НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

В.Г. РЕДЬКО

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

МОНОГРАФІЯ

Київ
Педагогічна думка
2017

УДК 373.3/.5.091.64:81'243
ББК 74.200
Р33

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (Протокол №12 від 26 грудня 2016 року).

Науковий консультант: Олег Михайлович Топузов – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України.

Рецензенти:
Віра Романівна Ільченко – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України.
Раїса Юріївна Мартинова – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри західних і східних мов та методики їх навчання державного закладу Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського (м. Одеса).
Ярослава Петрівна Кодлюк – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Редько В.Г.
Р33 Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія / В.Г. Редько. – К. : Педагогічна думка, 2017. – 628 с.

ISBN 978-966-644-443-4

Монографію присвячено проблемам теорії і практики конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов. Розглянуто питання теорії шкільного підручника з іноземної мови, здійснено ретроспективний аналіз розвитку вітчизняної галузі підручникотворення, досліджено особливості проектування змісту підручників, науково обгрунтовано систему дидактичних засобів оволодіння змістом, з'ясовано структуру підручників, презентовано авторські погляди на сучасний шкільний підручник з іноземної мови як поліфункціональний засіб навчання іншомовного спілкування, подано результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності змісту підручників з іспанської мови.

Монографію адресовано науковцям, викладачам вищих навчальних закладів, методистам, учителям, авторам підручників і всім, кого цікавлять питання удосконалення змісту шкільної іншомовної освіти.

УДК 373.3/.5.091.64:81'243
ББК 74.200

ISBN 978-966-644-443-4

© Редько В.Г.,2017
© Педагогічна думка, 2017

ЗМІСТ

ВСТУП **5**

РОЗДІЛ І. ТЕОРІЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА **19**
1.1. Підручник з іноземної мови як засіб формування іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності 19
1.2. Чинники впливу на створення цілісної теорії підручника 36
1.3. Принципи побудови змісту підручника 51
1.4. Функції підручника 58
1.5. Мова шкільного підручника 83
1.6. Методичне забезпечення змісту підручника 88
1.7. Моделювання конструкторської діяльності автора підручника 96

РОЗДІЛ 2. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ГАЛУЗІ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ... 109
2.1. Трансформаційні процеси у сфері шкільної іншомовної освіти у 70-х рр. – першій половині 80-х рр. XX ст. та їх вплив на практику конструювання змісту вітчизняної навчальної літератури 109
2.2. Зміст шкільних підручників з іноземних мов у перехідний період розвитку української освіти (1991-2000 рр.) 130
2.3. Особливості змісту шкільної навчальної літератури з іноземних мов у період упровадження компетентнісного і комунікативно-діяльнісного підходів (XXI ст.) 141
2.4. Тенденції оновлення змісту сучасних шкільних підручників з іноземних мов 168

РОЗДІЛ 3. ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ **204**
3.1. Концептуальні засади визначення змісту підручників 204
3.2. Принципи добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту підручників 223
3.3. Тексти для читання 227
3.4. Позатекстові компоненти змісту підручників 250

РОЗДІЛ 4. МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ ОВОЛОДІННЯ ЗМІСТОМ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ **269**
4.1. Дидактичні моделі змісту формування іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності 269
4.2. Науково-теоретичні підходи до створення системи вправ і завдань для навчання іншомовного спілкування 282
4.3. Вправи для формування мовних аспектів спілкування 304
4.4. Комунікативні завдання 333
4.5. Засоби навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур 359

РОЗДІЛ 5. ДИДАКТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ **366**
5.1. Структурні компоненти змісту підручників 366
5.2. Дидактичні та методичні підходи до побудови змісту тематичних розділів і підрозділів 384
5.3. Обсяг навчального матеріалу для засвоєння на уроці 394

РОЗДІЛ 6. СУЧАСНИЙ ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ 399
6.1. Підручник як засіб розвитку автономії школяра 399
6.2. Підручник як засіб мотивації навчальної діяльності учня 401
6.3. Підручник як засіб набуття досвіду самостійної роботи 411
6.4. Підручник як засіб діагностики розвитку іншомовної особистості школяра 426

РОЗДІЛ 7. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА І ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ 433
7.1. Об'єкти та критерії оцінювання змісту підручників 433
7.2. Процедура і технології перевірки та оцінювання змісту підручників 446
7.3. Результати експертних висновків і рецензій на зміст шкільних підручників з іспанської мови та їх дидактична інтерпретація 469

ВИСНОВКИ 486

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 491

Список шкільних підручників, зміст яких сконструйовано В.Г. Редьком *(одноосібно та у співавторстві)* 526

Підручники серії "HOLA" для учнів 1–11-х класів ЗНЗ 526

Підручники серії "AMIGOS" для учнів 10–11-х класів ЗНЗ 527

Підручники серії "BIENVENIDOS AL ESPAÑOL" (іспанська як друга іноземна мова) для учнів 5–8-х класів та інші підручники 527

Список навчальних посібників, зміст яких сконструйовано В.Г. Редьком *(одноосібно та у співавторстві)* 528

Список проаналізованих шкільних підручників з іноземних мов українських авторів *(допущені до використання в ЗНЗ України)* 529

Список проаналізованих шкільних підручників з іноземних мов зарубіжних видань *(допущені до використання в ЗНЗ України)* 534

ДОДАТКИ
Додаток А
Концепції змісту шкільних підручників з іноземних мов 536

Додаток Б
Типові тестові завдання для визначення рівнів навчальних досягнень учнів 5-х, 10-х класів з іспанської мови та методичні рекомендації щодо процедури тестового оцінювання 580

Додаток В 599
1. Зразки експертних висновків і рецензій на зміст підручників з іспанської мови *(ксерокопія-варіанти)* 600
2. Довідки МОН України та експериментальних навчальних закладів про проведення дослідної роботи і результати моніторингів рівнів навчальних досягнень учнів 609

ВСТУП

Загальноосвітня школа як державна установа – це важливий соціальний інститут, у межах якого створюється, розвивається та якісно удосконалюється інтелектуальний потенціал країни. Саме в загальноосвітньому навчальному закладі в учнів формуються базові іншомовні комунікативні механізми, які в майбутньому можуть набувати нових якостей відповідно до життєвих потреб. У зв'язку з цим питання шкільної освіти були і залишаються в центрі інтересів суспільства, а інтелектуальний розвиток його громадян вважається одним із пріоритетних завдань освітньої політики. Про це недвозначно наголошується в державних документах, зокрема в Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття" (1993 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), в законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", в Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) (2002 р.), в Концепції профільного навчання у старшій школі (2003 р.) тощо.

Відповідно до нормативних і методологічних положень розвитку вітчизняної освіти сучасні загальноосвітні навчальні заклади мають бути забезпечені дидактичними ресурсами, які сприяють успішній організації навчального процесу і створенню умов для оптимального розкриття особистісного потенціалу школярів, здатності до саморозвитку, самовизначення та самореалізації. Об'єктом таких трансформацій стає зміст навчання та засоби його реалізації у шкільній практиці.

Оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх установах пов'язується із змінами в стратегічних напрямах розвитку сучасної шкільної освіти, насамперед – із спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, котрі в майбутньому давали б змогу випускникам школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультилінгвальному та полікультурному просторі. Це об'єктивно зумовлено низкою чинників, пріоритетними серед яких є тенденція на постійну глобалізацію та інтенсифікацію розвитку міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності, а також активна переорієнтація шкільної іншомовної освіти на нові парадигми навчання. Важливе місце в цих трансформаційних процесах належить шкільним підручникам як основним засобам реалізації змісту навчання. Саме цей факт змушує не тільки різнобічно переосмислити науково-теоретичні підходи до його визначення, але й знайти ефективні методи, способи, форми і засоби презентації у навчальних книгах. У зв'язку з цим теоретичну модель сучасних шкільних підручників з іноземних мов доцільно розглядати як таку, що ґрунтується на визнанні їх двоєдиної сутності: 1) як носіїв змісту іншомовної освіти; 2) як засобів навчання іншомовного спілкування. З огляду на це, підручники мають відбивати таку модель діяльності школярів, яка забезпечується дидактично і методично доцільно дібраним і раціонально організованим в них змістом навчання, що ґрунтується на компетентнісному, комунікативному, діяльнісному, особистісно орієнтованому, культурологічному підходах і сприяє успішному виконанню цілей, визначених чинними навчальними програмами.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема конструювання змісту шкільних підручників була предметом вивчення дидактів, методистів, психологів. Насамперед, вважаємо доцільним зазначити, що значний внесок у її розв'язання зробив Д.Д. Зуєв, який у своїй монографії "Школьный учебник" проілюстрував різноманітні аспекти дослідження цієї сфери. На різних історичних етапах розвитку педагогічної науки ученими безпосередньо або опосередковано розглядалися різноманітні питання підручникотворення, серед них: принципів добору навчального матеріалу до змісту підручників (В.Г. Бейлінсон, М.М. Вятютнєв, Н.І. Гез, Г.Г. Граник, Л.П. Доблаєв, А.Д. Климентенко); системи засобів оволодіння навчальним матеріалом (В.І. Бондар, М.І. Бурда, Л.П. Величко, І.П. Ґудзик, І.О.Зимня, В.Р. Ільченко, Г.В. Колшанський, О.І. Ляшенко, В.Л. Скалкін та ін.); засобів упливу змісту підручника на виховний, освітній та розвивальний потенціал учнів (Ю.К.Бабанський, В.П.Беспалько, Н.М.Бібік, С.У.Гончаренко,

Я.П.Кодлюк, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер, Ю.І. Мальований, О.І. Пометун, А.З. Рахімов, О.Я. Савченко, М.М. Скаткін та ін.); методичної організації навчальних матеріалів у змісті підручників (Е.Г.Гельфман, Г.Г.Граник, П.Б.Гурвич, Г.М.Донской, І.К.Журавльов, Г.В.Китайгородська, Р.Ю.Мартинова, В.М.Плахотник, Г.В.Рогова, Н.К.Скляренко, А.П.Старков, В.С.Цетлін та ін.); організації процедури експериментальної перевірки та оцінювання змісту підручників (А.Р.Арутюнов, В.П.Беспалько, Н.М.Буринська, Ю.О. Жук, Т.О. Лукіна, О.І. Ляшенко, Жерар Франсуа-Марі, Роеж'єр Ксав'є, А.В.Фурман та ін.).

В особливу групу варто віднести науковців, серед них і вітчизняних дослідників, які розглядали окремі аспекти, пов'язані з теорією підручників з іноземних мов: Н.П. Басай, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско,Н.Д. Гальскова, П.Б. Гурвич, І.В. Іванова, Л.В. Калініна, І.М. Ключковська, О.О. Коломінова, Р.Ю. Мартинова, О.О. Миролюбов, З.М. Нікітенко, С.Ю. Ніколаєва, О.С. Пасічник, Ю.І. Пассов, В.М. Плахотник, Т.К. Полонська, С.В. Роман, І.В. Самойлюкевич, Н.К. Скляренко, І.І. Халєєва, В.С. Цетлін, С.П. Шатілов та ін. Утім цим питанням досить часто відводилася другорядна роль у глобальних дослідженнях дидактів, психологів, методистів. Майже кожний із них розглядав деякі проблеми цієї сфери в окремих статтях (на кшталт публікацій, уміщених у 20-ти номерах наукового збірника "Проблемы школьного учебника" (1971–1991 рр.) і в 16 номерах збірника наукових праць "Проблеми сучасного підручника" (2002– 2016 рр.).

Окремі питання підручникотворення як похідні від основних тем, які розглядалися, порушувалися також деякими зарубіжними дослідниками: Brown, Byram M.; Dermis R. Preston; Duszenko M.; Ellis R.; Kramsh C.; Jeremy Harmer, Hymes D., Isabel Santos Gargallo; Neuner G.; Richard Yang; Liberman, K.; Moreno Fernández, F.; Williams, J.; Álvarez Méndez, J.M.; Elis, R.; Miguel, L.; Moreno Fernández, F.; Sánchez Pérez, A.; Sánchez Lobato, J.; Bachman, L.; Richards J.C.; H.Douglas; Savignon S.J.; Stern H.H. та ін. Проте відсутність ґрунтовних, комплексних, різнобічних і переконливих досліджень наукових засад конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов свідчить, що ця проблема не отримала належної уваги з боку вітчизняних і зарубіжних науковців. У педагогічній теорії відсутнє цілісне різноаспектне дослідження проблеми побудови змісту шкільних підручників з іноземних мов, яке дозволяло б авторам відповідної навчальної літератури системно на науково обґрунтованих засадах організовувати підручникотворчу роботу, ґрунтуючи свої погляди на новітніх досягненнях дидактики, психології, методики, психолінгвістики, лінгвістики, знання яких долучаються до цієї важливої конструкторської діяльності.

Про недостатній рівень розвитку галузі підручникотворення у сфері навчання іноземних мов свідчать також результати експертних оцінювань шкільних підручників, які подаються на конкурси, організовані Міністерством освіти і науки (МОН) України. Виявляється, що у значної кількості з них порушуються наукові засади, зокрема спостерігається невідповідність змісту вимогам чинних навчальних програм, пропоновані види навчальної діяльності за обсягом і технологією використання не узгоджуються з можливостями та віковими особливостями школярів певної вікової категорії. Простежується порушення системного викладу навчального матеріалу, дидактично недоцільне використання видів і форм навчальної роботи, які не задовольняють потреби спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності. Не завжди авторами передбачається можливість комплексного виконання комунікативної, розвивальної, виховної та освітньої цілей навчання, що свідчить про недостатнє використання функцій підручників як засобів упливу на різнобічний розвиток особистості школяра. Методична організація навчального матеріалу здійснюється з порушеннями дидактичних і методичних принципів доступності, наступності, науковості, комунікативної цінності, свідомості, врахування вікових можливостей школярів тощо.

Усе зазначене вище зумовлює необхідність різнобічного дослідження актуального стану проблеми, зокрема наукового обґрунтування, теоретичного розроблення та практичного впровадження нових концептуальних підходів до створення змісту і структури шкільних підручників з іноземних мов. Поки що вітчизняна галузь підручникотворення

у цій сфері перебуває на етапі свого становлення, а питання, що її характеризують, не стали предметом спеціального вивчення. Слід також констатувати нерозробленість проблем залежності змісту підручників з іноземних мов від особливостей упливу новітніх дидактичних і методичних парадигм на галузь шкільної іншомовної освіти, раціональної організації конструкторської діяльності авторів підручників з іноземних мов, визначення їхніх базових знань для підготовки ефективного змісту навчальної літератури. Окрім того, ще потребують уточнення такі проблеми: принципи добору змісту навчання іншомовного спілкування; функції сучасних шкільних підручників; дидактичні підходи до визначення системи вправ і завдань, яка забезпечувала б активну іншомовну комунікативну взаємодію; особливості методичної організації навчального матеріалу у змісті підручників, зокрема його обсяг; компетентнісне спрямування змісту, діяльнісна технологія його засвоєння, доступність та зорієнтованість на іншомовні комунікативні потреби школярів різних вікових категорій; засоби формування в учнів компетентності уміння вчитися тощо.

Зважаючи на викладене, **актуальність дослідження** зумовлюється наявністю суперечностей між реальною потребою в обґрунтуванні та розробленні науково-теоретичних засад конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов, які забезпечували б можливість набуття учнями досвіду іншомовного міжкультурного спілкування відповідно до рівнів, окреслених Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, і відсутністю різнобічних, глибоких і переконливих досліджень проблем підручникотворення у цій сфері. Такий стан залежить від кількох причин, пріоритетними серед яких, на наш погляд, можна насамперед вважати такі: 1) відсутність системної та цілеспрямованої підготовки авторів підручників, що давало б змогу сьогоднішнім і майбутнім авторам отримувати відповідну інформацію про наукові засади підручникотворення; 2) недостатня кількість спеціальних науково обґрунтованих рекомендацій щодо технології конструювання змісту підручників з різних навчальних предметів, зокрема з іноземних мов; 3) превалювання інтуїтивного над дослідницько-експериментальним підходом до створення змісту шкільних підручників; 4) недостатня увага проведенню оцінювання якості навчальної літератури шляхом моніторингу рівнів освітніх досягнень учнів, які її використовують, що давало б підстави для пошуку альтернативних підручників із числа тих, які рекомендовані МОН України, якщо чинні не забезпечують виконання вимог навчальних програм. Можна назвати ще кілька причин, утім усі вони певною мірою зумовлюються зазначеними вище.

Оприлюднені нами думки ніяким чином не заперечують досвіду підручникотворення, що існує у вітчизняній іншомовній освіті, втім постійно зростаюча тенденція, спрямована на активізацію та посилення уваги до оволодіння іноземною мовою, розширення сфери потреб у використанні її як важливого засобу міжкультурного спілкування громадянами різних соціальних статусів зумовлюють переглянути науково-теоретичні підходи до процесу підготовки відповідної шкільної навчальної літератури. На нашу думку, усунення названих вище та інших причин дозволить авторам позбутися методу "проб і помилок", який ще, на жаль, домінує у вітчизняній галузі підручникотворення. Такий не зовсім ефективний підхід до побудови змісту підручників та нагальна потреба в пошуку шляхів ефективного розв'язання проблеми актуалізували питання наукового розроблення теорії шкільних підручників з іноземних мов.

Актуальність проблеми для успішного розвитку національної шкільної іншомовної освіти та відсутність комплексного наукового дослідження з цієї проблематики зумовили вибір теми **"Теорія і практика конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов"**, яка уявляється перспективною, узгоджується з викликами часу та потребує детального розгляду.

Під поняттям *"конструювання змісту підручників"* ми розуміємо процес творчої діяльності автора/авторських колективів, спрямованої на підготовку навчальних книг відповідно до певних положень і вимог, зокрема Державних стандартів; навчальних програм. Ця діяльність має комплексний характер і складається з таких основних компонентів:

проектування і побудова змісту; визначення наукових парадигм, які будуть слугувати методологічними засадами для конструкторської роботи; добір змісту навчання відповідно до актуальних положень підручникотворення і вимог чинних навчальних програм; методично доцільна організація і структурування навчального матеріалу у змісті підручників; визначення дидактично доцільних засобів, зокрема системи/комплексів вправ і завдань оволодіння змістом; вибір ефективних текстових і позатекстових матеріалів, які спроможні забезпечувати виконання цілей навчання і раціонально організовувати навчальну діяльність учнів і методично доцільно спрямовувати професійну роботу вчителів; дидактичне моделювання змісту; дидактично доцільна організація перевірки ефективності змісту підручників.

Зв'язок теми дослідження з науково-дослідними роботами, планами, програмами. Дослідження виконано відповідно до тематичних планів науково-дослідних робіт Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук (НАПН) України: *"Науково-методичне забезпечення навчання іноземних мов у початковій школі"* (01.2002–12.2004 рр.), державний реєстраційний номер – 0102–000312; *"Лінгводидактичне забезпечення навчання іноземних мов в основній школі"* (01.2005–12.2007 рр.), державний реєстраційний номер – 01050000326; *"Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів 8–9-х класів"* (01.2008–12.2010 рр.), державний реєстраційний номер – 0108–000181; *"Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старшої школи"* (01.2011–12.2013 рр.), державний реєстраційний номер – 0111–000164; *"Дидактичне забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов у старшій школі"* (01.2014 – 12.2016 рр.), державний реєстраційний номер – 0114–003128.

Тему роботи затверджено Вченою радою Інституту педагогіки (протокол №6 від 25.06.1998 р.) та узгоджено в Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №2 від 09.02.1999 року).

Основна частина дослідження здійснювалась на матеріалах шкільних підручників з іспанської мови, втім окремі його положення упроваджувалися в зміст деяких підручників з англійської, німецької, французької мов: автори користувалися навчальними програмами з іноземних мов для різних ступенів навчання, до яких автором цієї монографії були підготовлені пояснювальні записки як методологічне підґрунтя для організації навчання іншомовного спілкування; Державними стандартами, у підготовці яких ми брали участь; підготовленими нами концепціями навчання іноземних мов у початковій, основній, старшій школі та концепцією навчання другої іноземної мови, які схвалені МОН України і зміст яких ми зорієнтовували відповідно до пріорітетних ідей нашого дослідження. Основні його положення нами оприлюднювалися в наукових публікаціях і озвучувалися на різного рівня науково-методичних зібраннях. Деякі автори підручників з англійської, німецької та французької мови використовували їх у власній підручникотворчій роботі і створювали зміст своїх доробків відповідно до підготовлених нами концепцій.

Усе зазначене дозволяє констатувати, що базові ідеї проведеного дослідження можуть бути адаптивними до технології підготовки змісту шкільних підручників з інших іноземних мов і застосовуватись авторами у їхній конструкторській діяльності.

Вибір зазначеної теми дослідження зумовлюється особливістю питання підручникотворення, що різнобічно залежить від історичного етапу розвитку наук, на вістрі яких вибудовується. В останні десятиліття його різноманітні аспекти продовжують бути предметом досліджень. Такий стан об'єктивно пов'язується з важливими трансформаційними процесами, що відбуваються у вітчизняній освітянській сфері і також у шкільній іншомовній освіті у зв'язку з переходом її на нові цілі та зміст. Це зумовлює перегляд дидактичних і методичних підходів, форм і засобів навчання, адаптацію їх до вимог, визначених суспільством до рівнів розвитку і навченості сучасних випускників загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ). А ці рівні, у свою чергу, мають узгоджуватися з європейськими стандартами, які окреслюють якісні характеристики особистості школяра як громадянина сучасного глобалізованого світу, в якому він має бути здатним жити

і творити, зберігаючи свою національну і культурну ідентичність, а також бути готовим удосконалювати свій освітній потенціал відповідно до власних життєвих і професійних намірів, оволодіваючи умінням навчатись упродовж життя.

