумів, аналізу, висловлення свого ставлення або власних оцінних суджень щодо предмету спілкування, систематизації, узагальнень. Зміст домашньої роботи може слугувати певним підґрунтям для навчальної діяльності на наступному уроці. Важливо, щоб учитель чітко прогнозував час, який учні можуть витратити на її виконання. Його межі регламентовані відповідним документом МОН України.

Отже, урок іноземної мови як найбільш типова форма організації навчання іншомовного спілкування в ЗЗСО доцільно розглядати своєрідним освітнім комунікативним мікросередовищем, у межах якого виконуються завдання, сплановані вчителем для спільної діяльності з учнями з урахуванням чинних умов воєнного стану. Орієнтовною основою та концептуальними засадами для вибору методів, форм і засобів такої роботи мають слугувати тенденції розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, зокрема комунікативний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний підходи до

визначення змісту навчання, що узгоджується з європейськими освітніми стандартами і не суперечить особливостям організації освіти в українській школі.

Одним із можливих варіантів організації процесу навчання іноземних мов учнів, які в повоєнний період повернуться у свій клас для очного навчання, можуть бути **уроки вирівнювання**, зміст яких спрямовується на ліквідацію відставань у набутті навчального досвіду іншомовного спілкування, якщо ці здобувачі освіти не демонструють рівень освітніх досягнень, визначених навчальними програмами з іноземних мов для відповідного класу. На таких уроках присутні всі учні класу, втім кожний із них упродовж тривалого часу, зумовленого воєнним станом, навчався в різних умовах, зокрема в локаціях (вдома, на виїзді в межах України чи за кордоном), в різних часових межах, відведених на оволодіння іноземною мовою, в інших учнівських колективах, часто з іншими вчителями, використовуючи різні підручники тощо. Усі ці чинники своєрідно впливали не тільки на якість освіти, але й на психофізіологічні особливості розвитку учнів. Щоб ліквідувати негативні наслідки процесу навчання, зумовлені таким станом, доцільно провести моніторинг рівня освітніх досягнень учнів, який дасть змогу визначити обсяг залишкових знань кожного з них, і за його результатами здійснити певні коригування як в організації змісту навчання, так і в процесі його засвоєння.

Для ефективної організації уроків вирівнювання доцільно дотримуватися таких **етапів**:

- провести моніторинг рівня навчальних досягнень учнів, використавши для цього матеріали, передбачені навчальними програмами з усіх видів мовленнєвої діяльності у межах тематики спілкування відповідно до кожного класу;
- здійснити аналіз результатів моніторингу з метою з'ясування обсягу і тематики засвоєного навчального матеріалу і визначення стартового рівня, з якого варто розпочинати процес вирівнювання. Якщо під час перебування в різних умовах навчання іноземної мови учні деколи використовували інші підручники, в яких теми для навчання іншомовного спілкування презентовані в різній структурній послідовності, то вчителів доцільно готувати диференційовані завдання для проведення моніторингу з урахуванням розвитку тем, у межах яких здійснювалося навчання кожного учня;
- за результатами отриманої інформації у процесі проведення уроків вирівнювання доцільно активно застосовувати диференційований підхід до добору навчальних матеріалів для роботи з учнями різних рівнів навченості;
- організовуючи роботу на уроках вирівнювання, необхідно враховувати індивідуальні психофізіологічні особливості та потенційні

можливості учнів, що зумовить використання різних засобів навчання відповідно до можливостей кожного з них, зокрема а) превалювання зорового, слухового, мовленнєво-моторного, рухового аналізаторів, б) потенційні можливості до його засвоєння, в) траєкторію їхнього розвитку, що є важливим чинником впливу на процеси сприймання та усвідомлення навчального матеріалу;

- передбачити широке використання ілюстративної та предметної наочності, аудіо-відео матеріалів, що дозволяє доступніше і глибше усвідомлювати зміст об'єктів вивчення;

- активізувати формування механізмів іншомовного спілкування, використовуючи тематично доступні мовленнєві ситуації/мікроситуації, рольові ігри, проектну роботу, які сприяють наближенню висловлень учнів до реальних умов мовленнєвої взаємодії;