Звісно, що за певних причин випускник загальноосвітньої школи (ЗОШ) не має змоги оволодіти іншомовним спілкуванням на такому рівні, який дозволяв би йому абсолютно вільно почуватися в чужомовному соціальному та комунікативному середовищі. Серед основних причин, які об'єктивно не сприяють цьому, насамперед варто назвати такі: 1) недостатній рівень забезпеченості учнів навчально-матеріальними ресурсами, зокрема аудіо/відео дидактичними матеріалами (у значної кількості шкіл підручник є єдиним засобом навчання, що певним чином гальмує можливість набуття школярами іншомовного досвіду в різних видах мовленнєвої діяльності та успішно досягати рівнів навченості, визначених європейськими стандартами); 2) у деяких (особливо сільських) школах – низький якісний показник кадрового забезпечення професійного викладання предмета; 3) недостатня вмотивованість навчальної діяльності, а у зв'язку з цим і низька готовність окремих учнів до оволодіння іноземною мовою. Втім, попри ці та деякі інші причини, після завершення шкільного курсу учень мусить отримати *достатній рівень підготовленості*, котрий за інтерпретацією специфікації змісту навчання, запропонованою Радою Європи, асоціюється з рівнем "незалежного користувача" *(Threshold Level),* який передбачає поетапне оволодіння рівнями А1 (початкова школа), А2 (основна школа), Б1 (старша школа). У межах чинної навчальної програми випускникові належить оволодіти комплексом знань, умінь і навичок, які дають змогу адекватно реагувати в нескладних іншомовних соціально-комунікативних ситуаціях. Це зумовлюється наявністю у нього:

а) основних знань про систему мови і навичок адекватного оперування мовними засобами під час спілкування; б) іншомовних комунікативних умінь, які забезпечують здатність розуміти (рецептивний рівень) і породжувати (продуктивний рівень) висловлення в усній та письмовій формах відповідно до певної сфери, теми та ситуації спілкування, мовленнєвого завдання, комунікативного наміру, а також з урахуванням національно-культурних особливостей країни/країн, мова якої/яких вивчається; в) уміння вчитися, зокрема самостійно оволодівати різними аспектами іншомовної комунікативної діяльності та удосконалювати їх відповідно до власних потреб.

Окрім того, шкільні підручники з іноземних мов мають забезпечувати учням можливість набуття досвіду:

- ініціювати та підтримувати комунікативний контакт в усній та письмовій формах з партнером по мовленнєвій взаємодії, повідомляти й запитувати інформацію різного змісту та обсягу, логічно висловлюватись і адекватно реагувати на мовлення партнера, інтерпретувати й узагальнювати отриману інформацію, висловлювати своє ставлення до предмета спілкування, аргументуючи та емоційно оцінюючи судження партнера/партнерів по соціальній взаємодії;
- ефективно організовувати власну діяльність з мовними засобами, доцільно здійснювати їх добір для реалізації своїх іншомовних комунікативних намірів, оптимізовувати процеси засвоєння мовного матеріалу, удосконалювати роботу пам'яті;
- раціонально планувати свою навчальну діяльність, застосовувати оптимальні стратегії здобування додаткової інформації з аудіо/відео та письмових джерел відповідно до визначених завдань (розуміння основного змісту, повне розуміння змісту, пошук необхідної інформації) та інтерпретувати її, творчо адаптуючи до потреб спілкування;
- здійснювати об'єктивний самоконтроль результатів власного навчання, критично їх оцінювати і знаходити конструктивні шляхи усунення недоліків.

Забезпечувати успішне виконання окреслених завдань в умовах сучасного ЗНЗ належить підручникам як основним засобам і моделям реалізації прийнятої парадигми навчання. В їх змісті має бути передбачена ефективна система засобів, які сприяють формуванню в учнів іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності як пріоритетної мети оволодіння іноземною мовою у взаємозв'язку з культурою народу,

мову якого вони вивчають. У зв'язку з цим об'єктивно визначаються мета і завдання дослідження.

Мета дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні концептуальних засад і практичному розробленні змісту і структури шкільних підручників з іноземних мов.

Відповідно до визначеної мета окреслено такі **завдання**:

1. Дослідити феномен шкільного підручника з іноземної мови та визначити чинники впливу на створення його цілісної теорії.
2. Здійснити ретроспективний аналіз розвитку галузі підручникотворення в Україні, визначити та охарактеризувати тенденції оновлення змісту шкільних підручників з іноземних мов відповідно до чинних освітніх парадигм.
3. Визначити та охарактеризувати принципи побудови змісту сучасних шкільних підручників з іноземних мов та розкрити їх функції для забезпечення процесу формування в учнів іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності.
4. Науково обґрунтувати та розробити концепції змісту і структури підручників з іноземних мов для учнів початкової, основної та старшої школи на засадах компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів до навчання.
5. Розробити, охарактеризувати та апробувати використані у підручниках дидактичні моделі змісту навчання усного і писемного мовлення та змоделювати систему засобів, які забезпечують їх ефективність у навчальному процесі.
6. Науково обґрунтувати, розробити та апробувати моделі проектувальної та конструкторської діяльності автора шкільного підручника з іноземної мови.
7. Визначити об'єкти та розробити критерії оцінювання змісту сучасних підручників з іноземних мов та перевірити їх дієвість у практичній діяльності.
8. Сконструювати систему шкільних підручників з іспанської мови для 1–11-х класів ЗНЗ, дослідити дидактичні особливості їх змісту і структури та в умовах реального навчального процесу перевірити їх педагогічну ефективність як матеріальних носіїв концептуальних науково-теоретичних ідей, викладених у змісті дослідження.

Для виконання мети і завдань на різних етапах наукового пошуку використовувалися такі **методи дослідження**:

теоретичні:

– критичний аналіз наукових джерел і освітніх державних документів, зокрема Державних стандартів, навчальних програм, які слугують підґрунтям для дослідження дидактичних, методичних і психологічних засад створення і розвитку теорії шкільних підручників з іноземних мов;
– ретроспективно-порівняльний аналіз, систематизація та інтерпретація результатів розвитку вітчизняної галузі підручникотворення;
– узагальнення та абстрагування для обґрунтування концептуальних положень системи створення навчального змісту підручників з іноземних мов;
– прогнозування та моделювання технології конструювання змісту навчання іншомовного спілкування, реалізованого у підручниках;
– проектування системи дидактичних засобів оволодіння змістом, використаних у підручниках для навчання іншомовного спілкування;

***емпіричні*:**

– пробне навчання за матеріалами рукописів тематичних розділів і підрозділів підручників;
– діагностування, зокрема спостереження за навчальним процесом, анкетування учнів і вчителів, тестування, опитування, контент-аналіз;
– дослідне навчання за змістом сконструйованих підручників;
– експертне оцінювання змісту підручників незалежними фахівцями;
– кількісний і якісний аналіз отриманих результатів, їх інтерпретація та узагальнення;
– статистичне опрацювання інформації у формі таблиць, схем, діаграм, графіків.

Ефективність змісту шкільних підручників з іноземних мов визначається низкою показників, які, узагальнивши, доцільно об'єднати в два основні: 1) здатністю різнобічно забезпечувати учнів можливістю оволодівати іншомовним спілкуванням на рівні вимог чинної навчальної програми та 2) слугувати вчителям засобами управління процесом навчання школярів іншомовного спілкування. Відповідно до цих положень визначаються об'єкт і предмет дослідження.

Об'єкт дослідження – зміст шкільних підручників з іноземних мов.

Предмет дослідження – науково-теоретичні засади конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов відповідно до домінувальних у сучасній іншомовній освіті педагогічних парадигм – компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів та мультилінгвального й полікультурного її спрямування.

Методологічні та теоретичні засади дослідження:

- парадигмальні положення гуманістичної філософії, педагогічні, психологічні, методичні дослідження в галузі реформування освіти і визначення сутності нових освітніх парадигм, зокрема компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів, їх вплив на розвиток теорії навчання (Ю.К.Бабанський, В.П.Беспалько, І.Д.Бех, В.І.Бондар, Є.В.Бондаревська, І.М.Верещагін, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Б.С.Гершунський, С.У.Гончаренко, В.В.Давидов, М.І.Жинкін, В.І.Загв'язинський, І.О.Зимня, І.А.Зязюн, В.Р.Ільченко, Я.А.Коменський, В.В.Краєвський, В.Г.Кремень, Н.В.Кузьміна, В.С.Ледньов, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, І.Я.Лернер, Ю.І.Мальований, І.М.Осмоловська, Є.С.Полат, С.Л.Рубінштейн, О.Я.Савченко, М.М.Скаткін, О.В.Сухомлинська, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, А.В.Хуторской, І.С.Якиманська та ін.);
- закономірності розвитку шкільної іншомовної освіти, зокрема соціально-педагогічні передумови визначення цілей, змісту і засобів навчання (Н.П. Басай, О.Б.Бігич, І.Л.Бім, Н.Ф.Бориско, Н.Д.Гальскова, Н.І.Гез, Л.Я.Зєня, Л.В.Калініна, Г.О.Китайгородська, А.Д.Клименте нко, З.І.Кличнікова, О.О.Коломінова, Р.Ю.Мартинова, О.О.Миролюбов, Л.І.Морська, С.Ю.Ніколаєва, О.С.Пасічник, Ю.І.Пассов, В.М.Плахотник, Т.К.Полонська, І.В.Самойлюкевич, В.В.Сафонова, Н.К.Скляренко, І.І.Халєєва, А.М.Щукін, С.К.Фоломкіна та ін.);
- сучасні дослідження, що містять концептуальні положення галузі підручникотворення (А.Р.Арутюнов, Н.М.Бібік, М.І.Бурда, Н.М.Буринська, Л.П.Величко, М.М.Вятютнєв, Е.Г.Гельфман, І.П.Гудзик, В.Р.Ільченко, Я.П.Кодлюк, О.І.Ляшенко, Р.Ю.Мартинова, В.М.Плахотник, О.І.Пометун, О.Я.Савченко, О.М.Топузов, А.В.Фурман, Neuner G., Hymes D., Duszenko M., Sánchez Lobato та ін.).

Провідні ідеї дослідження:

- шкільний підручник з іноземної мови розглядається як багатокомпонентна та поліфункціональна дидактична система, що комплексно інтегрує функції навчання, виховання, розвитку, освіти учнів і сприяє взаємопов'язаному навчанню іншомовного спілкування і культури народу, мовою якого вони оволодівають, а також слугує засобом методичної підтримки вчителя в його професійній діяльності;
- теорія шкільного підручника з іноземної мови створюється на підґрунті новітніх досягнень в галузі дидактики, методики, психології, психолінгвістики, лінгвістики і враховує досвід, набутий у вітчизняній та зарубіжній сферах, адаптуючи його до чинних умов навчання;
- зміст шкільних підручників з іноземних мов детермінується соціально-економічним розвитком держави на певному історичному етапі та її потребами в рівнях навченості випускників загальноосвітньої школи як її важливої інституції, концептуальними науково-теоретичними положеннями домінувальних освітніх парадигм і створюється на принципах, які враховують іншомовні комунікативні наміри школярів, їхні індивідуальні можливості та забезпечують їхній різнобічний розвиток;

- якість змісту підручників узгоджується з їх структурними компонентами, зокрема з обсягом уміщених у них навчальних матеріалів, дидактичними та методичними технологіями їх організації, формами і способами пред'явлення, активізації та контролю рівнів засвоєння;
- ефективність підручників різнобічно залежить від низки чинників упливу на їх зміст, пріоритетні серед яких такі: а) комунікативно доцільний добір мовного і мовленнєвого матеріалу та його методично раціональна організація; б) дидактично доцільна система засобів оволодіння навчальним матеріалом; в) можливість змісту сприяти різнобічному розвитку особистості школярів, враховувати їхню індивідуальну траєкторію розвитку; г) здатність слугувати ефективною дидактичною та методичною підтримкою вчителеві у його професійній діяльності;
- дієвість та ефективність підручників забезпечується необхідністю експериментальної перевірки їх змісту на різних етапах конструювання.

Наукова новизна здобутих результатів дослідження:

вперше

- здійснено науковий аналіз розвитку теорії шкільного підручника з іноземної мови в Україні та інтерпретовано її дидактичну сутність;
- проведено комплексний науковий аналіз змісту сучасних шкільних підручників з іноземних мов, охарактеризовано стан проблеми та визначено шляхи її удосконалення;
- відповідно до тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти визначено та охарактеризовано принципи побудови змісту підручників;
- визначено й охарактеризовано систему чинників упливу на добір і методичну організацію у підручниках змісту навчання іншомовного спілкування;
- на основі систематизації теоретичних та емпіричних матеріалів науково обґрунтовано, розроблено та в реальних умовах навчального процесу апробовано дидактичні моделі формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності в говорінні, аудіювання, читанні, письмі, упроваджені у зміст підручників;
- створено концепції змісту сучасних шкільних підручників з іноземних мов для початкової, основної, старшої школи та для навчання другої іноземної мови, перевірено їх ефективність у реальному навчальному процесі;
- визначено сфери впливу на формування в учнів іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності засобами змісту підручників, науково обґрунтовано, розроблено та перевірено у шкільній практиці технологію реалізації принципу взаємопов'язаного навчання мови і культури;
- обгрунтовано, змодельовано та перевірено у шкільній практиці систему засобів оволодіння змістом підручників, спроектовану відповідно до нових педагогічних парадигм навчання іншомовного спілкування;
- визначено та охарактеризовано основні показники якості іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності сучасного випускника ЗНЗ, на формування якої спрямовується зміст підручників;
- обґрунтовано, розроблено та перевірено на практиці зміст і етапи проектувальної та конструкторської діяльності автора шкільного підручника з іноземної мови та сформульовано методичні рекомендації щодо їх організації;

удосконалено, уточнено

- сутність поняття "теорія шкільного підручника з іноземної мови";
- принципи добору навчальних матеріалів до змісту підручників відповідно до нових тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти;
- компоненти змісту навчання, реалізованого у підручниках, відповідно до компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів;
- методологію визначення оптимальних обсягів змісту розділів і підрозділів як структурних компонентів підручників;
- лінгводидактичні функції підручників та вміщених у них навчальних матеріалів відповідно до нових тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти;

- об'єкти та критерії оцінювання змісту підручників;
- об'єкти контролю навчальних досягнень учнів у зв'язку з новими тенденціями розвитку шкільної іншомовної освіти;

набули подальшого розвитку

- характеристики типів і видів засобів навчання іншомовного спілкування, рекомендованих для використання у змісті підручників;
- функції ілюстративних матеріалів як засобів навчання іншомовного спілкування відповідно до особливостей культурологічного підходу;
- принципи добору і функції автентичних навчальних матеріалів для змісту підручників;
- принципи структурування навчального змісту підручників відповідно до особистісно орієнтованого підходу;
- питання визначення об'єктів тестування та видів тестових завдань для оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з іноземних мов;
- принципи методичної організації змісту навчання у структурних компонентах підручників.

Відповідно до логіки дослідження визначено структуру монографії. Вона містить вступ, 7 розділів, висновки, список використаної літератури, додатки. Стисло прокоментуємо визначені компоненти.

У *Вступі* обґрунтовано актуальність і стан розроблення проблеми дослідження, представлено його науковий апарат і стисло охарактеризовано зміст.

У *Розділі 1 "Теорія шкільного підручника з іноземної мови як педагогічна проблема"* презентовано результати наукового аналізу проблеми, що досліджується, розглянуто та прокоментовано сутність основних компонентів теорії шкільного підручника з іноземної мови, розкрито їх вплив на визначення дидактичних і методичних підходів до конструювання його змісту.

У *Розділі 2 "Ретроспективний аналіз розвитку вітчизняної галузі підручникотворення"* розглянуто соціально-педагогічні передумови зміни підходів до побудови змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах України і їх вплив на галузь підручникотворення. Здійснено науковий аналіз проблеми її розвитку в Україні та охарактеризовано її актуальний стан. Визначено науково-теоретичні засади побудови змісту шкільних підручників з іноземних мов на різних етапах розвитку галузі та наведено приклади, що ілюструють особливості змісту підручників, які використовувалися на цих етапах.

У *Розділі 3 "Проектування змісту шкільних підручників з іноземних мов"* розкрито концептуальні засади визначення змісту навчання іноземних мов, окреслено та обґрунтовано принципи добору навчального матеріалу до змісту підручників, розглянуто текстові та позатекстові компоненти їх змісту та обґрунтовано їх сутність і функції відповідно до іншомовних комунікативних потреб учнів. Наведено приклади із змісту підготовлених підручників.

У *Розділі 4 "Моделювання системи дидактичних засобів оволодіння змістом підручників з іноземних мов"* визначено та охарактеризовано зміст дидактичних моделей формування іншомовної комунікативної компетентності в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, які можуть слугувати науково-теоретичним підґрунтям для побудови змісту підручників. Відповідно до змісту презентованих моделей обґрунтовано та визначено систему вправ і завдань для набуття учнями іншомовного комунікативного досвіду в межах вимог навчальних програм. Науково-теоретичні положення проілюстровано зразками та фрагментами із змісту підготовлених автором підручників.

У *Розділі 5 "Дидактичне обґрунтування структури шкільних підручників з іноземних мов"* розглянуто та охарактеризовано структурні компоненти змісту підручників, розроблено дидактичні та методичні підходи до їх побудови, обґрунтовано принципи визначення обсягів тематичних розділів і підрозділів відповідно до цілей навчання та вікових особливостей школярів.

У ***Розділі 6 "Сучасний шкільний підручник з іноземної мови як поліфункціональний засіб навчання іншомовного спілкування"*** розглянуто можливості змісту підручників різнобічно впливати на розвиток іншомовної особистості школяра, зокрема на його автономію у навчанні, на мотивацію діяльності, спрямованої на набуття досвіду іншомовного спілкування, на розвиток навичок самостійної роботи, на формування рефлексивних умінь у процесі навчальної діяльності. Обґрунтовано та розроблено відповідні види та форми навчальної діяльності, методи та способи їх використання. Науково-теоретичні положення проілюстровано прикладами із змісту підготовлених підручників.

У ***Розділі 7 "Дослідно-експериментальна перевірка і оцінювання ефективності змісту шкільних підручників з іноземних мов"*** розглянуто об'єкти та критерії оцінювання змісту підручників, описано процедуру і технології перевірки його ефективності на різних етапах конструювання. Зокрема розглянуто сутність і функції пробного і дослідного навчання, процесу експертного оцінювання; представлено та охарактеризовано зміст анкет, які використовувалися на проміжних етапах дослідження; подано якісний та кількісний аналіз отриманих даних; презентовано діаграми результатів експертних оцінювань змісту підручників, здійснених незалежними експертами; зроблено узагальнення та сформульовано висновки за результатами кожного експертного оцінювання.

У ***Висновках*** представлено і охарактеризовано результати здійсненого дослідження, обґрунтовано значущість питань, які вивчалися, для можливого їх використання в діяльності усіх, хто долучений до галузі підручникотворення, зокрема до конструювання змісту підручників з англійської, німецької, французької та інших іноземних мов. Універсальність і технологічність запропонованих підходів підтверджена результатами дослідно-експериментальної перевірки в реальних умовах шкільної практики та незалежного експертного оцінювання. Спрогнозовано наукові проблеми, які можуть стати предметом наступних досліджень.

У ***Списку використаної літератури*** представлено вітчизняні та зарубіжні джерела, на які робилися посилання у тексті монографії. Окрім того, подано списки вітчизняних і зарубіжних підручників, які були проаналізовані під час підготовки змісту монографії, а також списки навчальної літератури, підготовленої автором дослідження.

У ***Додатках*** уміщено окремі джерела, які долучалися до здійсненої наукової роботи, а також представлено матеріали, що глибше ілюструють деякі положення змісту монографії, розкривають їх сутність і дають чіткіші уявлення про хронологію перебігу дослідження.

Практичне значення дослідження ми розглядаємо в трьох взаємопов'язаних площинах, які слугують підґрунтям для підтримки діяльності трьох основних суб'єктів, долучених до змісту підручників: *учнів*, *вчителів*, *авторів*. Відповідно, значення дослідження полягає

***для учнів*:**

- у забезпеченні їх науково обґрунтованим і перевіреним у шкільній практиці змістом підручників як основних засобів формування іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності, яка сприяє набуттю школярами достатнього досвіду іншомовної комунікативної поведінки в різноманітних соціально-культурних ситуаціях, передбачених змістом навчальних програм;
- у сприянні розвитку в учнів особистісних якостей, спонуканні до самовдосконалення відповідно до власної траєкторії розвитку, освітніх намірів і життєвих потреб, зокрема у забезпеченні можливостями оволодіння ключовою компетентністю уміння самостійно вчитися, здобувати знання про способи діяльності та набувати досвіду їх застосування в іншомовній комунікативній діяльності, у надбанні пізнавального досвіду, ціннісного ставлення до учіння;

***для вчителів*:**

- у підтриманні їхньої професійної діяльності щодо дидактично та методично доцільної організації процесу навчання школярів іншомовного спілкування, зокрема у

використанні методів, форм і способів пред'явлення, активізації та контролю рівня засвоєння навчального матеріалу, репрезентованого у змісті підручників;

- у спрямуванні навчальної роботи на уроках відповідно до принципів наступності, доступності, взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, комунікативності, взаємопов'язаного навчання мови і культури, організації навчання у формі діалогу культур, у сприянні розкриттю можливостей школярів для розвитку їхньої автономії у навчанні;

***для авторів*:**

- у розробленні технології побудови змісту підручників, яка окреслює зміст і етапи проектувальної та конструкторської діяльності, дає уявлення про особливості створення підручників з іноземних мов, змістове наповнення їх структурних компонентів, про місце і функції текстових і позатекстових матеріалів, зокрема про форми і способи пред'явлення нового навчального матеріалу, про дидактичні, методичні та психологічні підходи до визначення системи вправ і завдань для активізації та контролю рівня засвоєння навчального змісту;
- в обґрунтуванні методів, форм і способів побудови змісту підручників на таких принципах: усної основи навчання та використання усного вступного курсу у змісті підручників для першого класу; взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності; опори на досвід, набутий учнями під час вивчення рідної мови та першої іноземної – під час підготовки змісту підручників з другої іноземної мови; взаємопов'язаного навчання іноземної мови та культури народу, що нею спілкується; рівневого навчання іноземних мов у старшій школі;
- у визначенні й уточненні принципів добору навчального матеріалу до змісту підручників відповідно до особливостей розвитку сучасного мультилінгвального та полікультурного соціуму;
- у визначенні функцій навчальних матеріалів, які добираються до змісту підручників, відповідно до нових педагогічних парадигм навчання іншомовного спілкування;
- у розробленні технології експериментальної перевірки навчального змісту підручників.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось упродовж 2002–2015 рр., а його основні положення перевірялися, в експерементальних навчальних закладах відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України: Першій міській гімназії м. Черкаси (Асоційованій школі ЮНЕСКО) Черкаської міської ради Черкаської області (директори К.М.Кирилова; С.І.Саєнко, заступник директора Н.В.Ананьєва), Навчально-виховному комплексі "Нововолинська спеціалізована школа І–ІІІ ступенів №1 – колегіум Нововолинської міської ради Волинської області" (директори Н.І. Купчик; С.В.Мороз), Іванківському районному ліцеї Київської області (директор Н.В.Федірко), Навчально-виховному комплексі №176 м. Києва (спеціалізованій школі І ступеня з поглибленим вивченням іспанської мови – суспільно-гуманітарній гімназії) (директор В.П.Лукашук, заступники директора В.П.Плієнко, К.А.Рябченко), Навчально-виховному комплексі "Школа-садок "Софія" м. Львова (директори І.В.Даць; І.А.Синя, заступник директора М.П.Семчишин), а також окремі матеріали перевірялися в ЗОШ І–ІІІ ступенів №71 м. Кривого Рогу Дніпропетровської обл., Херсонській спеціалізованій школі №54 Херсонської обл., академічному ліцеї при Херсонському державному педагогічному університеті, Київській спеціалізованій школі №64, Рівненській ЗОШ І – ІІІ ступенів №8, Луцькій гімназії №18 Волинської області, Одеській гімназії №3, Житомирській ЗОШ І – ІІІ ступенів №21, Київській ЗОШ І – ІІІ ступенів №13, Львівській ЗОШ І – ІІІ ступенів №18.

Більшість учителів цих навчальних закладів були залучені МОН України до складу груп рецензентів і експертів підготовлених нами підручників.

Апробація результатів дослідження

Результати наукової роботи доповідалися упродовж усіх етапів проведення дослідження на різних рівнях науково-методичних зібрань (2002 – 2016 рр.), які відбувалися в різних регіонах України і *в яких автор безпосередньо брав участь*: м. Київ (2002– 2016 рр.); м. Кагарлик Київської обл. (2010 р.); м. Львів (2011 – 2015 рр.); м. Житомир (2004 р., 2006 р., 2007 р., 2010 р., 2012 р., 2013 р., 2016 р.); м. Чернігів (2003 р., 2005 р., 2007 – 2009 рр., 2012 р., 2013 р.); м. Новгород-Сіверський Чернігівської обл. (2002 р.); м. Ніжин Чернігівської обл. (2005 р., 2007 р., 2010); м. Короп Чернігівської обл. (2008 р.); м. Черкаси (2002 р., 2005 р., 2006 р., 2008 р., 2014 р., 2016 р.); смт. Маньківка Черкаської обл. (2009 р.); м. Нововолинськ Волинської обл. (2005 – 2015 рр.); м. Мукачеве (2004 р., 2007 р., 2015 р.), смт. Міжгір'я (2009 р.), м. Ужгород (2005 р., 2006 р., 2014 р.), м. Берегове Закарпатської обл. (2016 р.); м. Хмельницький (2010 р., 2012 – 2014 рр.); м. Феодосія (2004 р.); м. Тернопіль (2012 р.); м. Полтава (2011 р.); м. Одеса (2003 р., 2006 р.); м. Херсон (2002 р., 2003 р.); м. Володимирець Рівненської обл.. (2003 р.); м. Івано-Франківськ (2013 р.); м. Ірпінь Київської обл. (2015 р.); м. Чернівці (2005 р.); м. Сокиряни Чернівецької обл. (2012 р.); м. Умань Черкаської обл. (2004 р., 2007 – 2012 р., 2016 р.); м. Донецьк (2013 р.); м. Горлівка Донецької обл. (2013 р.); м. Артемівськ Донецької обл. (2013 р.); м. Луцьк (2014 р.); м. Алушта АРК (2012 р.); смт. Чорноморське АРК (2013 р.); м. Кам'янець-Подільський Хмельницької обл. (2003 р.); м. Кривий Ріг Дніпропетровської обл. (2010 р.); м. Миколаїв (2004 р.); м. Біла Церква Київської обл. (2007 р., 2013 р., 2016 р.); м. Іванків Київської обл. (2011 р., 2013 р., 2015 р.) та у зарубіжних країнах: м. Ташкент (Узбекистан) – 2013 р.; м. Москва (Російська Федерація) – 2003 – 2005 рр. У більшості цих конференцій і семінарів брали участь працівники МОН України, співробітники Інституту модернізації змісту освіти, Інституту педагогіки НАПН України, методисти обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, працівники районних, міських, обласних управлінь/відділів освіти, автори підручників, викладачі вищих навчальних закладів, учителі, студенти–майбутні вчителі іноземних мов.

Упровадження та оприлюднення результатів дослідження

Науково-теоретичні положення і результати дослідження оприлюднені в наукових публікаціях різних видів і в різних наукових часописах, зокрема:

- в *монографії* "Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика" (гриф МОН України);
- в *науково-методичних посібниках* "Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у початковій школі" (гриф МОН України), "Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів" – у співавторстві (гриф МОН України);
- в **4** *навчально-методичних посібниках* (гриф МОН України);
- в **14** *навчальних програмах з іноземних мов* (керівник авторських колективів);
- в **2** *Державних стандартах* (у співавторстві);
- в **42** *статтях*, *опублікованих у фахових наукових виданнях*, з них **7** у співавторстві;
- в **9** *статтях зарубіжних видань*;
- в **74** *статтях наукових періодичних видань*;
- в **28** *шкільних підручниках з іспанської мови для загальноосвітніх навчальних закладів* (гриф МОН України);
- в **12** *навчальних посібниках з іспанської мови для загальноосвітніх навчальних закладів* (гриф МОН України);
- в **7** *експериментальних навчальних посібниках* (гриф МОН України)*;*
- в **14** *методичних рекомендаціях;*
- в **10** *концепціях.*

Окремі ідеї дослідження упроваджено у зміст дисертацій **21** аспіранта і пошукувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук, підготовлених під керівництвом автора монографії.

Особистий внесок автора. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук у вигляді опублікованої монографії має *самостійний характер*, усі представлені наукові результати отримані автором самостійно. Із них навчально-методичний посібник під №290 у списку використаної літератури підготовлено у співавторстві з В.М. Плахотником, Т.К. Полонською, О.С. Пасічником, Н.П. Басай, І.В. Алєксєєнко, О.М. Коротковим, Ю.П. Радченко, в якому до особистого внеску здобувача відносяться такі матеріали: тенденції розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти у старшій школі; лінгводидактичні підходи до рівневого навчання іноземних мов учнів старшої школи; визначення та обґрунтування базового рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності старшокласників; методологічні засади концепції рівневого навчання іноземних мов у змісті підручників для старшої школи і способи її реалізації; визначення та обґрунтування педагогічних технологій навчання іноземних мов учнів старшої школи; науково-теоретичні підходи до організації самостійної роботи у старшій школі; визначення та обґрунтування об'єктів моніторингу якості іншомовної освіти старшокласників. У статтях під №№454 і 497, 509 (у співавторстві з О.С. Пасічником) автору монографії належать матеріали щодо визначення та обґрунтування дидактичних і методичних підходів до організації змісту навчання іноземних мов у ЗНЗ та відповідні приклади зі змісту підручників з іспанської мови. У статтях під №№460, 466, 477, підготовлених у співавторстві, автору належать матеріали щодо науково-теоретичних засад добору змісту навчання іноземних мов у сучасному ЗНЗ та засобів його засвоєння.

У змісті навчальних програм з іноземних мов, затверджених МОН України, автору належать матеріали усіх пояснювальних записок і список мовленнєвих функцій і засобів вираження (іспанська мова); у Концепції навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11-х класів профільної школи автором підготовлено матеріали Розділів 2, 3 і підрозділу 4.4 щодо науково-теоретичних засад конструювання змісту навчальних посібників елективних курсів і педагогічних технологій оволодіння ним.

Підготовлені у співавторстві шкільні підручники з іспанської як першої (1–11 кл.) і як другої (5–8 кл.) іноземної мови сконструйовано відповідно до створених автором монографії концепцій змісту підручників для навчання іноземних мов у початковій, основній і старшій школі і до основних презентованих у монографії наукових положень дослідження, зокрема комунікативно спрямованої системи вправ і завдань для навчання усного і писемного мовлення, технології організації навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур, системи прагматично спрямованих навчально-мовленнєвих ситуацій, принципів добору текстів для читання, функцій навчальних матеріалів, особливостей дозування та методичної організації навчального матеріалу в структурних компонентах підручників, методів і форм упровадження компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування тощо. Усі вони проходили перевірку в реальних умовах навчального процесу.

Наукові ідей співавторів у змісті монографії не використовувалися.

Проведене наукове дослідження не претендує на абсолютно вичерпний розгляд питань, пов'язаних із теорією та практикою конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов. Воно розкриває наші погляди на порушені проблеми, обґрунтовує їх, окреслює можливі шляхи їх розв'язання та презентує здобуті результати. Здійснені узагальнення та сформульовані висновки ґрунтуються на матеріалах дослідження, власному педагогічному та науковому досвіді, а також на багаторічній практичній діяльності у галузі підручникотворення.

Передбачаємо, що деякі оприлюднені думки, запропоновані наукові положення, підходи та способи розв'язання окремих проблем, які досліджувалися, можуть бути дискусійними, що свідчитиме про неоднозначне і небайдуже ставлення і певний інтерес до них з боку читачів. Ми переконані, за таких умов проблема підручникотворення у сфері шкільної іншомовної освіти значно виграє і підніметься на вищий щабель у своєму розвитку, що вважаємо позитивним чинником упливу на вдосконалення нашої спільної справи.

Висловлюю щиру вдячність Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, зокрема директорові, доктору педагогічних наук, професору, члену-кореспонденту НАПН України, заслуженому діячеві науки і техніки України О.М.Топузову та науковим співробітникам відділу навчання іноземних мов за підтримку, консультування і надану можливість у здійсненні наукового дослідження; співавторам підготовлених підручників і посібників; видавництвам "Ґенеза" і "Педагогічна думка", які сприяли появі у вітчизняному освітньому просторі створеної нами навчальної літератури; експериментальним навчальним закладам, у яких відбувалась перевірка презентованих у монографії ідей, а також усім тим, хто не був байдужим до нашої спільної діяльності, спрямованої на вдосконалення шкільної іншомовної освіти в Україні.

Також особливі слова подяки спрямовую науковому експерту рукопису монографії доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену НАПН України М.І. Бурді, рецензентам: доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену НАПН України В.Р. Ільченко, доктору педагогічних наук, професору, члену-кореспонденту НАПН України Р.Ю. Мартиновій, доктору педагогічних наук, професору Я.П. Кодлюк за цінні, доброзичливі та конструктивні рекомендації, котрі сприяли вдосконаленню змісту монографії.

РОЗДІЛ І. ТЕОРІЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Підручник з іноземної мови як засіб формування іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності

Теорія шкільного підручника – галузь, яка розвивається на зламі педагогіки, психології, методики та інших базових для сфери підручникотворення наук і передбачає дослідження питань, пов'язаних із а) *процедурою створення навчальної книги*, б) *описом її змісту, структури і функцій у навчальному процесі*, в) *аналізом* і *оцінюванням її ефективності* [108]. На думку Д.Д. Зуєва, така теорія є системою глибокого наукового обґрунтування головних її параметрів і покликана вивчати закономірності створення навчальної літератури, допомагати її розвитку [210]. Автор, визначаючи сферу застосування теорії підручника, наголошує, що об'єктом її дослідження є не лише змістовий аспект предмета, для оволодіння яким він призначений, а й закономірності конструювання матеріальних засад навчальної книги як засобу навчання [212].

Основне завдання теорії шкільного підручника дуже влучно, на наш погляд, сформулював І.Я. Лернер: Теорія підручника як прогностична галузь має надавати йому характеру, який випереджає шкільну дійсність [288]. А це означає, що підручник завжди має характеризуватися здатністю на певну долю кроку випереджати чинну дійсність. Така філософія підручникотворення може бути притаманна всій шкільній навчальній літературі – вона має працювати на випередження і перспективу розвитку школярів, забезпечуючи їх актуальною інформацією з допомогою новітніх технологій, характерних сучасному етапу розвитку наукових галузей, долучених до її конструювання.

З огляду на те, що зміст шкільної освіти реалізується через різні навчальні предмети, які мають свої особливості, серед науковців виникають запитання щодо доцільності загальної теорії шкільного підручника. Існує думка, що за таких умов закономірно говорити про кілька теорій, які відбивали б своєрідність створення навчальної літератури з кожної окремої галузі знань. Звісно, що вона може бути багатоаспектною, озброюючи авторів закономірностями і правилами конструювання навчальної книги як форми, що оптимально відбиває цілі, принципи і зміст освіти [108].

У нашому дослідженні ми зробимо спробу розглянути найбільш вагомі поняття тезаурусу теорії шкільного підручника з іноземної мови, розкрити зв'язки між ними і презентувати власну інтерпретацію їх значень. Услід за Л.П. Величко, ми розглядаємо тезаурус як систематизований склад інформації (знань) та установок у певній галузі життєдіяльності, який дає змогу орієнтуватися в ній [94, 100]. Це дозволить чіткіше уявити об'єкти дослідження, їх залежність від зовнішніх чинників упливу та особливості взаємозалежності в цілісній системі.

У сфері шкільної іншомовної освіти України теорія підручника почала набувати особливого розвитку на початку 30-х років XX століття, коли іноземна мова вперше офіційно увійшла до списку обов'язкових шкільних загальноосвітніх предметів [331]. Саме цей чинник зумовив особливий вплив на започаткування і розвиток вітчизняної галузі підручникотворення з іноземних мов, у якій шкільному підручнику об'єктивно окреслена місія прогнозувати створення нової моделі громадянина сучасного соціуму, котрому характерна активізація міжнародних контактів, а іноземній мові відводиться важлива функція засобу міжкультурного спілкування.

На сьогодні у дидактиці та методиці не існує абсолютно вичерпного визначення поняття "підручник". Воно зазвичай довірено інтуїції та емпіриці. Історія створення цього засобу навчання сягає існування античної культури, коли трактати Платона й Аристотеля використовувались як навчальна література. Ще раніше, за свідченнями

археологів, існували рукописні книжки, створені кілька тисяч років тому. З цього можна зробити припущення, що відразу з виникненням писемності досвід людства, зафіксований у рукописах, відігравав роль навчальної книги. Тривалий час вона слугувала лише як посібник у руках викладача, а не як засіб навчання для учнів. Це пояснюється тим, що така навчальна література існувала зазвичай лише в кількох примірниках, частіше – лише в одному [331]. Тільки в XVII ст. Я.А. Коменський, після того як познайомився з книгодрукуванням, теоретично обґрунтував роль і значення книги як масового засобу навчання. Основними принципами її створення він визначив системність і наочність викладу матеріалу. Стали відомі у науковому світі підготовлені ним навчальні книги "Світ чуттєвих предметів у малюнках" і "Відкриті двері до мов". Уся наступна історія конструювання змісту підручників, хоч і має зразки професійно підготовленої навчальної літератури, за твердженням учених, які досліджували ці питання, не могла запропонувати книжок, які суттєво і принципово відрізнялися б від доробків Я.А. Коменського [53; 331]. У підручниках, створених його послідовниками, як і в його власних, пред'являвся певний обсяг інформації з навчального предмета, проте недостатня увага зверталася на використання досвіду, набутого з інших джерел інформації, на організацію самостійної пізнавальної діяльності учнів з метою оволодіння нею. Ці та деякі інші проблеми залишалися чинними ще тривалий час і вимагали ефективного розв'язання.

У наступні історичні періоди продовжуються інтенсивні пошуки удосконалення методів побудови навчальних книг. У більшості підручників спостерігається досить спрощене уявлення про механізм засвоєння знань – це так звана концепція безпосереднього карбування в пам'яті, яка стала наслідком переносу в процес побудови підручників техніки звичайного спілкування [48]. Лише у XIX ст. відомим педагогом К. Д. Ушинським було доведено, що у навчанні застосовуються значно складніші психологічні механізми здобування знань, формування умінь і навичок. Серед інших рекомендацій він звертав увагу на необхідність організації спеціальної роботи школярів у процесі навчання. Його книга "Рідне слово" стала зразком побудови змісту підручника, коли учню не тільки повідомляється певна інформація, але й пропонується діяльність з метою її засвоєння за допомогою системи спеціальних вправ [617].

Підручник як навчальний засіб пройшов тривалий і складний шлях свого розвитку. Його сприймають як вид навчальної літератури, рекомендованої учням для використання. Існує значна кількість визначень цього поняття. Одні з них у своєму змісті надають пріоритети дидактичному аспекту, інші – методичному. Здебільшого, це залежить від того, хто (дидакт чи методист) і для яких цілей досліджує цю проблему.

В останні роки питання шкільної навчальної літератури перебуває в центрі уваги багатьох фахівців у галузі педагогіки [11; 25; 41; 42; 60; 81; 86; 87; 91; 120; 125; 138; 175; 182; 183; 185; 207; 209; 225; 227; 230; 251; 254; 273; 377; 394; 431; 452; 456; 525; 542; 572; 606; 607; 510; 626; 629; 637; 638; 655; 660; 707; 709; 731], психології [121; 124; 135], методики [28; 45; 75; 108; 236; 392; 424; 429; 526; 655; 718]. Для цього варто розглянути деякі з багаточисельних визначень поняття "підручник", представлені в роботах різних авторів, щоб переконатись, що не існує абсолютної єдності думок з цього питання. Наприклад:

- *підручник* – це книга, яка містить в собі науковий, послідовний, доступний для учнів виклад змісту предмета, що відповідає навчальній програмі та вимогам дидактики [288];
- *підручник* – форма фіксації змісту, проекція цілісної діяльності навчання, в якій запрограмована робота вчителя й учнів [53];
- *підручник* – масова навчальна книга, яка презентує предметний зміст освіти і визначає види діяльності, призначені шкільною програмою для обов'язкового засвоєння учнями з урахуванням їхніх вікових або інших особливостей [108];
- *підручник* – комплексна інформаційна модель, яка містить чотири елементи педагогічної системи: цілі навчання, зміст навчання, дидактичні процеси, організаційні форми навчання та дозволяє відтворити їх на практиці [42];
- *підручник* – засіб засвоєння змісту освіти [573];

– *підручник* – проектована мета навчання [11];
– *підручник* – розгорнута в часі та просторі змістова програма діяльності, побудована як послідовне наближення до реалізації цілей навчального предмета з допомогою дидактичних засобів управління пізнавальною діяльністю учнів і організацією процесу засвоєння [120].

А.В.Фурман характеризує підручник як специфічну функціональну ланку у системі засобів навчання, виховання, освіти та самореалізації особистості. Його пріоритетами завжди мають бути цілісна психолого-педагогічна теорія (концепція) та створені на її засадах методологія, набір освітніх технологій, методик і технік навчальної роботи. На його думку, *підручник* – це:
– засіб прилучення особистості до культурного і духовного відродження української державності;
– система адаптованих до умов освітнього процесу знань, умінь, норм і цінностей як невід'ємний атрибут людської діяльності, спілкування, вчинення;
– засіб моделювання паритетних взаємостосунків між учнем і вчителем у процесі спільної діяльності;
– чинники інтелектуального, соціального, психосмислового і духовного розвитку особистості;
– стимул творчої самоактивності та самореалізації індивідуальності;
– спосіб бачення світу й самого себе в контексті загальнолюдської культури [627].

Я.П.Кодлюк виділяє такі найважливіші характеристики підручника:
– *підручник* як носій освіти і засіб навчання;
– *підручник* як втілення єдності змістової та процесуальної сторін навчання;
– технологічність *навчальної книги*, взаємозв'язок викладання й учіння з орієнтацією на провідні концепції процесу навчання [253].

Враховуючи сучасний рівень розвитку педагогічної науки і стан педагогічної практики та місце у цьому процесі навчальної книги, авторка вважає, що шкільний підручник – "це вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмету відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмету (його домінувальної функції, типу школи, вікових особливостей учнів) і будується на засадах домінувальної концепції навчання" [255].

Наведемо також визначення категорії "підручник", які ми зустріли в зарубіжній довідниковій літературі, зокрема в "The American Heritage Dictionary of the English Language", "Encyclopedia Britannica "Glossary of Curriculum Terminology/UNESCO International Bureau of Education", "Educational Terms Dictionary", "Merriam Webster Dictionary", "Cambridge English Dictionary", "Oxford Dictionary":
– *шкільний підручник* – книга, що використовується у навчальному процесі в школі [689; 703];
– *підручник* – довідник або посібник, який використовується як стандартна навчальна книга для вивчення певного предмета [690];
– *підручник* – книга, що використовується в навчальних закладах з метою викладання основ або повного курсу з певної предметної галузі [688; 698];
– *підручник* – друковане джерело інформації з певної предметної галузі, призначене для навчальних цілей, зміст якого сконструйовано відповідно до навчальної програми [697; 700];
– *підручник* – це книга з предмету, яка використовується для навчання [704];
– *підручник* – це книга, що містить детальну інформацію про навчальний предмет та призначена для учнів, які вивчають цей предмет [726];
– *підручник* – це книга, що використовується для навчання окремого предмету [738].