- ширше долучати до процесу навчання, окрім розповсюджених у шкільній практиці індивідуальних форм роботи, парні, групові, що характерні реальним умовам спілкування і можуть проводитися за зразком як орієнтовною основою діяльності та слугувати своєрідним алгоритмом виконання учнями іншомовних комунікативних дій;

- регулярно інформувати учнів про результати їхньої роботи, доступно, обґрунтовано і етично коментуючи виконані ними на уроках і вдома види діяльності, що дає їм змогу об'єктивно оцінювати свою роботу та знаходити шляхи її удосконалення.

Уявляється, що зазначене вище дозволить системно здійснювати роботу з метою досягнення очікуваних результатів.

### **Рекомендована література**

Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Київ. МОН України.

Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020.

Закон України «Про освіту». Постанова Верховної Ради України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / МОН України. Київ, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. 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. Рекомендовано МОН України: наказ від 12.07.2021 р. № 795. URL:



<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.na.vch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>

Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. (2020). Strasbourg.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 4.6. 2018.

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 ілінгвістичних університетів. Київ. Ленвіт.

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

Ніколаєва, С. Ю., (наук. ред.). (2003). Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ, Україна: Ленвіт.

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. Vol.26, 313–320.

Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : монографія. Київ. Пед. думка, 2017. 628 с.

Пасічник О. С. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до побудови процесу навчання іноземної мови учнів молодшої школи у форматі «діалогу культур». *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики* : зб. Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 456–459.

Редько В. Г., Полонська Т. К., Пасічник О. С., Басай Н. П. Концепція компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. Київ, 2018. 36 с.

Goroshkin I. Aspects of Developing Key Competences in the 5th Grade of Gymnasium in the Process of Teaching Foreign Languages. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 2. С. 104–109.

Пасічник О.С. Вікові особливості учнів 5–6 класів та їх вплив на добір змісту навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника* : збірник наукових праць. Київ. Педагогічна думка, 2020. Вип. 25. С. 88 –103.

Редько В.Г. Дидактична сутність освітнього іншомовного комунікативного середовища як засобу компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 109–117.

Пасічник О. С. Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента іншомовної комунікативної компетентності. *Український педагогічний журнал*. 2021 № 3. С. 35–44.

Редько В. Г. Дидактико-методичні концепти компетентнісно орієнтованого змісту шкільного підручника іноземної мови. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Вип. 26. Київ : Пед. думка, 2021. С. 199–214.

Redko, V., Sorokina, N., Smovzhenko, L. Academic foreign-language communication environment in school textbooks. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2021. 17 (3). Pp. 1184–1197 (Scopus). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728190>

Горошкін І. О. Система мовленнєвих ситуацій у компетентнісному навчанні іноземних мов учнів 5–6 класів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. № 1 (30). С. 157–166.

URL:[https://lib.iitta.gov.ua/725493/1/%D0%9C%D0%90%9A%D0%95%D0%A2\\_2021\\_1%20%D0%B2%D0%B0%D1%80%206%20%281%29-157-166.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/725493/1/%D0%9C%D0%90%9A%D0%95%D0%A2_2021_1%20%D0%B2%D0%B0%D1%80%206%20%281%29-157-166.pdf)

Пасічник О. С. Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента іншомовної комунікативної компетентності. *Український педагогічний журнал*. 2021 № 3. С. 35–44. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/727833/1/Pasichnyk\\_InterCultural\\_Component.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/727833/1/Pasichnyk_InterCultural_Component.pdf)

Редько В. Г. Дидактико-методичні концепти компетентісно орієнтованого змісту шкільного підручника іноземної мови. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Вип. 26. Київ : Пед. думка, 2021. С. 199–214.

URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728189>

Редько В. Г., Яковчук М. В. Дидактичне моделювання мовленнєвих ситуацій як засобів компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 1. С. 30–42.

URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725117/1/%D0%92%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B9%20%D0%B4%D1%8C%D0%BA%D0%BE.pdf>

Редько В. Г. (2022). Шкільний підручник іноземної мови: проектування, конструювання, оцінювання : монографія.

Методика компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій : методичний посібник / авт. кол.: В. Г. Редько, Т. К. Полонська, І. О. Горошкін, О. С. Пасічник, О. М. Коваленко, М. В. Яковчук, *електронна версія*..

Полонська Т. К., Пасічник О. С., Горошкін І. О. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій : методичні рекомендації, *електронна версія*.

Редько В., Теличко Н. Моделювання процесу формування в учнів закладів загальної середньої освіти міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності засобами мовленнєвих ситуацій. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. 2022. Вип. 28. С. 155–169. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-155-169>

Полонська Т. К. Критичне мислення як технологія компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 1. С. 70–79. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-70-79>

Яковчук М. Система мовленнєвих ситуацій для компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5 класів у закладах загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 3. С. 127–137. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-127-136>

Red'ko V., Sorokina N., Smovzhenko L. Didactic Essence of Competence-Based Content for Foreign Language School Coursebooks. In: *Theoretical foundations of pedagogy and education* : collective monograph / Kazachiner O., Boychuk Y., Hali A., etc. International Science Group. Boston : Primedia eLaunch, 2022. P. 486–497.

Редько В. Г. Дидактична сутність ситуаційного підходу до компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів гімназій. *Методика компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій* : метод. посіб. / за наук. ред. Валерія Редька ; відп. за вип. Тамара Полонська. [Електрон. наук. вид.]. Київ : Пед. думка, 2022. С. 202–229.

Пасічник О. С. Формування раціональних прийомів навчальної діяльності у процесі іншомовної підготовки в учнів 5–6 класів гімназій. *Проблеми сучасного підручника*. 2022. № 28. С. 99–114.

Пасічник О. С., Пасічник О. О. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій в монологічному мовленні. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 4 (6). С. 150–163.

Полонська Т. К. Критичне мислення як технологія компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 1. С. 70–79.

Редько В. Г., Полонська Т. К. Особливості навчання іноземної мови учнів 5–6 класів гімназій з кліповим мисленням. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 2. С. 95–104.

Редько В., Теличко Н. Моделювання процесу формування в учнів закладів загальної середньої освіти міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності засобами мовленнєвих ситуацій. *Проблеми сучасного підручника*. 2022. Вип. 28. С. 155–169.



Яковчук М. Система мовленнєвих ситуацій для компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5 класів у закладах загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 3. С. 127–137.

Редько В.Г. (2023). «Технологія компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів закладів загальної середньої освіти засобами мовленнєвих ситуацій». *Український педагогічний журнал*. С. 96–111.  
URL: [https://lib.iitta.gov.ua/735328/1/2023\\_01\\_w-97-112.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/735328/1/2023_01_w-97-112.pdf)

Редько В.Г. (2023). «Освітнє іншомовне комунікативне середовище як засіб інтегрованого формування в учнів гімназії механізмів спілкування і ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається». *Український педагогічний журнал*. С. 175–184.  
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736810>