Аналіз наведеної інформації свідчить про те, що, по-перше, не існує абсолютно єдиного розуміння категорії "підручник", і, по-друге, усі визначення надають йому різних функцій і по-різному характеризують його роль у навчальному процесі. Втім, чітко про-

стежується єдина функція, котра об'єднує усі формулювання: *підручник – це засіб навчання*. Розроблення чіткого науково обґрунтованого уявлення про призначення, зміст і структуру цього виду навчальної літератури, яке враховувало б сучасний стан розвитку дидактичної, психологічної та методичної наук, є одним із актуальних завдань теорії та практики освіти. Саме з цих міркувань, як зазначає І.Я.Лернер, *підручник є самостійним об'єктом дидактичного дослідження*. При цьому шкільний підручник з окремого предмету, маючи свої особливості, все рівно має відбивати цю педагогічну проблему в цілому [285].

Значна кількість проаналізованих нами джерел засвідчує, що їх автори в основному дотримуються єдиної думки в тому, що *підручник* – це книга, в якій системно викладається матеріал з певної галузі знань відповідно до сучасного рівня розвитку науки. Переконливіше сформульовані ті характеристики підручника, які вказують на його відповідність змісту навчальної програми [33; 34; 37; 41; 45; 87; 91; 129; 208; 238; 250; 368], оскільки саме підручник має бути головним ретранслятором цілей, завдань, змісту освіти, методів і принципів їх реалізації [289; 304; 337].

На наш погляд, найбільш переконливо дидактичну сутність підручника передає визначення, котре характеризує його як *інформаційну модель педагогічної системи* [42]. Чому саме модель? Тому що в навчальній книзі відбиті певні аспекти майбутнього навчального процесу, в якому беруть участь учні та вчитель. Учні виконують уміщені у підручнику вправи і завдання, а вчитель організовує та скеровує процес засвоєння відповідних знань і їх використання у практичній діяльності. Такі навчальні дії у відкритій або прихованій формі пропонуються змістом підручника. А це означає, що в ньому відбивається педагогічний процес, який як матеріальна реальність певним чином відображається автором у навчальній книзі [41].

Чому підручник – модель саме педагогічної системи? Через те що педагогічний процес завжди здійснюється у межах певної системи управління навчальною діяльністю [42], то й підручник демонструє окремі властивості й аспекти цієї педагогічної системи, а відтак презентує собою її модель. Очевидно, можна погодитись із думкою В. П. Беспалька в тому, що до цього часу, на жаль, підручник повною мірою не використовується у ролі засобу моделювання та прогнозування майбутнього педагогічного процесу, побудованого на його засадах [41]. Водночас, як зазначає вчений, модель допускає науковий прогноз та імітацію, за винятком сумнівних дослідів на учнях. У зв'язку з цим виникає думка про те, що навчальна книга сама по собі не навчає, а лише допомагає вчителеві, який визначає, коли учень повинен її використовувати. А тому як наслідок у деяких педагогів з'являється припущення, що підручник не моделює педагогічну систему і не впливає на навчальний процес, оскільки усе це здійснює учитель [108; 185; 390]. Згадане міркування, на наш погляд, помилкове з двох причин. По-перше, розглядаючи взаємодію вчителя й підручника, прибічники цієї теорії не сприймають навчальний процес у вигляді окремих тимчасових етапів, на кожному з яких навчальні дії стимулюються або вчителем, або підручником. У той час, коли в навчанні пріоритети віддаються навчальній книзі, то вона виконує роль моделі певної педагогічної системи, яка через неї реалізується. Чим досконаліша модель, тим активніше і на більш тривалий час учитель може довіряти підручнику управління навчальним процесом. По-друге, нехтуючи автономність підручника у навчальному процесі, значна кількість педагогів упевнена, що лише в руках учителя він чогось вартий. Прихильники цієї точки зору обґрунтовують свої погляди результатами аналізу різноманітних навчальних книг, які використовуються в освітньому процесі, проте, на їхню думку, деколи є проблематичним назвати їх справжніми підручниками, оскільки вони не моделюють ніякої педагогічної системи.

Ми, услід за В.П. Беспальком, схильні розглядати підручник як автономний навчальний засіб, який відіграє роль інформаційної моделі певної педагогічної системи і призначений для автоматизації управління педагогічним процесом [42]. Таке визначення нам уявляється достатньо аргументованим, хоч на перший погляд може здаватися

досить загальним. Утім воно дозволяє розкрити основні особливості навчальної книги, серед яких:

- *місце* у навчальному процесі (автономний засіб навчання);
- *роль (місія)* (інформаційна модель певної педагогічної системи);
- *функції* (автоматизація управління педагогічним процесом).

Названі у визначенні категорії досить переконливо асоціюються з сутністю підручника не тільки як об'єкта організації та підтримки навчального процесу, але й як певної моделі системи навчання. Слушною з цього приводу видається думка згаданого вище автора, який зазначає, що зміст і послідовність моделювання педагогічної системи у підручнику зумовлюються її загальною структурою:

- спочатку визначаються цілі функціонування педагогічної системи у змісті навчальної книги, які мають відповідати певним вимогам: бути діагностичними, зокрема чітко і прозоро сформульованими, передбачати можливість відтворення і вимірювання усіх їх параметрів;
- потім окреслюється зміст навчання з урахуванням загально-дидактичних принципів послідовності, доступності, науковості, невичерпності та наочності; у змісті презентується інформація, що складає орієнтовну основу (властивості, правила, принципи, алгоритми, методи, особливості) засвоєної учнями діяльності. Добір змісту навчання здійснюється відповідно до його мети;
- наступний етап – це конструювання змісту підручника і моделювання в ньому певної педагогічної системи, пов'язаної з вибором і розробленням дидактичного процесу, зокрема визначенням пізнавальних дій учнів і забезпеченням управління пізнавальною діяльністю, котра гарантує виконання запланованих цілей. Якщо це забезпечено, то можна говорити про певну технологію навчання, відтворену у підручнику як у моделі прийнятої системи навчання;
- заключним етапом у створені підручника і моделювання в ньому педагогічної системи є обмеження організаційних форм навчання, зокрема зовнішніх умов, у яких організується і здійснюється пізнавальна діяльність учнів (шкільний урок, позаурочна шкільна і домашня робота) [18; 184].

Зобразимо схематично послідовність моделювання педагогічної системи у підручнику (див. с. 24).

Не кожну навчальну книгу можна вважати підручником. Якщо в моделі чітко не визначені або відсутні окремі елементи системи, то з'являється різноманітна так названа "некомплектна" навчальна література, яка не може бути віднесена до категорії підручника, вона є типовим "не-підручником" [120]. Для того щоб підручник був доступним і зрозумілим як учню, так і вчителю, необхідно, щоб він мав діагностично визначену мету, а в його структурі була чітко відображена система її реалізації. Насамперед цьому має сприяти передмова[1]. У ній автору доцільно стисло проілюструвати зміст навчання предмета на відповідному етапі або у певному класі, де буде використовуватися навчальна книга, вказати результати, яких учень має досягти у різних видах виконуваної діяльності, представити у загальному вигляді змістовий опис усіх її параметрів як цільової характеристики. Така узагальнена інформація дає учню і вчителеві первинні уявлення про педагогічну систему, упроваджену в змісті навчання, що реалізується підручником як її моделлю.

Яким же має бути сучасний шкільний підручник? Тривалий час в освіті домінував предметно-центричний підхід, згідно з яким зміст навчального предмета (відповідно, і шкільного підручника як засобу його реалізації) конструювався як "навчальна проекція" нормативного освітнього призначення [331]. Такий підручник передбачав забезпечення учнів навчальною інформацією та опрацювання її на уроці або вдома. Пряме її відтворення не завжди сприяло розвиткові школярів, а здебільшого тільки тренувало їхню пам'ять. Вважалося, чим детальніше вивчений матеріал презентувався у відповідях,

[1] Про особливості змісту передмови до підручника з іноземної мови детально йтиметься у Розділі 3.

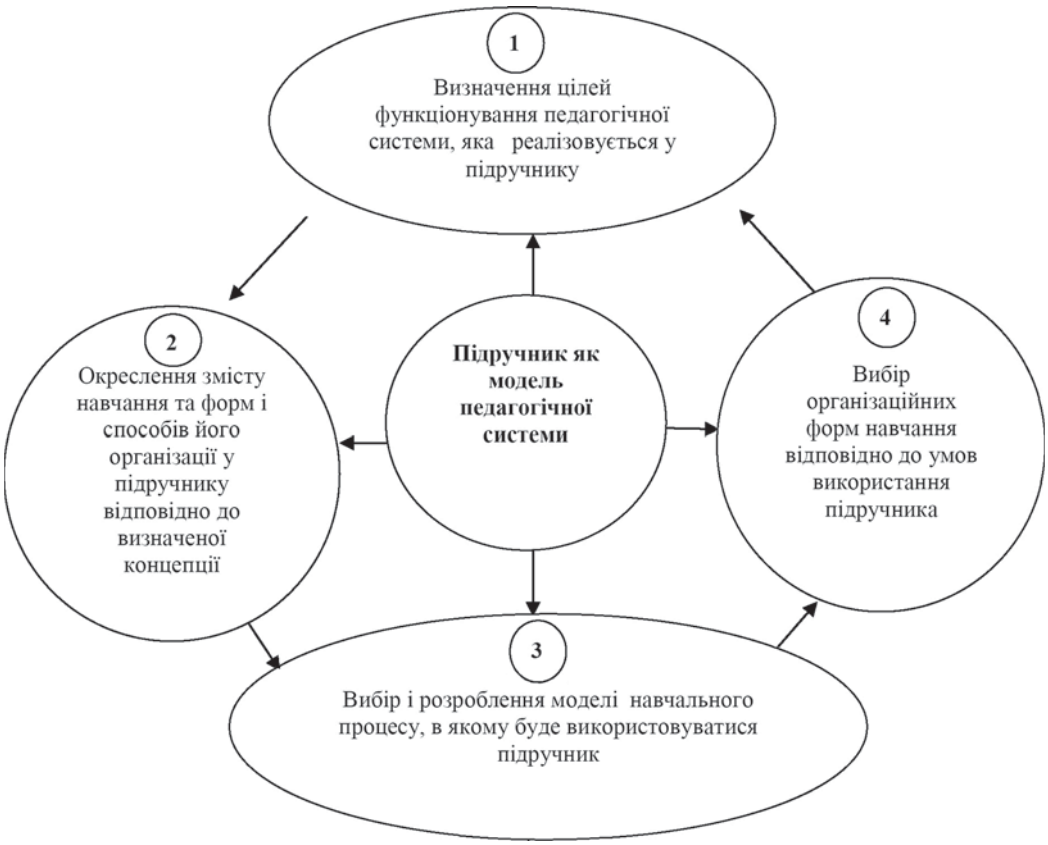


Рис. 1.1. **Послідовність моделювання педагогічної системи у підручнику**

тим якісніше він був засвоєний. Що стосується іноземної мови, то часто, як засвідчувала шкільна практика і повідомлялося про це у багатьох публікаціях [48; 50; 151], переважна більшість учнів опановувала текстові матеріали механічно, не завжди усвідомлювала окремих категорій і фактів та не оволодівала способами навчальної діяльності, що не давало змоги у разі потреби подібні матеріали самостійно продукувати та ідентифікувати. За таких умов результати роботи школярів не завжди забезпечували виконання навчальної програми і не сприяли досягненню відповідного рівня їхніх іншомовних освітніх досягнень.

У процесі навчання учень має бути не тільки акумулятором інформації, але й суб'єктом власного інтелектуального удосконалення: уміти проектувати не лише знання, а й основні закономірності свого розвитку під час оволодіння новим навчальним матеріалом, збагачувати себе досвідом практичного застосування здобутих знань. А це означає, що сучасний ЗНЗ має привести поки що подекуди чинний предметно-центричний підхід у відповідність до оновленого змісту навчання. Існує значна кількість способів для виконання таких трансформацій. Цю проблему досліджують учені різних наукових напрямів, зокрема дидакти, методисти, психологи [12; 13; 44; 58; 63; 200; 314; 546; 687; 702; 711; 719]. Один із них – це застосування так званого психодидактичного підходу, за яким *шкільний підручник як виразник змісту навчання розглядається поліфункціональною психодидактичною системою* [120]. Вона передбачає дослідження таких компонентів: 1) хто має бути автором підручника; 2) в якому вигляді має бути представлений зміст підручника; 3) який стиль мислення школярів має характеризувати підручник; 4) хто з учнів може у повному/неповному обсязі засвоїти презентований у ньому навчальний

матеріал згідно з вимогами навчальної програми; 5) за допомогою яких методів і засобів потрібно навчати учнів; 6) на які критерії успішності навчання має бути зорієнтований підручник. Ці думки були покладені в основу проекту, що виконувався групою російських учених. Вони слугували авторам засобами для визначення дидактичних функцій шкільного підручника та дидактичних вимог до навчальних текстів. Результати досліджень були використані для створення моделі процесу навчання математики у межах проекту "Математика. Психологія. Інтелект". Основне призначення її – інтелектуальне виховання учнів за рахунок розширення ментального досвіду кожного з них засобами спеціально сконструйованих навчальних текстів. Різноманітність їх типів, на думку дослідників, сприяє актуалізації та формуванню різних компонентів розумового досвіду (понятійного, метакогнітивного, емоційно-оцінювального), а також забезпечує індивідуалізацію навчання відповідно до особистісних здібностей та схильностей школярів, зокрема їхніх пізнавальних стилів. Ця модель була реалізована авторами в 15 навчальних книгах з математики для 5–9-х класів, які апробувались упродовж 25 років у школах різних регіонів Російської Федерації. Основне призначення свого дослідження автори вбачають у підвищенні ролі шкільного підручника як ключового компонента освітнього процесу та в обґрунтуванні можливостей його впливу на інтелектуальний розвиток учнів. За результатами проведеної роботи було запропоновано новий погляд на роль шкільного підручника в навчальному процесі. Це лише один із способів удосконалення змісту і розширення списку функцій шкільного підручника. Він підтверджує думку про активні пошуки якісної моделі навчальної книги, яка могла б різнобічно задовольняти потреби усіх суб'єктів, дотичних до проблеми шкільного навчання.

Шкільний підручник з іноземної мови – це основний засіб навчання мови і культури народу, її носія. Він конструюється відповідно до змісту чинної навчальної програми, а вона, у свою чергу, враховує вимоги держави щодо рівня володіння випускниками ЗНЗ іноземною мовою на певному соціально-історичному етапі розвитку суспільства та грунтується на сучасних досягненнях дидактики, психології, методики, лінгвістики та інших суміжних з ними наук і узгоджується з базовими європейськими стандартами. Саме ці пріоритети, на наш погляд, мають визначати сутність цього засобу навчання.

Як зазначається у "Лінгводидактичному енциклопедичному словнику", *підручник з іноземної мови* – це основний засіб навчання, він є керівництвом у роботі того, хто навчає, і хто навчається; містить зразки усного і писемного мовлення, мовний і країнознавчий матеріал, дібраний і організований відповідно до його функціонального навантаження у різних формах спілкування та видах мовленнєвої діяльності, а також згідно з урахуванням позитивного досвіду учнів у рідній мові та попередження інтерференції [289].

Сучасний шкільний підручник з іноземної мови ми розглядаємо своєрідним цілісним навчально-методичним комплексом, диференційованим на певні структурні компоненти, в якому акумулюються цілі та зміст навчання, засоби їх реалізації, а також механізми методичної підтримки роботи вчителя, котрий скеровує освітню діяльність учнів, спрямовану на засвоєння змісту, спроектованого в навчальній книзі, забезпечує формування в них іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності, сприяє їхньому вихованню, розвитку й освіті. Усі функції підручника взаємопов'язані та спрямовані на досягнення спільної мети – сприяти оволодінню школярами іноземною мовою як засобом спілкування.

Принагідно вважаємо доцільним диференціювати категорії *"підручник"* і "*навчальний посібник*", які складають поняття "навчальна література" і широко використовуються у закладах освіти. У шкільній практиці цілком допустиме застосування як підручників, так і посібників, утім підручникам належить пріоритетна роль у навчанні, а посібники є додатковими засобами, функція яких зазвичай полягає в поглибленні чи розширенні навчального досвіду школярів з певних тем, галузей знань, видів діяльності. На думку більшості дослідників, *навчальний посібник* – це навчальне видання, що доповнює або певною мірою замінює підручник [54; 117; 323; 324]. У ньому може допускатися відхилення від програми, щоб давати учням можливість удосконалювати свій досвід з певних

аспектів, які побіжно або стисло висвітлені у підручнику, він може містити матеріал з однієї або кількох тем навчального курсу. Наприклад, навчальний посібник з іноземної мови може забезпечувати оволодіння учнями певною темою для спілкування, презентуючи більший обсяг інформації, ніж пропонує підручник, тестами для оцінювання навчальних досягнень, окремими граматичними одиницями, видами мовленнєвої діяльності і т.п. До найбільш поширених на сьогодні навчальних посібників з іноземних мов можна віднести робочі зошити, основне призначення яких полягає у формуванні навичок і умінь письма, посібники для самостійного домашнього читання, збірники тестів для визначення рівня навченості школярів, граматичні довідники і т.п.

Характерно, що на всіх етапах розвитку галузі підручникотворення підручник як основний засіб виконання цілей і реалізації змісту навчання завжди був у полі зору як учителів, так і науковців. Для перших – він важливий засіб їхньої практичної діяльності, від якого різнобічно залежить успіх роботи. Інші його сприймають як об'єкт дослідження та як засіб, якому належить визначальна роль у демонстрації особливостей та дієвості методичної системи, що на певному історичному етапі домінує у шкільній іншомовній освіті. У зв'язку з цим, його доцільно характеризувати як своєрідну модель цієї системи, оскільки він організовує і спрямовує діяльність учнів та вчителя і сприяє їхній взаємодії, зрештою – забезпечує конструювання та моделювання педагогічного процесу в цілому. Ефективність такої освітньої моделі, небезпідставно, залежить від педагогічних парадигм, характерних певному етапу розвитку суспільства. А отже, як зазначала І. Л. Бім, сучасний підручник є по суті макромоделлю системи навчання у цілому... який відбиває усі її компоненти, в тому числі цілі, зміст і структурування матеріалу, який методично організований відповідно до визначених цілей, педагогічний процес (різноманітні форми діяльності вчителя і учнів, зокрема позакласні форми роботи), методи, що розкриваються в сукупності прийомів, а також інші засоби навчання [53].

Надаючи шкільному підручнику особливих властивостей своєрідної моделі системи навчання, згадана нами вище вчена-методист визначає основні його характеристики:

1) підручник є відбитком як макросистеми навчання іноземних мов, у цілому, так і її спеціальної інтерпретації, зумовленої особливостями кожної іноземної мови, зокрема;

2) підручник є знаковою системою, що демонструє об'єкт дослідження, яким є реальний педагогічний процес, і забезпечує взаємодію його основних суб'єктів – учителя й учнів. Здатність підручника з іноземної мови програмувати цю взаємодію та управляти нею є однією з найсуттєвіших його якостей [48].

Важливою характеристикою якості змісту шкільного підручника з іноземної мови є його можливість різнобічно забезпечувати свою *адаптивність* до діяльності вчителя і умов навчання, в яких він працює. Як засвідчує шкільна практика, методична система навчання, упроваджена у зміст навчальної книги, не завжди може бути адекватною реальній системі, а тому між учителем і підручником можуть виникати деякі протиріччя, позитивне вирішення яких залежить від професійної майстерності педагога, зокрема його творчих здібностей і набутого досвіду. Відповідно, *навчання іноземної мови за певним підручником буде лише наближатися до реальної системи з різним рівнем повноти*. Розбіжності, що об'єктивно виникають між пропонованою моделлю навчання і реальною, має ліквідовувати вчитель. Через це рівень його професійної майстерності є визначальним чинником упливу на ефективне розв'язання проблеми: основна його діяльність на уроці, пов'язана з виконанням цілей і завдань навчання, – це оптимальне використання навчальної книги, в якій акумулюється навчальний зміст, але не менш важливим завданням є уміння адаптувати його до об'єктивних і суб'єктивних умов. Звісно, що не кожен учитель на високому професійному рівні може це зробити, а тому й виникають обставини, за яких той самий підручник у руках різних учителів дає різні результати. У зв'язку з цим, цей засіб можна розглядати, з одного боку, підсистемою, що організовує навчальну діяльність *учнів*, а з іншого – підсистемою управлінської діяльності *вчителя*, спрямованої на організацію успішного виконання школярами навчальної роботи. Ці дві підсистеми постійно перебувають у стані взаємної зумовленості та кореляції, і

лише їх ефективна взаємодія здатна забезпечувати досягнення очікуваних результатів [48]. Цьому може сприяти розширення або мінімізація змісту підручника, якщо в тому виникає потреба, а також прозоре представлення в ньому дидактичної та методичної інформації для вчителя. Підручник забезпечує можливість ефективно управляти навчальним процесом, глибше й усвідомленіше розуміти зміст концепції, на засадах якої він створений, дидактично і методично доцільно її застосовувати у навчальній діяльності.

Можливо, недостатня наукова розробленість критеріїв оцінювання сучасної навчальної книги зумовила формування деяких стереотипних уявлень про її зміст, структуру і функції, що певним чином заважає активному конструюванню та впровадженню підручників нового покоління в шкільну практику. Подібні стереотипи здійснюють вплив як на авторів, так і на експертів, які ідентифікують і оцінюють навчальну літературу, а також на вчителів, на яких покладена відповідальність визначити для учнів "найкращий підручник", і на батьків, яких турбує рівень освіченості їхніх дітей. Нами було проведено анкетування серед учителів іноземних мов різних регіонів України, а також методистів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти (всього взяло участь 1347 осіб). Зміст анкети містив найбільш узагальнені питання, пов'язані з визначенням уявлень респондентів про так званий "ідеальний" підручник з іноземної мови, а також ми ставили мету з'ясувати їхнє ставлення до окремих дидактичних і методичних підходів щодо конструювання його змісту. Аналіз результатів анкетування проілюстрував широкий спектр різноманітних суджень щодо зазначених вище проблем. Представимо їх у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Ставлення вчителів і методистів до чинних шкільних підручників з іноземних мов

№ п/п	Питання анкети	Відповіді респондентів					
		Так	%	Не зовсім	%	Ні	%
1	2	3	4	5	6	7	8
11.	Чи забезпечує підручник, яким Ви користаєтесь, достатньою мовною та тематичною інформацією для виконання цілей навчання, визначених чинною шкільною програмою?	961	70[1*]	244	18	142	12
2.	Чи достатньо у змісті підручника вправ і завдань для успішного формування іншомовної комунікативної компетентності?	914	67	385	29	48	4
3.	Чи забезпечує підручник можливість набуття учнями досвіду самостійної роботи?	937	69	312	23	98	8
4.	Чи виникала у Вас потреба в удосконаленні змісту підручника, доповнюючи його додатковими засобами і видами навчальної діяльності, щоб виконати поставлену мету навчання?	456	34	-	-	891	66

1	2	3	4	5	6	7	8
5.	Чи доступні для учнів навчальні матеріали, пропоновані підручником, і засоби оволодіння ними?	875	65	349	27	123	9
6.	Чи дає Вам підручник можливість здійснювати диференційований підхід до учнів з різними індивідуальними можливостями?	842	63	321	24	174	13
7.	Чи забезпечує підручник Вашу діяльність можливістю ефективно здійснювати контроль навчальних досягнень учнів як під час оволодіння змістом підрозділів (уроків), так і в кінці вивчення теми?	928	68	366	28	53	4

Як бачимо, відповіді респондентів переконливо свідчать про наявність деяких проблем, розв'язання яких зумовлює авторів переглянути окремі технології конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов.

Ефективність процесу навчання іноземної мови учнів ЗНЗ значною мірою залежить від їхньої психологічної готовності виконувати діяльність, пов'язану з оволодінням іншомовними знаннями, уміннями й навичками. Рівень сформованості готовності різнобічно забезпечується кількома чинниками, що здійснюють вплив на процеси позитивного ставлення школярів до предмета і якісного його засвоєння. Одним із визначальних засобів формування в учнів готовності до оволодіння іноземною мовою є підручник. Його здатність сприяти розвитку цього феномену є важливою передумовою досягнення якісних результатів у навчанні.

Як засвідчує шкільна практика, не всі учні відразу 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 якості учня, насамперед рівень розвиненості аналізаторів (зорового, слухового, мовленнєво-моторного, рухового), зокрема їх участь у сприйманні нової інформації, а також рівень розвитку мотивації до діяльності, спрямованої на оволодіння іноземною мовою. Усе це свідчить, що формування готовності – складний процес, який зумовлюється різними чинниками впливу на його успішність.

Проблему готовності до засвоєння певного досвіду досліджували під різним кутом зору педагоги [96; 179; 578], методисти [49; 115; 234], психологи [120; 229; 268]. Усі вони одностайно оцінювали цей феномен як особливе утворення у психіці людини. Особливість цих наукових пошуків, в основному, була зумовлена проблемами, що розглядалися, а тому визначені положення були спрямовані на предмет здійснюваних ними досліджень. Проведене нами 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 ефективні, доцільні, активні дії у процесі виконання певної діяльності.

Формування готовності до оволодіння іноземною мовою ми розглядаємо як систему певних впливів на особистість учня, його здатність засвоювати фонетичний аспект чужої мови, переключати сформовані вимовні механізми в рідній мові на іноземну, адаптуючи

їх до нормативних взірців; здібність 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 висловленні (продукування висловлення з урахуванням його змісту, логіки, мовного матеріалу тощо); продукувати та адекватно ідентифікувати чужомовні звукові та письмові зразки мовлення, усвідомлюючи їх зміст.

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 предмета [79; 204; 268]. 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 курсу розпочинає своє становлення у школі й залежить від умов навчання: особливостей навчального середовища, вчителя, методів, форм і засобів навчання, рівня умотивованості навчальної діяльності, усвідомлення потреби в опануванні того чи іншого предмета [78; 234; 278; 657]. Утім, як перша, так і друга точка зору відстоює позицію про можливість зовнішнього впливу на рівень готовності та траєкторію її розвитку протягом усього курсу навчання у школі. Чинниками впливу на цей процес можуть бути різні об'єкти, основними серед яких є вчитель і підручник як основний засіб навчання. З огляду на це, поступальний розвиток готовності успішно засвоювати навчальний предмет різнобічно залежить від них, де підручнику належить визначальна роль. У зв'язку з цим він має враховувати зазначені вище особливості формування в учнів цих якостей і за допомогою різних засобів свого змісту всіляко сприяти динаміці їхнього прогресивного розвитку.

На основі аналізу наукових положень психологів, дидактів, методистів і власних спостережень за навчальним процесом, а також набутого наукового і навчального досвіду нам вдалося скласти певні уявлення про компоненти змісту готовності до вивчення іноземної мови, які здійснюють вплив на її формування. Це: 1) *мотиваційно-пізнавальний*, який викликає інтерес до предмета, до видів, способів і форм навчальної діяльності, спрямованої на оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування та пізнання культури народу, мова якого вивчається (беремо до уваги тенденцію, спрямовану на взаємопов'язане навчання мови і культури), що сприяють його засвоєнню, виховує усвідомлене ставлення до результатів своєї роботи, зумовлює самодіагностування з метою коригування траєкторії її виконання як на уроках, так і дома; 2) *інтелектуально-когнітивний* компонент, який забезпечує використання у підручнику адекватних технологій навчання, сприяє оволодінню знаннями про закономірності розвитку та інтереси дітей певного шкільного віку, від чого залежить вибір методів, способів і форм пред'явлення та активізації іншомовного навчального матеріалу, а також кількості та типів вправ і завдань як засобів його засвоєння, визначення обсягу навчальних текстів, тематичну інформацію і мовне наповнення яких учні мають усвідомлювати і вміти застосовувати у власній іншомовній комунікативній діяльності, частоти повторень нових мовних одиниць у змісті уроків-параграфів як структурних компонентів підручника, доступності та комунікативної цінності змістового наповнення ілюстрацій, що використовуються в ньому, тощо; 3) *процесуальний* компонент, який забезпечує комплексне використання навчальних, розвивальних, освітніх і виховних форм діяльності, що сприяють виконанню цілей навчання іноземної мови, породжують інтерес в учнів до предмета, умотивовують їхні навчальні дії з метою оволодіння як мовними аспектами спілкування, так і видами мовленнєвої діяльності, залучаючи для цього оптимальні технології; 4) *рефлексивно-оцінний* компонент, який сприяє формуванню в учнів уміння управляти своєю навчальною поведінкою усвідомлено користуватися раціональними та оптимальними способами оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю, об'єктивно оцінювати та прогнозувати власні дії та результати своєї роботи, оперативно приймати рішення щодо їх коригування у разі необхідності. Зобразимо це на рисунку 1.2.

Рис. 1.2. **Зміст готовності учнів до оволодіння іншомовним спілкуванням**

Можна погодитись із твердженнями І.О. Зимньої, що готовність учнів до оволодіння іноземною мовою перебуває у прямій залежності від їхнього навчального досвіду, а також від середовища, в якому здійснюється навчання [198]. Підручник як один із визначальних засобів упливу на рівень навчального досвіду школярів і на навчальне середовище, в якому він виконує функції організатора діяльності суб'єктів навчального процесу, а також його модератора, повинен сприяти прогресивному розвитку цього феномену, презентуючи у своєму змісті цікавий і доступний навчальний матеріал, а запропоновані методи, форми і способи оволодіння ним повинні узгоджуватися з віковими особливостями учнів, їхніми інтересами та навчальним досвідом. Підручник має бути постійним стимулятором засвоєння його змісту, формувати в учнів інтерес і потребу в подальшій діяльності, переконувати їх у здатності оволодіти предметом.

Складна, нецікава за змістом і перевантажена навчальна книга викликатиме в її користувачів 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. Щоб вона ефективно виконувала функції, покладені на неї, необхідно творчо підійти до її створення. У зв'язку з цим перед авторами постають дві важливі взаємопов'язані проблеми: 1) творчо сконструювати її зміст та 2)

різнобічно перевірити його ефективність і доступність в експериментальній діяльності в різних навчальних середовищах (школах). Припускаються помилки ті автори, які деколи недооцінюють ролі експериментальної апробації, що призводить до негативних наслідків. Експериментально не перевірений і не відкоригований зміст підручника завжди буде викликати певні труднощі в діяльності як учнів, так і вчителів, не завжди забезпечуватиме успішне виконання цілей навчання і не стимулюватиме в учнів інтересу до предмета, а через це не сприятиме поступальному розвитку в них готовності до оволодіння іноземною мовою.

Як засвідчують наші дослідження, труднощі, з якими зустрічаються учні під час опанування змісту підручника, в основному зумовлені методично недоцільними методами і способами презентації та активізації в ньому навчального матеріалу (зокрема, недостатньо експериментально перевіреної системи вправ і завдань, відсутності мовленнєвих зразків як опор для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, не чіткості, а деколи й недоступності правил-інструкцій тощо), а також наявності нецікавих і перевантажених незнайомими мовними одиницями текстів, що змушує учнів більше часу витрачати на пошуки значення слів, ніж на усвідомлення змісту текста. Це найбільш типові причини, що не сприяють прогресивному розвитку в учнів готовності до оволодіння іноземною мовою. Школярі перестають вірити у свої сили і поступово змінюють ставлення до цього предмета, а траєкторія динаміки зростання їхнього інтересу до уроків іноземної мови має 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 предмета [114; 204; 365]. Якщо навчання не супроводжується формами і засобами, характерними і цікавими для учнів певної вікової категорії, якщо вони не відчувають динаміки зростання своїх навчальних досягнень, то інтерес до предмета починає поступово втрачатись. З цією метою ми зробили спробу уточнити причини, які гальмують розвиток позитивного ставлення школярів до підручників з іноземних мов, і провели анкетування в школах різних регіонів України. Респондентами були учні 7–9-х класів, які навчалися англійської, німецької, французької, іспанської мов за підручниками різних авторів. Вибір контингенту школярів цієї вікової категорії зумовлений їхнім достатнім навчальним досвідом і віковими особливостями. Усього взяло участь в анкетуванні 1186 учнів. Пропоновані запитання охоплювали різноманітні аспекти змісту підручників. Кількість причин, які мав право вказати кожен респондент, не обмежувалася. У результаті узагальнення отриманих відповідей були визначені найтиповіші причини негативного оцінювання підручників. Проілюструємо їх у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Оцінювання підручників учнями

№ п\п	Причини, що не сприяють позитивному ставленню учнів до шкільного підручника з іноземної мови	Відповіді учнів	
		Кількість	%
1.	Перевантаженість навчальним матеріалом.	837	70,5
2.	Нецікаві тексти.	611	51,5
3.	Нерівномірний розподіл у підручнику навчального матеріалу.	426	35,7
4.	Недостатня кількість вправ і завдань для засвоєння лексичного і граматичного матеріалу.	648	54,7
5.	Відсутність мовних і мовленнєвих зразків/опор.	485	40,9
6.	Непридатність для ефективного використання у самостійній діяльності.	394	33,2
7.	Відсутність/нечіткість правил-інструкцій.	319	26,9
8.	Недостатня кількість підготовчих вправ для виконання творчих видів діяльності.	581	48,9
9.	Складні тексти з великою кількістю незнайомих слів.	683	57,6
10.	Наявність текстів з неактуальною і відомою з навчального досвіду інформацією.	724	61,0

Аналогічне анкетування було проведено нами також серед учителів іноземних мов. У ньому взяли участь 432 вчителі, що навчають різних іноземних мов, працюють у різних класах і використовують у своїй роботі підручники різних авторів. Узагальнені результати анкетування представлені у таблиці 1.3. Окрім деяких аналогічних запитань, запропонованих учням, учителям були поставлені також запитання щодо дидактичного та методичного забезпечення їхньої діяльності змістом підручників. Респонденти мали право вказати на ті причини, які, на їхній погляд, негативно впливають на успішне засвоєння їхніми учнями матеріалів, уміщених у підручниках, які вони використовують.

Таблиця 1.3

Оцінювання підручників учителями

№ п\п	Причини, що не сприяють позитивному ставленню учнів до шкільного підручника з іноземної мови	Відповіді вчителів	
		Кількість	%
1.	Перевантаженість навчальним матеріалом.	309	71,5
2.	Нецікаві тексти.	212	49,8
3.	Нерівномірний розподіл у підручнику навчального матеріалу.	173	37,7
4.	Недостатня кількість вправ і завдань для засвоєння учнями лексичного і граматичного матеріалу.	361	83,7
5.	Відсутність мовних і мовленнєвих зразків/опор.	197	43,3
6.	Непридатність для ефективного використання у самостійній діяльності учнів.	221	51,5
7.	Відсутність/нечіткість правил-інструкцій.	196	43,2
8.	Недостатня кількість підготовчих вправ для виконання учнями творчих видів діяльності.	328	75,8
9.	Складні тексти з великою кількістю незнайомих слів.	245	56,9
10.	Наявність текстів з неактуальною і відомою з навчального досвіду учнів інформацією.	186	43,1
11.	Наявність навчальних матеріалів, які не відповідають віковим особливостям учнів і їхнім інтересам.	213	49,3
12.	Неефективність вправ і завдань, уміщених у підручнику.	104	24,1
13.	Незбалансованість видів діяльності для формування в учнів умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності.	139	32,1
14.	Не завжди забезпечують готовність учнів до виконання домашніх завдань.	217	50,2
15.	Не завжди забезпечують можливість управляти навчальною діяльністю учнів на уроці.	219	50,7
16.	Недостатня кількість завдань для формування в учнів загальнонавчальної компетентності.	232	53,7
17.	Недостатня кількість навчальних, зокрема інформа-тивних, матеріалів, для виконання вимог навчальної програми.	118	29,2
18.	Ваші пропозиції.	79	18,4

Як ілюструють таблиці, думки респондентів (учнів і вчителів) не завжди збігалися щодо одного і того ж питання. Хоч розбіжності виявлялися не дуже значними, втім вони продемонстрували різні точки зору, що зумовлює потребу в перегляді деяких підходів до конструювання змісту навчальної літератури. Також виникає необхідність авторам зосередити більшу увагу на дидактичних аспектах підручників як засобів управління навчальною діяльністю школярів, оскільки 50,7% респондентів указали на цю функцію як недостатньо забезпечену. Окрім того, значна кількість учителів висловили бажання (18-й пункт анкети) бачити підручники більш гнучкими, що дозволяло б, окрім автор-

ського змісту, використовувати власні напрацювання (форми навчальної роботи, способи оволодіння навчальним матеріалом, наочність тощо), які, на їхню думку, дають позитивний результат, викликають інтерес в учнів, умотивовують їхню діяльність, що, зрештою, сприяє посиленню готовності до оволодіння іншомовним спілкуванням.

Отже, як засвідчили результати проведених анкетувань, не завжди підручники достатньою мірою сприяють розвитку в учнів готовності до оволодіння іноземною мовою. Ми не ставили мету диференційовано оцінити можливості змісту кожного окремого підручника. Не викликає сумніву, що вони були б різними. Презентовані нами результати опитування мають узагальнений характер, утім певною мірою ілюструють стан питання, що нами досліджується, і об'єктивно слугують авторам підґрунтям для раціоналізації їхньої конструкторської діяльності. Відповідно, об'єктивно виникає необхідність удосконалення змісту підручників з іноземних мов, оскільки вони є тим засобом навчання, де не повинно бути "гострих кутів", які заважають отримувати позитивні результати.

Створення якісного підручника вимагає значних зусиль із боку різних фізичних осіб і державних установ. Лише ефективно і раціонально скоординована їхня робота може забезпечити досягнення очікуваних результатів цієї багатоетапної діяльності. Проте, як часто свідчить практика, не всі її компоненти успішно спрацьовують, що спричинює появу деяких негативних наслідків, які гальмують процес підготовки якісної шкільної навчальної літератури і її вчасне надходження до користувачів.

Розглядаючи шкільний підручник з іноземної мови як феномен сфери іншомовної освіти, доцільно проаналізувати стан його створення під кутом зору таких аспектів: *соціального* (ринок потреб і пропозицій), *освітнього* (цілі та зміст навчання), *організаційного* (авторський колектив, видавничо-поліграфічна база). У результаті здійсненого аналізу в зазначених напрямах можна дійти висновку про наявність окремих чинників негативного впливу на цей творчий процес і побачити наслідки від такої ситуації. Нами визначено деякі проблеми, які, на наш погляд, не сприяють успішній роботі в галузі підручникотворення. Вважаємо доцільним оприлюднити їх і стисло прокоментувати, висловивши власну точку зору щодо причин їх виникнення та шляхів усунення.

1. *Відсутність чіткого розуміння, що створення підручника – справа державної ваги,* а не приватна діяльність і не чиєсь професійно не підкріплене бажання покращити "своє благополуччя" за рахунок цієї важливої галузі. Відповідно, доцільно проблему підручника розглядати в межах тріади "підручник-освіта-суспільство", тобто усвідомити, *що* він дає суспільству та *що* може і повинен дати, а також яку роль має виконати у процесі формування різнобічно розвиненої та високодуховної особистості. Саме з цих позицій варто оцінювати підручник, а не з позицій його прибутково великого накладу, що вигідно як для видавців, так деколи і для авторів. Що стосується шкільних підручників з іноземних мов, то вони мають забезпечувати базовий рівень іншомовної освіченості сучасного випускника ЗНЗ.

2. *Відсутність комплексного розв'язання проблеми.* Зміст підручника має створюватися на засадах методичної системи, яка ґрунтується на домінувальній на певному етапі розвитку суспільства філософії освіти. Для сучасної шкільної іншомовної освіти це має бути компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний підходи до навчання іншомовного спілкування. Саме ця парадигма повинна орієнтовувати авторів у їхній творчій роботі над змістом підручника. А тому виникає потреба спеціально організовувати їхню діяльність за схемою взаємозалежностей елементів системи підручникотворення як чинників упливу на особливість змісту сучасної шкільної навчальної літератури:

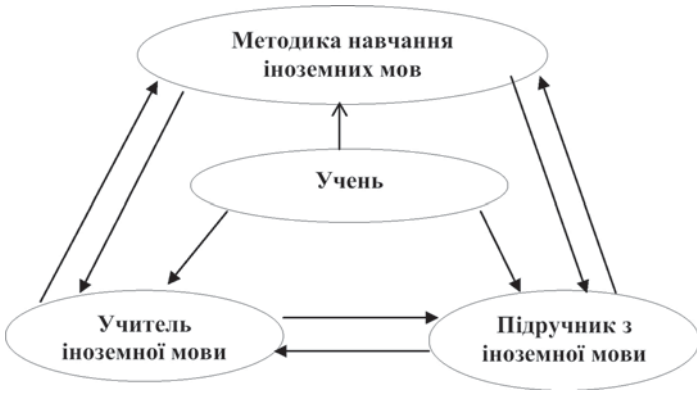


Рис 1.3. **Взаємозалежність елементів системи підручникотворення**

Як бачимо, у центрі системи перебуває учень, а системоутворювальним чинником є методика як теорія і технологія іншомовної освіти, яка визначає концепцію підручника і має враховувати сучасні тенденції розвитку педагогічної та психологічної наук, забезпечуючи учня рівнем іншомовного комунікативного досвіду, визначеного навчальною програмою.

Розглядаючи підручник основним засобом навчання, не можна допустити, щоб він не був таким: успішно не виконував комплекс функцій, що на нього покладені, та не забезпечував реалізацію навчальних, освітніх, виховних, розвивальних цілей і вимог, визначених суспільством до рівня навченості випускника ЗНЗ. На жаль, аналізуючи деякі підручники з іноземних мов, не завжди вдається усвідомити, яких наукових (методологічних) засад дотримується автор. А тому, вочевидь, небезпідставно, що така навчальна література не повною мірою сприяє успішному виконанню цілей навчання, визначених чинною програмою.

3. *Недооцінювання (нерозуміння чи несприйняття) нових освітніх парадигм,* які закономірно приходять на зміну попереднім: усталеним, звичним і зручним – такий закон діалектики. Звісно, що такі зміни зумовлюють перегляд цілей і змісту навчання. Що стосується змісту навчання іноземних мов, то за новою парадигмою виникла потреба взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу, її носія. Активно упроваджуються у шкільну практику компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи, що різнобічно забезпечують використання спеціальної технології організації навчального процесу, зокрема особливостей побудови змісту підручників з іноземних мов як моделей прийнятої педагогічної системи. Як засвідчує шкільна практика, не всі педагоги відразу адекватно сприйняли новації, що виявлялося в небажанні (а можливо, в неумінні) окремих із них працювати по-новому, руйнувати свої стереотипи, створені роками. А тому окремі вчителі старшого покоління досить болісно сприймають нове, і деколи форми, методи, способи і прийоми їхньої діяльності суттєво відстають від плину часу і не встигають іти з ним у ногу.