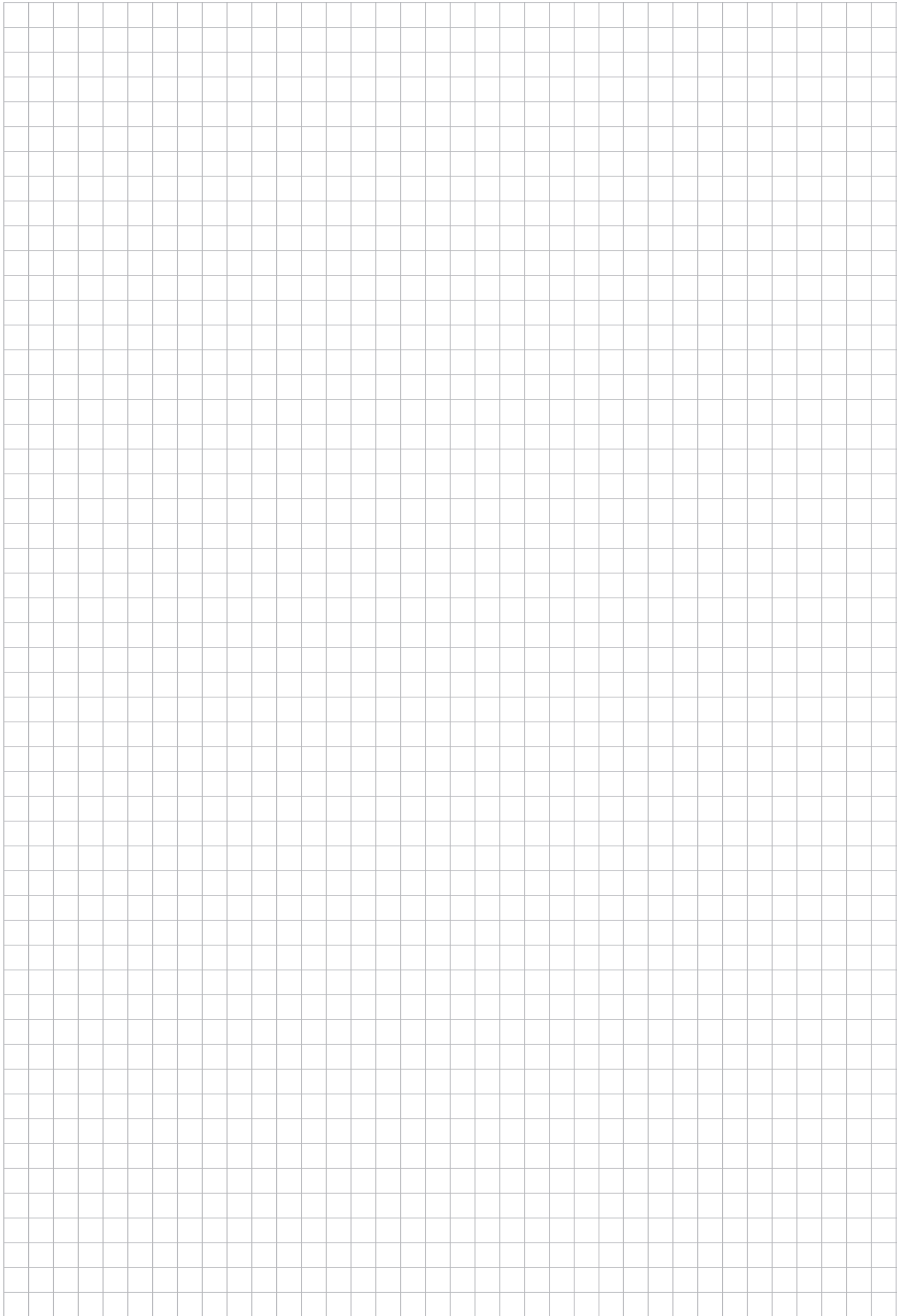
Valeriy Red'ko, Nataliia Sorokina, Liudmyla Smovzhenko, Olena Onats, Borys Chyzhevski, (2023). «*Situational Foreign Language Instruction in Competence-based learning framework: Ukrainian experience*». *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* Vol. 22, May 2023. No. 5, pp. 637–657. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/735970/>

Яковчук М. В. (2023). Навчання іншомовного монологічного мовлення учнів 7–9 класів гімназій з використанням компетентнісно орієнтованих технологій. *Український педагогічний журнал*. С. 223–233.

Пасічник О. С. (2023). Переосмислення вікових психологічних особливостей учнів 7–9 та їх вплив на оволодіння іноземною мовою. *Український педагогічний журнал*.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.

Pinter, A. M., (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.



В. Г. Редько, О. Я. Коваленко, М. Н. Шопулко, І. О. Горошкін,  
Ф. В. Довбищенко, О. С. Пасічник, М. В. Яковчук

Збірник методичних матеріалів для вчителів іноземних мов

# **Навчання іноземних мов у гімназії**

Формат 84x108 1/16.

Ум. друк. арк. 9,7.

Тираж 100 прим.

ТОВ “Лібра Терра”

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб’єктів видавничої справи  
ДК № 2039 від 22.12.2004 р.