4. *Відсутність цілісної теорії підручника* і, як наслідок, нечітке уявлення про те, *що* таке підручник, які функції він має виконувати у навчальному процесі в умовах оновленої філософії освіти. Зміна понять, зокрема нові цілі та новий зміст навчання, а також адекватні їм дидактичні та методичні підходи до їх реалізації мають бути доведені не тільки до вчителів, а й до авторів підручників, які змістом свого доробку зорієнтовують їхню діяльність.

5. *Відсутність офіційного визнання того, що автор підручника – це особлива професія.* Втім, як свідчить практика підручникотворення, не всіх авторів можна назвати професіоналами. На жаль, це через те, що їх ніде не готують. А між тим, така діяльність потребує значних зусиль, більше того – умінь, які не зазначені в навчальній програмі з підготовки вчителя. Їх можна сформувати у процесі спеціально організованої діяль-

ності, яка не передбачена ні однією кафедрою університету. На це потрібен деякий час. Намагаючись знайти аналог цій творчій діяльності, першочергово приходить на думку професія конструктора. Саме її зміст передбачає створення концепції певного виробу, вибір матеріалу (змісту), способів і форм її реалізації, визначення етапності (структури) його створення, перевірку ефективності (якості) тощо. Конструктор виконує свою діяльність в робочий час, а автор підручника в нашій країні зазвичай конструює свій доробок у вільний від основної роботи час. Чи може бути різнобічно ефективним виріб, сконструйований за таких умов? Очевидно, варто подумати, перш ніж переконливо і однозначно дати відповідь на поставлене запитання. А це свідчить про те, що *організовувати й оцінювати діяльність автора підручника потрібно з державних позицій*. Наприклад, в деяких країнах світу існують спеціальні центри, в яких цілеспрямовано здійснюється підготовка навчальної літератури. І цей вид діяльності є пріоритетним для такої установи. На нашу думку, було б доцільним організовувати спеціальні семінари для авторів, проводити тренінги для потенційних авторів, чиї доробки найчастіше виходять переможцями організованих МОН України конкурсів підручників. Така робота сприяла б удосконаленню майстерності авторів, оскільки, як зазначалося вище, цій професій не готує ні один навчальний заклад.

6. *Відсутність самоповаги, самосвідомості, професійної та національної гідності*. У цьому пункті уявляється необхідним зосередити увагу управлінських органів освіти на перезавантаженість ринку підручників деякою зарубіжною навчальною літературою – такою модною, проте – чи справді різнобічно досконалою для вітчизняних умов навчання. Цією тезою ми не прагнемо заперечити використання зарубіжних аналогів, хоч вони не адаптовані до нашого освітнього простору (навчальних програм, навчального плану, зрештою – до менталітету і соціальних особливостей життєдіяльності наших учнів). На наш погляд, раціональніше і простіше розпочати професійне створення шкільної навчальної літератури у спеціальних центрах на кшталт Українського центру незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів, робота якого спрямована на спеціальну підготовку тестів для визначення рівня навченості випускників ЗНЗ, аніж адаптувати зарубіжні підручники до особливостей вітчизняного освітнього середовища. Невже серед наших фахівців немає таких, які зможуть підготувати якісну навчальну літературу, не гіршу від зарубіжної? Можна знайти різноманітні варіанти розв'язання цієї проблеми, навіть передбачити залучення до авторських колективів або до редагування носіїв мови. Такий підхід значно удосконалив би текст підручників.

7. *Відсутність відкритості у розв'язанні проблем іншомовної освіти*. Важко пригадати, де і коли глибоко, різнобічно і професійно розглядалася проблема підручникотворення в Україні. Стали вже традиційно непрозорими і такими, що викликають певну недовіру, конкурси шкільних підручників, які щороку організовує МОН України. Їх результати постійно дискутуються на різних рівнях. Як зазначають деякі фахівці, в останні роки такі конкурси перетворилися на невидимі баталії приватних видавництв, де авторам відведена малозначуща роль спостерігачів, яких видавництва ведуть за руку до перемоги чи поразки. Чи такі конкурси потрібні? Чи таких підручників як їх переможців очікують сучасні ЗНЗ? На ці риторичні запитання, звісно, є відповіді, проте дозволимо собі залишити ці запитання відкритими...

З презентованими нами думками можна повністю або частково погодитись чи їх відхилити: той або інший спосіб їх оцінювання, на наш погляд, різнобічно залежить від професійного рівня того, хто усвідомлено ознайомився з ними, і від його "рівня дотичності" до питань підручникотворення та досвіду діяльності в цій галузі. Що стосується нашої позиції, то вона повною мірою спрямована не тільки на позитивне розв'язання вище зазначених проблем, але й на загальне удосконалення роботи всіх, хто долучений до важливої сфери підготовки шкільної навчальної літератури. Окрім окресленого вище, вважаємо доцільним висловити ще деякі думки, які, як нам уявляється, могли б сприяти успішному розвитку галузі підручникотворення.

1. Учитель і учень можуть отримати ефективний підручник лише за умови, що у процесі його створення він обов'язково проходив експериментальну перевірку в різних ЗНЗ.

2. Здійснювати експертне оцінювання підручників, яке проводить Інститут новітніх технологій і змісту освіти (зараз – Інститут модернізації змісту освіти України), потрібно з урахуванням особливостей змісту певного шкільного предмета (на жаль, на сьогодні ця потреба не виконується), оскільки кожний із них має суттєві відмінності, що обов'язково повинні відбиватись у змісті матриці оцінювання.

3. Створити ефективний підручник може професійно скомпонований авторський колектив, до складу якого мають входити науковці та вчителі, котрі працюють у творчій взаємодії і раціонально скоординовують свою діяльність. Без підтримки науковця та відсутності в авторському колективі вчителя як основного користувача і експериментатора напрацьованого змісту ефективність доробку деколи може бути сумнівною.

Отже, вітчизняна галузь підручникотворення на всіх етапах її функціонування, на наше переконання, потребує ґрунтовного удосконалення. Перше, з чого варто розпочати, – це створити автономний центр, який цілеспрямовано і ґрунтовно займався б питаннями підготовки підручників, зокрема визначенням і навчанням високопрофесійних авторських колективів, у складі яких не було б місця випадковим особистостям, а також добором професійних менеджерів, які фахово організовували б експериментальну апробацію змісту підручників (особливо на етапі їх створення), ефективно регулювали б їх видрук і раціональне розповсюдження у всій мережі навчальних закладів, а також дбали б про загальний успіх цієї державної справи. Лише за таких умов учителі та учні зможуть мати ефективні засоби навчання, а держава – високоосвічених випускників.

1.2. Чинники впливу на створення цілісної теорії шкільного підручника з іноземної мови

На думку деяких учених, підручники з іноземних мов так давно і міцно займають ключові позиції в системах навчання, що дослідження їх місця і функцій у навчальному процесі може здатися питанням не досить актуальним або ж суто академічним [211]. Ця позиція нам уявляється не зовсім справедливою або ж з нею можна погодитися лише частково. Справді, бібліотечні каталоги та інформація в мережі Інтернет містять дані з деяких проблем підручникотворення, серед яких можна зустріти окремі (хоч і небагаточисельні) монографії та розділи посібників або підручників з методики, статті, методичні рекомендації тощо. Питання конструювання змісту шкільних підручників були і залишаються основним об'єктом вивчення психологів, дидактів, методистів, лінгвістів, психолінгвістів. Їх досліджують з позицій теорії засвоєння мови [35; 220; 283; 584; 653; 666], особливостей комунікативного підходу до навчання [56; 68; 114; 203; 232; 236; 245; 258; 313; 340; 345; 363; 366; 563; 680; 687; 705; 718; 720], з точки зору організації навчального процесу [172; 223; 259; 265; 418; 574; 637], а також у редакційно-видавничому аспекті [176; 538; 539; 623] тощо. Важко знайти науковий журнал, посібник з теорії навчання іноземних мов, збірник наукових статей або тез виступів на наукових конференціях, курс лекцій з дидактики або з методики, де різноманітним питанням підручникотворення не було б відведено престижного місця. Усі автори публікацій дотримуються позиції, за якої ефективність навчального процесу різнобічно залежить від його компонентів, серед яких провідна роль справедливо належить саме підручнику як важливому засобу навчання [24; 33; 64; 112; 160; 161; 163; 189; 274; 286; 287; 420; 694; 702; 728]. Проаналізувавши широке коло наукових поглядів на роль і місце підручника у навчальному процесі, гіпотетично можна окреслити дві його основні дидактичні функції, які небезпідставно посилюють його значущість: 1) підручник – це по суті мікромодель змісту навчання у цілому і 2) підручник у шкільній практиці – це засіб, який визначає методику роботи вчителя і учня.

Традиційний і заслужений авторитет підручника породив ілюзію у деяких науковців, що питання технології його створення, аналізу та оцінювання, упровадження та використання давно і повною мірою досліджені та викладені у відповідних розділах курсу методики, вказівках і рекомендаціях або ж в деяких нормативних документах. Такі уявлення не зовсім відповідають дійсності. Проведений нами аналіз значної кількості наукових публікацій та зміст шкільних підручників з англійської, німецької, французької, іспанської мов, які використовувались у вітчизняній шкільній практиці протягом другої половини XX століття, а також сучасної вітчизняної та зарубіжної навчальної літератури з іноземних мов, дозволив зробити певні висновки і узагальнення, які будуть детально висвітлені у другому розділі цієї роботи. Проте вже зараз можна стверджувати, що на кожному наступному етапі розвитку педагогічної науки, визначенні нових її пріоритетів, зокрема цілей і змісту навчання, змінюються і тенденції розвитку більшості галузей, пов'язаних із педагогічною сферою. Не залишаються осторонь і питання підручникотворення, котрі значною мірою залежать від теоретичних положень, сформульованих ученими різних напрямів педагогічних знань. Вони можуть слугувати дидактичним і методичним підґрунтям для авторів під час конструювання ними змісту навчальних книг і для визначення методів їх упровадження в навчальний процес. А все це, власне, і прийнято вважати теорією підручника.

В науці *теорією предмету* дослідження, як зазначає Б.С. Гершунський, називають знання: а) про властивості та функції об'єкта, що вивчається, або б) про правила його аналізу і синтезу: науково пізнати предмет означає або вміти його ідентифікувати за суттєвими характеристиками, або ж розкласти на складники за правилами аналізу і відновити з компонентів за правилами синтезу [122]. На думку Д.Д.Зуєва, *теорія шкільного підручника – це система глибокого наукового обґрунтування головних його параметрів, яка покликана вивчати закономірності створення навчальної літератури, допомагати її розвитку* [212]. Успішно виконати це завдання можливо лише за умови максимальних зусиль представників кількох наук, які мають безпосереднє відношення до проблеми навчання певного предмета. У науковій теорії відомі думки про дворівневу структуру теорії підручника (Д.Д.Зуєв [212], І.Я. Лернер [288], М.М.Скаткін [572], М.М.Шахмаєв [660]). Перший – *загальнотеоретичний рівень* передбачає наявність універсальних принципів побудови навчальної книги, зокрема – створення її універсальної моделі. Другий – *методичний рівень*, який спрямований на конструювання підручника для навчання певного предмета відповідно до особливостей його змісту, а також вікових особливостей учнів і умов навчання.

"Лінгводидактичний енциклопедичний словник" визначає поняття "теорії підручника з іноземної мови" як галузь методики, яка описує, аналізує, оцінює і створює підручники; вона розвивається на зламі педагогіки, психології та інших базових для лінгводидактики дисциплін [289]. У зв'язку з цим, цю теорію доцільно розглядати як особливу сукупність певних закономірностей, ідей, положень, принципів, рекомендацій тощо. Вона не є усталеною, а постійно розвивається та удосконалюється як науковцями (психологами, дидактами, психолінгвістами, методистами, лінгвістами), так і авторами навчальної літератури. Така ситуація цілком об'єктивна і логічна, оскільки кожний автор або авторський колектив вносить в неї щось нове, по-своєму розуміє та інтерпретує, видозмінює, адаптує до певного історичного етапу і презентує уже відомі положення або ідеї у відповідності до різноманітних об'єктивних або суб'єктивних чинників і в такий спосіб розвиває і підносить теорію підручника на новий, вищий щабель її розвитку.

Теорія підручника з іноземної мови має свою історію. Вже в 30-х роках XX століття у радянській педагогічній науковій пресі з'являються перші статті, в яких формулюються основні вимоги до цього виду навчальної літератури і порушуються деякі теоретичні питання [331]. Помітно активізувались наукові дослідження вчених в останні десятиріччя XX і початку XXI століть. Була запропонована класифікація підручників у залежності від методу навчання, що реалізується в їх змісті (М.М.Вятютнєв [108]), визначені вимоги до експертної оцінки підручника (А.Р.Арутюнов [11]), запропонована класифікація текстів для читання (С.К.Фоломкіна [622]), охарактеризовано зміст і структуру підручників з

англійської мови відповідно до прямого методу навчання (А.П.Старков [584]), висунуто певні пропозиції щодо методів навчання граматики у змісті підручників з французької мови (В.С.Цетлін [644]), висловлено думки щодо врахування психологічних можливостей учнів під час добору та організації у підручнику змісту навчання (І.О.Зимня [198]), запропоновано певні підходи до структурування навчального матеріалу у змісті шкільного підручника з німецької мови (С.П.Шатілов [659]), запропонована система вправ для навчання мови і мовлення (Н.І.Гез [116]), дана характеристика функцій шкільного підручника з німецької мови та методичної організації в ньому змісту навчання (І.Л.Бім [53]), зроблено науковий аналіз змісту та запропоновано концепцію підручника з німецької мови для початкової школи (Н.Д.Гальскова, З.М.Нікітенко [112]); на засадах системно-комунікативного методу запропонована система навчальної діяльності учнів з метою засвоєння змісту підручника з англійської мови (Р.Ю.Мартинова [313]), створена концепція навчально-методичного комплексу для практичної мовної підготовки вчителів німецької мови (Н.Ф.Бориско [75]), розроблено методичні засади підручника для інтенсивного навчання іноземних мов Г.О.Китайгородська [239]); обґрунтовано науково-теоретичні засади структурування змісту підручника з іноземної мови для професійного спілкування у вищих навчальних закладах (І.М.Ключковська [244]); розроблена і була управаджена в підручники система навчання іноземної мови на засадах практично-зіставного методу (В.М.Плахотник [376; 377; 378; 380; 382]); розроблена система побудови змісту шкільного підручника на засадах інтенсивного методу навчання (Н.К.Скляренко [574; 575]); авторами чинних шкільних підручників з іноземних мов запропоновані практичні рекомендації щодо методичної організації роботи вчителя, способів і форм використання навчального матеріалу, презентованого у створеній ними навчальній літературі для учнів ЗНЗ [28; 43; 232; 236; 340; 550; 655]; автором цієї монографії розроблено, обґрунтовано та апробовано у шкільній практиці різноманітні аспекти змісту і структури, функцій, особливостей використання та критеріїв оцінювання сучасних шкільних підручників з іноземних мов [424 – 531].

Усе це свідчить про те, що в історії вітчизняного підручникотворення неодноразово робилися спроби сформулювати деякі положення до створення та використання підручників з іноземних мов, утім більшість із них, на думку О.О. Миролюбова, носили досить описовий узагальнений характер і стосувались однаковою мірою як суттєвих, так і менш значущих проблем, причому попередньо не визначались критерії їх розгляду й оцінювання [331]. Як зазначає І.Л.Бім, це можна пояснити недостатнім рівнем дослідження окремих загальних теоретичних питань методики, зокрема мети, змісту і методів навчання тощо, що своєрідно відбивалося на інтерпретації цих категорій у сфері підручникотворення [48]. Незадоволення вимогами цілком зрозуміле, втім, на нашу думку, з причинами їх недосконалості, які називає автор публікації, не зовсім можна погодитись. По-перше, щодо недосконалості вимог, то в цьому, очевидно, не варто звинувачувати їх авторів. У написанні підручника не існує менш чи більш значущих проблем, оскільки *все у цьому процесі є досить важливим*, а тому вчені-методисти намагалися давати авторам рекомендації, характерні відповідному етапу розвитку теорії навчання іноземних мов. Варто зазначити, що значна кількість вимог, які були сформульовані у різні роки у вигляді рекомендацій, не втратили своєї значущості й зараз, і автори продовжують використовувати їх у своїй діяльності. По-друге, такі питання, як мета і зміст навчання, завжди були і є актуальними і вирішуються у різні періоди по-різному, відповідно до рівнів розвитку дидактики, методики, лінгвістики і значною мірою залежать від соціальних чинників. Відповідно, у вимогах до змісту підручника завжди відбивалися новітні досягнення теорії та практики навчання іноземних мов, а також потреби держави до певного рівня володіння випускниками школи іноземною мовою.

Серед причин деякої недосконалості дидактико-методичних положень і вимог, сформульованих, наприклад, у 50-70-х роках XX століття, О.О. Миролюбов називає насамперед недостатній науковий опис природи спілкування, а також відсутність стабільної конструктивної концепції оволодіння іноземною мовою [331]. А все це значною

мірою позначається на меті, змісті та методах навчання. Окрім того, вимоги, висловлені науковцями, зазвичай формулювались у формі рекомендацій і не завжди підкріплювалися результатами експериментальної перевірки. Автори мали приймати їх на віру, а не як результат відповідних наукових узагальнень і висновків. Певна догматичність цих матеріалів не лише обмежувала творчу ініціативу авторів, але й ускладнювала їх повне і адекватне виконання. В окремих списках вимог спостерігалася відсутність концептуальної єдності, вони виглядали дещо автономними, а деякі з них не зовсім асоціювались із загальноприйнятою концепцією навчання іноземних мов того періоду [331]. У них не простежувалася чітка ієрархія в діяльності автора, насамперед пов'язаною з добором навчального матеріалу для підручників та подальшою його презентацією, активізацією та контролем рівня засвоєння, що також ускладнювало підручникотворчий процес. У зв'язку з цим певна невизначеність, нечіткість і необґрунтованість окремих позицій не завжди дозволяла авторам безапеляційно використовувати такі рекомендації у своїй діяльності, що певною мірою негативно впливало на розвиток теорії підручника.

Залежність якості навчання від чинних підручників, а останніх – від домінувальних методів ніколи не піддавалася сумніву. Невипадково, що протягом тривалого часу навчання іноземних мов саме підручник залишається єдиним для вчителя усталеним методичним засобом на тлі змінних цілей, форм і методів навчання. Проте також невипадкова і критика підручників, яка особливо загострюється у періоди методичних реформ і супроводжується регулярними переглядами їх концепцій і технологій створення. Згадаймо, принаймні, такий стан під кінець 60-х років XX століття, коли на зміну підручникам, сконструйованим на засадах аудіолінгвального методу, прийшли навчальні книги, у змісті яких були викладені положення прямого методу [584]. Останні також піддалися гострій критиці й були заперечені новим поколінням навчальної літератури, створеної на засадах практично-зіставного методу [378; 379]. В останні роки на кшталт західноєвропейським варіантам з'являються підручники, сконструйовані на позиціях комунікативно-діяльнісного підходу.

У будь-якому методі, а відтак і в підручнику, який відбиває основні його положення, завжди є свої переваги й недоліки. В одних – їх більше, в інших – менше. Тому об'єктивно вважаємо недоцільним ідеалізувати певний метод або підручник і абсолютизувати їх можливості. Визначати їх переваги у навчальному процесі можна лише відносно, оскільки потрібно враховувати комплекс чинників, які безпосередньо або опосередковано впливають на їх якість. Серед них: об'єктивні умови, у яких відбувається навчання, рівень професійної майстерності вчителя, рівень зацікавленості учнів у вивченні мови та готовності до оволодіння нею тощо. У цьому контексті вважаємо необхідним зазначити, що такі зміни в освітньому просторі зазвичай зумовлені трансформаціями у соціально-економічному житті країни, які безпосередньо здійснюють вплив на освітню галузь. До подібних об'єктивних ситуацій авторам підручників потрібно ставитися з розумінням і толерантно. Хід історії неможливо зупинити. Об'єктивна реальність вносить свої зміни і корективи, диктує власні ідеї. Ще не зустрічався в історії методики такий метод, який був би універсальним й ефективним для будь-яких часів і для всіх умов навчання. То чи доцільно підтримувати позицію, за якої ефективним може бути лише той метод, який відстоюється певним автором і на засадах якого створено його підручник? Звісно, що ні. Адже відомі випадки, коли підручник, сконструйований на підгрунті певного методу і оригінальної концепції, в руках різних учителів і за різних умов навчання дає полярно протилежні результати. То, можливо, *необхідно очікувати високих результатів не лише від використання того чи іншого підручника, а навчитися досягати цього внаслідок раціонального симбіозу підручника і діяльності вчителя*? Нам уявляється така позиція реальнішою і об'єктивно виваженою.

Підручник з іноземної мови є цілком самостійним складником системи навчання і його можна досліджувати як автономний об'єкт засобами теорії підручника, яка різнобічно узгоджується із різними компонентами системи навчання [33; 41; 53]. З одного боку, підручник відбиває пріоритетні на певному історичному етапі предметні та загаль-

нодидактичні концепції та фіксує основні принципи актуальних методичних підходів. Це підтверджується тим, що в такий спосіб він дозволяє реконструювати загальнодидактичні погляди його авторів і досить чітко співвідноситься з тим або іншим домінувальним у цей період методом навчання. З іншого боку, підручник здатен ілюструвати чітко визначені потреби суспільства і фіксувати актуальне соціальне замовлення на рівень навченості тих, хто ним користується.

З досвіду розвитку будь-якої галузі знань відомо, що її поступальний процес характеризується нерівномірністю: екстенсивні періоди накопичення і осмислення фактів, їх класифікація, формулювання гіпотез та емпіричних закономірностей змінюються інтенсивними періодами "теоретичного самовдосконалення", коли об'єктивізуються предмет, цілі, методи певної галузі діяльності, формуються основні поняття і правила оперування ними [123]. Для історії науки, техніки, виробництва характерною є ситуація, за якої окремі пріоритетні напрями розвитку, схвалені різними групами дослідників, згодом відхилялись як фальшиві, підтасовані або неперспективні. Нові теорії, звісно, вивчають нові об'єкти, через те лінійна еволюційність накопичення знань може бути умовною і відносною. Методисти старшого покоління були свідками, а подекуди й учасниками зміни кількох методичних парадигм. Існували часи, коли навчання іноземної мови мислилось як оволодіння безперекладним мисленням безпосередньо на засадах другої мови [10; 36]. Потім настав період, коли методика переживала "короткочасний ренесанс неопрямізму" – розучування типових діалогів у ситуаціях туристичного і побутового спілкування [668; 669]. Ще пізніше на універсальність претендував свідомо-практичний метод [88; 422], який навчав будувати речення за зразками й адаптувати їх до зовнішніх предметних ситуацій. Упродовж досить тривалого періоду, що вимірюється майже двадцятиліттям, домінував прямий метод [584], прибічники якого намагалися навчити мови і сформувати іншомовне мислення у ситуаціях іншомовного спілкування на основі мовленнєвих зразків, не використовуючи опору на досвід учнів, набутий у вивченні рідної мови. Потім місце цілей навчання іноземної мови зайняла "комунікація", засобом оволодіння якою була названа "мовленнєва діяльність" [115; 321; 324; 361; 363; 366]. Тут варто підкреслити, що за всіх часів і умов навчання названі новації зазвичай спочатку сприймалися позитивно і методистами, і вчителями. Очевидно, це відбувалося тому, що такими були інструкції "зверху". А поодинокі голоси "проти" не завжди сприймалися відповідними керівними органами, а тому деколи губились у розмаїтті так званих "фальшивих позитивів". Внаслідок цього створювалися ситуації, за яких кожна наступна новація повністю, або більшою мірою заперечувала попередню, рекламуючи власні прерогативи і не враховуючи, чи забуваючи, що через певний час на зміну їй також прийде інша, і її чекає така ж доля, як і попередніх. Такий стан виникає, мабуть, через те, що ми ще не навчилися об'єктивно оцінювати власні доробки і толерантно ставитися до опонента з його іншими, ніж у нас, поглядами та ідеями, співвідносити їх з особливостями історичних етапів розвитку держави і школи як важливої її інституції, якій також об'єктивно характерні певні зміни у цілях і змісті навчання.

Такий стислий екскурс у недавню історію методики ілюструє поняття "історична парадигма знання" як сукупність загальноприйнятих уявлень про норми і заборони, пріоритети й еталони, на засадах яких формулюються цілі та створюються методи, способи і форми навчальної діяльності, котрі покликані реалізовувати визначені цілі. Варто зазначити, що базисна парадигма знання не завжди формулюється експліцитно, але постійно присутня у діях дослідника, зокрема й автора навчальної літератури. Через цю причину у тих підручниках, де доцільно дібрано й методично раціонально організовано навчальний матеріал, компетентний фахівець без значних зусиль може визначити концепцію навчання, зокрема цілі, систему вправ і завдань, способи пред'явлення і засвоєння навчального матеріалу, спрямування текстів, пріоритетні види діяльності та інші дидактичні та методичні особливості змісту навчання. Деколи вони виглядають значно прозоріше, ніж інформація з авторської передмови або зміст статей автора як методичний супровід до роботи з підручником.

Відповідно до цих міркувань підручник можна розглядати не тільки і не стільки плодом індивідуальної роботи автора, скільки продуктом дидактичної та методичної парадигми свого часу. Історія навчання іноземних мов у середній школі знає такі зміни "методичних епох":

– володіння іноземною мовою передбачає знання системи мови, що реалізується в умінні письмово перекладати тексти з іноземної на рідну мову, спираючись на граматичну модель словоформи, словосполучення і речення (1870-1900 рр.);
– володіння іноземною мовою складає уміння будувати та розуміти мовленнєві висловлення і на їх основі за аналогією конструювати нові (1900-1950 рр.);
– володіння іноземною мовою розглядається як уміння брати участь у спілкуванні на туристичну і повсякденну тематику (1950-1970 рр.);
– володіння іноземною мовою – це уміння виконувати актуальні для учнів завдання спілкування у типових видах мовленнєвої діяльності та сферах комунікації (1970-2002 рр.).

В останні роки (2002-2016 рр.) іноземна мова розглядається важливим засобом міжкультурного спілкування, що об'єктивно зумовлює оволодіння нею в комплексі з культурою народу, носія цієї мови. Відповідно, процес навчання іншомовного спілкування пов'язується із засвоєнням соціокультурного аспекту. Шкільний підручник як основний засіб навчання має сприяти формуванню в учнів *іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності* як важливої якості громадянина сучасного глобалізованого полікультурного соціуму.

Важливий внесок у створення теорії шкільного підручника з іноземної мови зробила І.Л. Бім. Нею були сформульовані загальні характеристики шкільних підручників і на їх основі було визначено п'ять груп принципів, які й зараз слугують теоретичними засадами для галузі підручникотворення: 1) підручник має бути системою, в якій взаємодіють цілі, зміст навчального предмету і процесу формування іншомовних знань, навичок і вмінь, а також методи і засоби навчання; 2) для успішного управління навчальним процесом підручник має відповідати всім його найсуттєвішим вимогам; 3) у підручнику повинні чітко простежуватися цілі та завдання навчання; 4) у підручнику мають бути враховані всі чинники, що визначають зміст навчання; 5) підручник повинен якнайповніше відбивати основні методи навчання: демонстрацію, пояснення, організацію тренування, організацію використання [51; 53; 54; 55; 56]. Ці принципи, сформульовані у результаті аналітико-дедуктивної діяльності, безумовно, є важливими і їх можна віднести до теорії підручника з іноземної мови. Адекватно їх усвідомлювати та ефективно використовувати під час написання підручників уявляється можливим лише у контексті всієї теорії. Втім, коли такі принципи презентуються лише у вигляді списку, то вони, звісно, сприймаються лише як сформульовані вимоги. Через це різнобічно й усвідомлено сприйняти певний принцип ще не означає, що він буде відповідно реалізований у практичній діяльності – у процесі конструювання змісту підручників. Наприклад, зараз, очевидно, немає жодного автора, котрий негативно ставився б до принципу комунікативного спрямування процесу навчання іноземної мови і не намагався б реалізовувати його у змісті свого доробку. Проте, за результатами наших досліджень, на жаль, не всі автори однаково адекватно і глибоко розуміють сутність цього принципу, а тому у змісті їхніх підручників спостерігаються неточності у методичній організації та презентації навчального матеріалу, у доборі та формулюванні вправ і завдань, у ставленні до навчання мовних аспектів спілкування.

Безсумнівно, мала рацію І.Л.Бім, коли критикувала деякі не зовсім вдало, на її погляд, сформульовані принципи побудови змісту підручників з іноземної мови [48; 49], проте повністю їх відкинути, очевидно, також не зовсім раціонально. Вони необхідні для обґрунтування теорії підручника, а для конструювання його змісту і оцінювання ефективності уявляється достатнім керуватися вимогами та рекомендаціями. Усвідомлення їх та адаптація до умов сьогодення, а саме новітніх досягнень у галузі дидактики, психології, методики, лінгвістики та книговидання, дозволяють сформулювати вимоги, які можуть слугувати певними науковими засадами для авторів. А окремі прорахунки,

недоліки та помилки, які деколи виникають у процесі реалізації наукових принципів, можуть бути причиною відсутності коректних у науковому відношенні та конструктивно сформульованих вимог.

Отже, *під теорією підручника з іноземної мови ми розуміємо систему наукових (дидактичних, психологічних, психолінгвістичних, методичних, лінгвістичних, книговидавничих) знань, необхідних і важливих для авторів навчальної літератури у процесі її створення, друкування та використання*. Розглядаючи цю теорію як багатокомпонентну категорію, вважаємо доцільним зазначити, що її основні положення обов'язково мають корелюватися з рівнем розвитку відповідних галузей знань і відповідати вимогам держави щодо рівня освіченості випускників школи на певному етапі її історичного та суспільно-економічного розвитку. У зв'язку з цим зміст навчального матеріалу, презентований у підручнику, повною мірою має залежати від мети і завдань навчання, а вони, відповідно, визначаються потребами держави у певному професійному рівні фахівців, які досконало володіють іноземною мовою як засобом комунікації.

Усе зазначене дозволяє стверджувати, що створення *цілісної теорії шкільного підручника з іноземної мови* – це багатоаспектний та різнобічний процес, який охоплює різні сфери наукової діяльності і має відображати сучасний стан розвитку наук, на засадах яких ґрунтуються основні концептуальні положення прийнятої системи навчання. Як засвідчує проведений нами аналіз наукової літератури з питань підручникотворення, серед науковців немає єдиної думки про те, чи існують деякі особливі проблеми теорії підручника, чи він є своєрідним відбитком певної методичної системи, прийнятої авторами. У такому випадку теорій може бути стільки, скільки авторів, а тому, як справедливо зазначав О.О.Миролюбов, кожна навчальна книга може мати власні характеристики, певною мірою незалежні від усталених методичних поглядів [331].

Одним із важливих питань теорії підручника з будь-якого предмету є типологія навчальної літератури. Насамперед, вона зумовлюється потребами її класифікації за певними дидактичними і методичними ознаками, а також виявлення спільних і відмінних тенденцій розвитку галузі підручнико-творення та характеристики особливостей змісту і структури підручників на різних етапах їх підготовки та практичного використання. Зазвичай класифікація різнобічно зумовлюється науково-теоретичними підходами, які здійснюють уплив на формулювання цілей і визначення змісту навчання предмета. На думку учених [86; 125; 136; 255; 277; 335; 337], основним механізмом їх інтерпретації та моделювання є авторська концепція підручника, яка ілюструє ставлення автора до різних дидактичних і методичних положень, які слугують йому підґрунтям для створення навчальної книги. Підручники, на думку Н. Ф. Бориско, часто мають компромісний характер [75], і деколи буває складно, а то й неможливо знайти такі, що абсолютно відповідають продекларованим автором теоретичним положенням, які слугують йому науковим підґрунтям для побудови змісту свого доробку, втім все-таки в кожному з них певною мірою можна простежити стратегічну лінію, якої він дотримується.

Пріоритетними засадами для типології можна вважати насамперед підходи, методи і принципи навчання, котрі використовує автор для моделювання навчального процесу. Для ідентифікації типу підручників з іноземних мов доцільно враховувати такі ознаки: цілі навчання, методи, способи і форми презентації та активізації мовного і мовленнєвого матеріалу, види і об'єкти контролю, типи і види вправ і завдань, які спрямовані на формування мовних навичок і мовленнєвих умінь, дотекстові та післятекстові вправи і завдання, зміст і функції ілюстративних матеріалів тощо. Стисло і узагальнено розглянемо типологію підручників з іноземних мов, здійснену різними вченими-методистами.

А.Р. Арутюнов визначає чотири їх типи, об'єднані у дві групи, ґрунтуючи свої погляди на двох критеріях – мета і метод навчання [11]:

1) *докомунікативні підручники*: а) лінгвістично орієнтовані, мета яких передбачає знання учнями системи мови і наявність умінь читати і перекла-дати із словником; б) мовленнєві підручники, мета яких – сформувати в учнів уміння репродукувати мовленнєві тексти і створювати власні на засадах презентованих зразків;

2) *комунікативні підручники*: а) комунікативно-поведінкові, зміст яких передбачає сформувати в учнів уміння імітувати комунікативні (вербальні та поведінкові) дії у межах ситуацій спілкування, окреслених програмною тематикою мовлення; б) комунікативно-діяльнісні підручники, зміст яких забезпечує формування умінь виконувати нескладні завдання вербальної комунікації, більше орієнтовані на репродуктивне, ніж продуктивне мовлення.

М. М. Вятютнєв характеризує підручники з іноземних мов відповідно до способів реалізації дилеми "навчання мови – навчання мовлення". Ним визначаються чотири типи підручників [108]:

1) *граматико-перекладні підручники*, мета яких: а) навчати учнів читати, перекладати й частково аналізувати тексти; б) оволодівати певним рівнем розуміння граматичних явищ (здебільшого, на рівні пізнання у письмових текстах і використання в ізольованих реченнях); в) розвивати інтелектуальні здібності школярів;

2) *структуральні підручники*, головна мета яких – навчати іноземної мови на основі структур (зразків), які засвоюються учнями індуктивним способом і використовуються відповідно до контексту спілкування (підстановка, доповнення, заповнення, перестановка);

3) *трансформаційні підручники* передбачають усвідомлене засвоєння мовних аспектів спілкування (наявність правил), побудову і трансформацію речень на основі презентованих зразків;

4) *комунікативні підручники*, змістом яких передбачається оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності; головними одиницями навчання слугують мовленнєві дії, кількість яких визначається відповідно до комунікативних потреб учнів, що, на думку авторів, дає можливість створювати засади для комунікативної орієнтації навчального матеріалу і дій з ним у ситуаціях спілкування, наближених до реальних (ситуативно зумовлені монологічні висловлення, діалоги).

Аналогічний підхід до типології навчальної літератури з іноземних мов існує і в зарубіжжі. Список зарубіжних підручників, зокрема і тих, які використовуються в Україні, значно більший, ніж вітчизняних. Вони також пройшли подібний шлях у своєму розвитку, як і наша вітчизняна навчальна література. Як зазначає Н.Ф.Бориско, M. Duszenko, наприклад, визначає шість поколінь підручників з іноземних мов, зміст яких узгоджувався з домінувальними на певному історичному етапі методами навчання[2].

1) граматико-перекладним, 2) прямим або натуральним, 3) аудіолінгвальним та аудіовізуальним, 4) змішаним (комбінованим з граматико-перекладного і аудіолінгвального), 5) комунікативним, 6) міжкультурного підходу (недостатня розробленість якого не дозволяє назвати його методом).

L. Götze охоплює аналізом і типологізує підручники з іноземних мов, які функціонували в повоєнний період:

1) граматико-перекладні (50-ті роки XXст.), 2) аудіолінгвальні та аудіовізуальні (60-ті роки), 3) комунікативно-прагматичні (70-ті роки), 4) міжкультурні (80-ті роки), 5) комунікативно-когнітивні (90-ті роки).

Варто зазначити, що в наведених типологіях зарубіжних підручників чітко простежується один спільний для них тип – *міжкультурний*, який характерний навчальній літературі останнього десятиріччя минулого століття. За нашим аналізом соціального розвитку світової спільноти, це саме той історичний період, на якому прозоро спостерігається активна міграція громадян різних національностей до економічно розвинених країн у пошуках роботи (така доля спіткала також і деяких наших співвітчизників). Уряд цих країн досить швидко зреагував на ситуацію, що складалася, і почав шукати способи соціалізації мігрантів у новому для них соціумі як у плані мови, так і культури. Було налагоджено підготовку і видрук підручників, які слугували важливими засобами для

[2] Інформація про особливості змісту зарубіжних підручників з іноземних мов, яка викладена в нашій роботі в деякій авторській інтерпретації, детальніше презентується у монографії Н. Ф. Бориско [75].

виконання цих завдань. Звісно, що країнознавчі матеріали були пріоритетною інформацією, на підґрунті якої організовувалося навчання іноземної мови мігрантів (мови країни, куди вони прибули). Вони ознайомлювалися з історією, культурою, традиціями, побутовими особливостями життєдіяльності в країні їхнього перебування. Велика кількість подібної навчальної літератури через різні джерела проникає до зарубіжжя, зокрема й до України (ми мали можливість аналізувати такий тип підручників з англійської та іспанської мов і помітити в їх змісті згадані вище матеріали).

Знання різних типів підручників з іноземних мов, залежність їх змісту від дидактичних і методичних парадигм, які були визначальними на різних історичних етапах розвитку педагогічної, зокрема методичної, науки, дає можливість чіткіше уявити чинники впливу на зміст сучасної шкільної навчальної літератури, а також на її функції і значення для навчання і розвитку компетентної особистості, якій характерна здатність жити і творити в сучасному мобільному глобалізованому соціумі.

Нескладно довести, що в теорії навчання іноземних мов неможливо назвати жодної галузі, ідеї, закономірності, котрі не мали б прямого або опосередкованого відношення до проблеми підручникотворення. Очевидно, через це серед дидактів і методистів не сформувалось абсолютно єдиної точки зору щодо питання, де закінчується загальна методика навчання іноземних мов, а де розпочинається власне теорія підручника. Дидактичні та методичні засади конструювання змісту та особливостей організації процесу навчання іноземної мови як частина загальної методики різнобічно детермінують цю теорію. На нашу думку, різниця між ними полягає лише в тому, що в основах загальної методики науково обґрунтовуються зміст і технологія навчання іноземної мови у цілому, а в дидактичних і методичних засадах теорії подаються закономірності та правила реалізації концепції *чого* і *як* навчати за допомогою підручника.

У зв'язку з тим, що зміст освіти реалізовується через навчальні предмети, то закономірно виникає питання можливості автономного існування теорії шкільного підручника з іноземної мови. У цій сфері здійснена значна робота, яка дозволяє кільком поколінням авторських колективів створювати науково-теоретичне підґрунтя для конструювання змісту шкільної навчальної літератури з іноземних мов. Згадаємо деякі з них, чиї доробки найчастіше і тривалий час були чинними раніше і використовуються зараз у вітчизняній шкільній практиці: В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартинова; Т.К.Полонська; Л.І.Морська; Л.В.Биркун; А.М.Несвіт; О.Д.Карп'юк; Л.В.Калініна, І.В.Самойлюкевич (підручники з англійської мови), Н.П.Басай; Л.В.Горбач; Л.П.Савченко; М.І.Сидоренко; С.І.Сотникова (підручники з німецької мови), О.Т.Тімченко, Н.М.Василивецька; Н.П.Чумак; Ю.М.Клименко (підручники з французької мови), В.Г.Редько, В.І.Береславська, І.С. Шмігельський, І.Ю. Цимбалістий (підручники з іспанської мови).

Як засвідчує практика підручникотворення, дидактичні та методичні погляди різних авторів формуються на засадах загальної методики навчання іноземних мов і суміжних із нею предметів, а також під впливом соціально-історичних умов розвитку суспільства, зокрема його потреб у певному рівні освіченості фахівців різних галузей знань, які досконало володіють іноземною мовою. Проте, на практиці пропоновані авторами методичні системи навчання деколи відрізняються одна від одної настільки, що можна говорити про окремі персональні теорії підручника. Втім не викликає сумніву, що в цілісній теорії жодне твердження або правило не можуть бути віднесені до розряду другорядних. Абсолютно весь її зміст має бути важливим і необхідним для авторів, видавців і вчителів. А домінувальні на певному історичному етапі розвитку іншомовної освіти дидактичні та методичні положення слугують організуючим і детермінуючим ядром усієї теорії, оскільки вони концептуально обґрунтовують *чого* і *як* навчати. Саме у залежності від змісту відповідей на ці два важливих запитання диференціюються дидактичні та методичні напрями в навчанні іноземної мови і відповідно їм визначаються науково-теоретичні засади навчального процесу і створюється концепція навчальної літератури. Їх можна охарактеризувати як *стратегію навчання,* обов'язковим компонентом якої є підручник як важливий засіб її реалізації. Від неї залежать зміст навчання,

добір, послідовність презентації та дозування навчального матеріалу, форми і види навчальної діяльності.

Теорія шкільного підручника з іноземної мови характеризується різними його концепціями. Назвемо деякі з них, які були опубліковані упродовж останніх десятиліть. Відомі концепції авторів підручників попередніх і нинішнього поколінь з англійської мови (А.П. Старков; В.М. Плахотник; Н.К.Скляренко; О.Д.Карп'юк; Л.В.Калініна, І.В.Самойлюкевич;), з німецької мови (І.Л. Бім; Н.П. Басай), з французької мови (В.А.Слободчиков); з іспанської мови (В.Г. Редько).

Концепція (від лат. *conceptio* – система поглядів) *підручника з іноземної мови* насамперед має давати уявлення про науково-теоретичні засади побудови змісту навчання предмета, реалізованого у навчальній книзі, про методичну організацію навчального матеріалу, про методи, способи і засоби його засвоєння, про форми організації діяльності з метою оволодіння іншомовним матеріалом, про функції, що має виконувати підручник у навчальному процесі, про дидактичні та методичні принципи навчання, про роль і місце рідної мови та навчального досвіду учнів у процесі оволодіння ними іноземною мовою. Ці та інші положення концепції підручника доцільно презентувати у відповідних публікаціях для ознайомлення педагогічної громадськості, зокрема вчителів та методистів, із особливостями навчальної книги. Незважаючи на те, що в останні роки в Україні з'явилися підручники з іноземних мов нового покоління, лише окремі автори підготували та оприлюднили концепції, на яких сконструйовано їхні доробки. На жаль, більшість авторів проігнорували виконати цю роботу. Через те за результатами проведеного нами аналізу такої навчальної літератури деколи буває досить складно чітко уявити основні концептуальні ідеї побудови змісту навчання, оскільки у підручниках для різних класів можна спостерігати суперечності та неузгодженості окремих поглядів авторів на аналогічні дидактичні та методичні підходи, суттєві для теорії підручникотворення[3].

Поки що залишаються поза межами експериментальних досліджень і теоретично не обґрунтованими деякі важливі питання змісту шкільних підручників з іноземних мов. Насамперед це: 1) оптимальне співвідношення текстових і позатекстових матеріалів; 2) кількість і обсяг текстів для читання у структурних компонентах підручників; 3) оптимальне співвідношення мовних, умовно-мовленнєвих, мовленнєвих вправ і комунікативних завдань; 4) оптимальне структурування змісту підручників; 5) обсяг і доцільність структурних компонентів; 6) раціональна методична організація вправ і завдань у структурних компонентах підручників тощо. Як засвідчує практика, більшість цих проблем автори розв'язують не експериментальним шляхом, а інтуїтивно, що деколи, на думку В.М. Плахотника, з якою ми погоджуємося, зумовлює появу "не технологічного підручника" [379] – його неефективності для різних умов навчання.

Не глибоко досліджене також питання дидактичної доцільності та кількості компонентів навчальних комплексів з іноземних мов. Серед зарубіжної навчальної літератури такі засоби вже мають свою історію і стали необхідними і важливими у процесі навчання. Кожний із них виконує певні функції і, не повторюючи один одного, сприяє досягненню спільної мети. Зазвичай навчальні комплекси з іноземних мов, які з'явилися в останні роки, складаються з підручника, робочого зошита, аудіо/відеокасети, книжки для домашнього/самостійного читання, граматичного довідника (часто з комплексами вправ), посібника з тестовими завданнями тощо. Такі або дещо відмінні (за рахунок об'єднання деяких компонентів) зарубіжні навчальні комплекси існують для різних іноземних мов. Їх можна придбати у торговій мережі України або у представників зарубіжних видавництв Oxford University Press, Cambridge University Press, Longman, Pearson Education тощо.

Створення навчальних комплексів, які складаються з кількох компонентів, зумовлено кількома причинами. Основна серед них – це потреба у зменшенні функціонального навантаження підручника, перене-сенні деяких його дидактичних і методичних функцій

[3] Створені нами та схвалені МОН України концепції підручників для початкової школи, основної школи, старшої школи презентовані в додатку А.

на робочий зошит, граматичний довідник, книгу для домашнього/самостійного читання тощо. Така тенденція знаходить позитивний відгук як з боку авторів, так і користувачів навчальною літературою. Багатокомпонентний склад подібних навчальних комплексів, незважаючи на їх деякі недоліки, привертає увагу тих, хто бажає оволодіти іноземною мовою. Більшою мірою, недоліки пов'язані з деякою невідповідністю змісту комплексів вимогам вітчизняних навчальних програм. Утім вони мають певні пріоритети перед вітчизняними аналогами як за вище названими показниками, так і за якістю поліграфічного і технічного виконання.

Одночасно вважаємо доцільним зауважити деяким авторам, які, на наш погляд, певною мірою порушують зазначені вище принципи диференціації змісту навчання у компонентах навчального комплексу та їх функцій у навчальному процесі. Так, наприклад, у вітчизняній шкільній практиці зустрічаються робочі зошити, в яких, окрім письмових видів діяльності, на які має бути спрямована основна робота, пропонуються тексти для читання, усномовленнєві вправи тощо. Поряд із цим, нами помічені деякі навчальні комплекси, в яких передбачено робочий зошит для виконання письмових робіт, проте письмові вправи і завдання паралельно уміщуються і в підручнику. Об'єктивно виникає запитання щодо дидактичних функцій таких робочих зошитів у навчальному комплексі.

Під час підготовки навчальних комплексів з іспанської мови "HOLA" ми чітко визначаємо матеріал для підручника і робочого зошита, диференціюємо їх функції та передаємо останньому всі види діяльності, що виконуються в письмовій формі. Такий підхід характерний також навчальним комплексам з німецької мови "*Guten Tag*" (Н.П. Басай), підготовленим у відділі навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, англійської мови (Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич) та деяким іншим.

В останні роки чітко простежується тенденція щодо оновлення змісту навчання – орієнтації його на особистість учня. Це зумовлює ініціювання питання можливого конструювання особистісно зорієнтованого підручника як засобу, що реалізує новий зміст і має виконувати відповідні функції. Як справедливо зазначає Л.П. Величко: "Ця дидактична проблема потребує передусім теоретичного обґрунтування, а поки що вона розв'язується емпіричним методом" [95]. Особистісно зорієнтований підручник – це, зазвичай, дво/кількарівнева навчальна книга, розрахована на учнів з різними здібностями. Серед підручників з іноземної мови є такі, що містять диференційовані вправи та завдання для "сильних" і "слабких" учнів, але такий підхід не носить системного характеру і не досліджена його дидактична доцільність. Ми певною мірою поділяємо думку вище цитованого автора, яка вважає, що дворівневе викладання навчального матеріалу ускладнює його сприймання, оскільки він не має належної наочної підтримки. Втім відстоюємо позицію, за якої зміст підручника має активно і різнобічно забезпечувати виконання функції диференціації навчання. І.М.Осмоловська під цим терміном розуміє діяльність, яка враховує "індивідуально-типологічні особливості особистості у формі групування учнів і різної побудови процесу навчання у виділених групах" [354]. Диференціація навчання опосередковано передбачає інтеграцію, що виражається в об'єднанні школярів на групи (наприклад, група "сильних" і група "слабких" учнів). Прикладом диференційованого навчання іноземної мови можуть слугувати класи/школи з поглибленим вивченням предмета (для обдарованих дітей). Для цієї категорії учнів і типів класів/шкіл існують спеціально підготовлені програма і навчальна література. Підручник як основний засіб навчання іноземної мови як в загальноосвітніх, так і в спеціалізованих навчальних закладах може передбачати диференційовані види і форми навчальної діяльності, характерні для виконання школярами з різним рівнем готовності до оволодіння предметом. Такими можуть бути вправи і завдання різного рівня складності. Що ж стосується ЗНЗ, то в класах, де навчаються учні різних здібностей, доцільно говорити про *індивідуалізацію* навчання, котра передбачає врахування індивідуальних особливостей *кожного учня,* а не *груп учнів,* як під час диференційованого навчання.

Індивідуальні особливості школярів – різні, як і різною є їх кількість у класах і школах. За таких умов автору досить складно передбачати особливі види діяльності, котрі

повною мірою задовольняли б індивідуальні потреби всіх учнів (зокрема "сильних" і "слабких"). Ця проблема ще очікує свого розв'язання. Втім не викликає сумніву доцільність презентації у змісті підручників деякої кількості вправ і завдань (зазвичай це вирішує автор на інтуїтивному рівні), призначених для "сильних" учнів, які за певних причин не змогли навчатись у класах/школах з поглибленим вивченням іноземної мови. Учні такої категорії не організовуються в групи (диференційоване навчання), а навчаються у звичайних класах. Об'єктивно, що автор не може прогнозувати точну кількість таких учнів, проте в його можливостях сприяти їхньому прогресивному розвитку і, відповідно до їхніх індивідуальних можливостей, передбачати спеціально підготовлені для них вправи і завдання, котрі вони можуть виконувати суто за бажанням під педагогічним керівництвом учителя. Такі види діяльності у підручнику можуть позначатися певним символом.

У підручниках з іспанської мови серії "HOLA" проблема "сильних" учнів розв'язується шляхом пред'явлення у кінці кожного тематичного розділу під рубрикою *"Información cultural"* додаткових навчальних матеріалів у вигляді текстів для читання та завдань до них. За таких умов учні, які засвоїли обов'язковий навчальний матеріал, мають можливість працювати з додатковим, поглиблюючи свій навчальний досвід. Отримуючи з текстів додаткову інформацію з теми, що вивчається, вони можуть використовувати її у своєму усному і писемному спілкуванні. Окрім того, в деяких підручниках у спеціальному розділі подаються тексти для самостійного читання з уніфікованими комплексами вправ і завдань. Ці додаткові навчальні матеріали доцільно використовувати для забезпечення комунікативних потреб як "сильних" учнів, так і всіх тих, хто цього бажає.

Важливе місце у теорії підручника з іноземної мови належить *методам навчання*. Метод як певна система і напрям у навчанні є більш значущим, ніж інші її складники, оскільки він одночасно визначає основні параметри навчальних матеріалів і навчального процесу. Аналіз сутності методу дозволяє з'ясувати, які види діяльності на уроці мають бути безпосередньо пов'язані з підручником, а аналіз самого навчального процесу засвідчує, яку за змістом роботу повинні виконувати вчитель і учень, які користуються цим підручником. Роль методу в методиці навчання іноземних мов завжди вважалася визначальною. Б. В. Бєляєв наголошував: у зв'язку з тим, що метод є сукупністю основних методичних принципів, то нехтування ним означає відмовитися від певних принципів навчання, а той, хто заперечує необхідність основного методу, намагається перетворити методику в безпринципну теорію навчання, а відповідну практику – у безпринципну діяльність [35]. Інші вчені вважають, що поза методом не може бути навчання взагалі, а історія викладання іноземних мов по суті є історією методів, які або мирно співіснували, або перебували у непримиренному антагонізмі [331].

Основними методами, які домінували на різних етапах розвитку методики, вважаються такі: граматико-перекладний, усвідомлено-порівняльний, когнітивний, прямий, аудіолінгвальний, структуральний, аудіовізуальний та інші [321; 322]. Кожен із них відрізняється від іншого цілями і змістом навчання іноземної мови, обсягом навчального матеріалу, способами його презентації та активізації, видами одиниць навчання, представленою у підручниках системою вправ і завдань як основними засобами навчання мови і мовлення. Як засвідчує практика, кожний із названих методів майже ніколи не використовувався "у чистому вигляді". Завжди теоретично він декларувався, а на практиці часто зазнавав різноманітних інтерпретацій з боку майже всіх, хто був причетний до проблеми навчання іноземної мови: вчителів середніх шкіл, викладачів вищих навчальних закладів, методистів, авторів підручників тощо. Такий стан спостерігається і зараз. А відтак, об'єктивною можна вважати ситуацію, за якої у навчанні використовується так званий *еклектичний метод,* який акумулює в собі окремі методичні положення кількох методів, адаптуючи їх до наявних умов навчання. Вочевидь, інакше і не може бути через різні об'єктивні та суб'єктивні соціально-педагогічні умови, що впливають на навчальний процес.

В останні десятиліття активно використовується симбіоз різноманітних методів та підходів до навчання іноземних мов: усвідомлено-практичний, комунікативно-функціональний, інтенсивний, комунікативно-діяльнісний, комунікативно-особистісний, системно-комунікативний. Зазвичай вони є певним синтезом наукових теоретичних досліджень і шкільної практики. Їх наявність свідчить про інтенсивні пошуки у вітчизняній методичній галузі та про підвищення вимог до рівня науково-методичного забезпечення процесу навчання іноземних мов в українській школі. Методи визначають тенденції розвитку методичної думки, акцентуючи увагу на всьому тому цінному, що має місце під час їх використання. У зв'язку з тим, що в науковій літературі, а також серед тих, чия діяльність пов'язана з практикою навчання іноземної мови, використовуються поняття *"метод"* і *"підхід"* (зараз, наприклад, часто можна почути: "комунікативний підхід" і "комунікативний метод"), то вважаємо доцільним розглянути і диференціювати ці категорії, надавши їм адекватного змісту.

Як тлумачиться в "Лінгводидактичному енциклопедичному словнику", *метод* – це сукупність способів взаємопов'язаної діяльності викладача і учнів, спрямованих на досягнення цілей освіти, виховання й розвитку учнів" [289]. *Підхід* до навчання розглядається як "базисна категорія методики, яка визначає стратегію навчання і вибір методу навчання, що реалізує таку стратегію" [289]. Отже, *підхід* значно об'ємніша категорія, ніж метод, а через те він може охоплювати більше коло понять і оперувати ними.

"Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах" визначає *метод* як "шлях до поставленої мети", як "систему навчання" (у широкому значенні), як "спосіб упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей навчання" (у вузькому значенні) [321]. Термін *"підхід"* тлумачиться як "загальна вихідна концептуальна позиція, котра є вирішальною у розгляді та визначенні підпорядкованих концептуальних положень. Іншими словами, "підхід" означає стратегію навчання" [321].

У теорії навчання іноземних мов визначають чотири підходи: *біхевіористський*, *інтуїтивно-свідомий, свідомо-пізнавальний, комунікативний* [322]. Метод як історична категорія змінюється відповідно до цілей і змісту навчання. А це означає, що його вибір різнобічно залежить від стратегічних напрямів розвитку іншомовної освіти (від підходу), які значною мірою зумовлюються соціальними чинниками.

Метод, за яким здійснюється навчання іноземної мови, об'єднує в систему три групи чинників, які характеризують природу мови, особливості оволодіння нею та визначають технології її навчання. У зв'язку з цим метод доцільно розглядати, як такий, що складається з двох частин: 1) змісту, необхідного для здійснення іншомовного навчання відповідно до цілей і комунікативних потреб учнів; 2) форм і способів пред'явлення, тренування і використання навчального матеріалу, зумовлених природою спілкування, цілями, способами та прийомами засвоєння та навчання, комунікативними потребами учнів. Поєднання методів за їх схожістю дозволяє визначити шляхи оптимізації навчання у межах єдиного підходу, теоретично усвідомити роль і місце різноманітних чинників, які сприяють ефективності навчального процесу. Окрім того, ефективність будь-якого методу значною мірою залежить від того, як учні оволодівають мовою: самостійно чи у складі груп або колективу. Це зумовлює авторів навчальної літератури дотримуватись певних особливостей організації навчання, що мають ураховуватися під час конструювання змісту підручників. Основними серед них ми визначили такі: 1) підручник повинен забезпечувати організацію активної мовленнєвої взаємодії у процесі навчання мови, оскільки мова – це засіб спілкування. Володіння лише мовою як знаковою системою без оволодіння знаннями, уміннями й навичками взаємодіяти із співрозмовником за допомогою мовних засобів не має практичного значення, а тому в умовах сучасного ЗНЗ доцільніше говорити не про навчання іноземної мови, а про навчання іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у межах вимог, визначених чинною навчальною програмою; 2) людина здатна оволодіти мовою у будь-якому віці, якщо умови навчання стимулюють ініціативність і активність, умотивовують її діяльність. У цьому випадку підручник має передбачати види і форми роботи,

які сприяють створенню неформальних стосунків між учнями у групі або в колективі. Доля участі кожного учасника спілкування визначається комунікативними потребами і рівнем готовності задовольняти ці потреби (цьому ефективно сприяють інтерактивні форми діяльності як пріоритетні у комунікативно-орієнтованому навчанні); 3) з підручника учні повинні отримувати інформацію про мовні засоби і закони оперування ними у ситуаціях спілкування, що не заперечує усвідомленого засвоєння мовних одиниць (їх значення, форми і правил використання); 4) в учнів необхідно розвивати і підтримувати уміння самостійно брати участь у спілкуванні, а не організовувати це заздалегідь, що виглядає досить штучно і певною мірою суперечить реальному процесу комунікації, яка часто виникає спонтанно; 5) поступово у процесі навчання доцільно скорочувати кількість репродук-тивних видів мовленнєвої діяльності (за зразком, за різноманітними опорами, підстановки, трансформації, перекази текстів, запитання до діалогів і текстів тощо) і надавати перевагу продуктивним видам (спілкуванню у межах створених мікроситуацій і ситуацій, на основі відомого або нового змісту, адресуючи свій вербальний потік інформації певному адресату). Авторам доцільно враховувати ці особливості та відповідно конструювати зміст підручників, визначати комплекси вправ і завдань, які забезпечують *навчання спілкування*.

Історія розвитку методики навчання іноземних мов переконливо засвідчує про бажання наблизити діяльність до процесу оволодіння мовою як засобом спілкування. Цьому сприяє використання особливих *принципів навчання*. Принципи системності, усвідомленого оволодіння навчальним матеріалом, комунікативного спрямування процесу навчання, паралельного формування умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, врахування досвіду, набутого у вивченні рідної мови, диференціації та індивідуалізації навчання, наочності тощо є *універсальними*, і жоден метод не може їх не враховувати. Наразі, наприклад, компетентнісному та комунікативно-діяльнісному підходам до навчання іноземної мови характерний принцип ситуативного спрямування навчального процесу, який передбачає організацію навчання іншомовного спілкування через спілкування, тобто в комунікативній діяльності. Відповідно до цього принципу школярі мають не тільки здійснювати мовленнєві дії, а й усвідомлено оволодівати способами їх виконання. Утім усі методи відрізняються один від одного не стільки різними принципами, які застосовуються, скільки глибиною їх розуміння і технікою використання (інтерпретацією) авторами у змісті підручників. Саме з цих позицій методи і принципи доцільно розглядати як об'єктивну необхідність для створення теорії підручника.

Останні роки XX і початок XXI століть внесли певні корективи як до цілей навчання іноземних мов, так і до змісту підручників. Інтегрований підхід до навчання мови у взаємозв'язку з культурою народу її носія зумовив переорієнтування значної частини компонентів системи шкільної іншомовної освіти. Формування іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності передбачає не тільки оволодіння учнями іноземною мовою як засобом спілкування, а й засвоєння необхідної для взаєморозуміння країнознавчої інформації. У цьому зв'язку не можна не погодитись із твердженням Н.Ф.Бориско в тому, що для навчання міжкультурної комунікації потрібні принципово інші навчальні матеріали, які моделюють діалог культур країн рідної мови та тієї, що вивчається [74]. Це одне з пріоритетних і актуальних завдань для автора підручника, яке об'єктивно виникло в останні десятиліття.

Такі нові соціально-історичні реалії вимагають суттєвих змін як у змісті навчання іноземної мови, так, зокрема, і в методологічних положеннях відповідної теорії підручника. Як засвідчує освітня практика, саме ця галузь найбільш чуттєво реагує на всі зміни у соціально-педагогічний сфері і, відповідно, має адаптуватися до викликів часу. З огляду на це, сучасний шкільний підручник з іноземної мови доцільно уявляти інтегрованим засобом навчання, котрий забезпечує оволодіння учнями мовою та іншомовним спілкуванням у взаємозв'язку з культурою народу, носія цієї мови.

Як стверджував О.О. Миролюбов, упровадження в навчальний процес будь-якого методу є постійним компромісом між різноманітними компонентами самого методу

і чинниками, що впливають на оволодіння іноземною мовою у навчальному процесі [331]. У зв'язку з цим варто зазначити, що різні об'єктивні та суб'єктивні умови, в яких здійснюється навчання іноземної мови, не завжди і не однаковою мірою сприяють успішній реалізації всіх компонентів прийнятого методу. Вони постійно модифікуються, адаптуючись до умов навчання, або через певні причини деколи не адекватно інтерпретуються авторами навчальної літератури і вчителями, які її використовують. У зв'язку з цим чистота методу втрачається, і детально та всебічно проаналізувати його ефективність не завжди можливо. Саме в такій ситуації перебувають майже всі методи, що використовуються у навчанні іноземних мов. Тому переконливо стверджувати про цілковиту ефективність або неефективність певного методу щонайменше не реально. Вочевидь, у таких випадках доцільніше і об'єктивніше говорити про форми, прийоми, способи тощо, які зумовлюються певним методом з метою оволодіння навчальним матеріалом, а також про шляхи досягнення визначених цілей і завдань. Саме ці категорії, на наш погляд, є найбільш переконливими показниками адаптивності методу до чинних умов шкільного навчання, особливо до готовності школи на певному етапі її розвитку забезпечувати повну або часткову реалізацію прийнятого нею методу навчання іноземної мови.

Як засвідчує шкільна практика, часто один і той самий метод за різних умов навчання може по-різному інтерпретуватися автором підручника і вчителем. Вони певним чином видозмінюють окремі його компоненти, адаптують їх до особливостей своєї діяльності або по-своєму їх інтерпретують. У зв'язку з цим, подібні видозміни набувають такого характеру, що деколи буває складно ідентифікувати, який метод використовує автор або вчитель у навчанні учнів іноземної мови. Через це, очевидно, не зовсім доцільно з практичної точки зору вважати методи навчання іноземних мов абсолютними науковими засадами для створення шкільних підручників, хоч їм належить значна роль у побудові їх змісту. Зміст підручника доцільніше конструювати на засадах певного *підходу* (стратегії) до навчання, який відповідним чином регулює використання методів і прийомів презентації нового навчального матеріалу та шляхи оволодіння ним, скеровує діяльність учнів і спрямовує методичну роботу вчителя, визначає способи і форми їхньої взаємодії в освітньому процесі. Усе це сприяє виконанню цілей і завдань як на певному етапі навчання, зокрема уроці, так і за повний курс ЗНЗ. Така особливість дозволяє авторам більш творчо і гнучко ставитися до конструювання змісту підручників, не сумніватися в потребі використання деяких положень певного методу, активніше застосовувати окремі ідеї інших методів, адаптуючи їх до цілей навчання. Це робить підручник ефективнішим, а теорію його створення більш адаптивною до різних умов навчання іноземної мови.

Отже, теорія підручника одночасно є дидактичною і методичною дисципліною і може розглядатись, як й інші галузі дидактики та методики, з позицій базисних і суміжних наук або з позицій практики навчального процесу. Теоретичні дисципліни, як зазначав В.П.Беспалько, створюють пояснювальні моделі своїх об'єктів дослідження – визначають і декларують, якими закономірностями керуються факти певної наукової галузі, і вважаються адекватними, якщо теорія здатна передбачати невідомі факти і потребу в них. Емпіричні дисципліни будують моделі своїх об'єктів – формулюють правила аналізу й синтезу фактів своєї галузі знань і вважаються адекватними, якщо їх моделі тотожні об'єкту за функціональними ознаками [41]. У зв'язку з цим, теорію підручника з іноземної мови можна розглядати як сукупність певних моделей, що взаємодіють і доповнюють одна одну. Вони враховують тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти, її цілі, зміст навчання і методи оволодіння ним, регламентують діяльність основних суб'єктів навчального процесу, спрямовуються на забезпечення їх ефективними засобами навчання, зокрема підручниками, передбачають оцінювання як результатів навчання, так і зміст підручників, за якими воно відбувалося. У цьому об'ємному науковому симбіозі дуже важливо знайти визначальні пріоритети, які можуть слугувати ефективними важелями впливу на процес конструювання змісту підручника

як поліфункціональної інформаційної моделі педагогічної системи, котра забезпечує формування іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності. Саме на це спрямовується наше дослідження.

1.3. Принципи побудови змісту підручника

Сьогодні, вочевидь, ні в кого не викликає сумніву, що найбільш раціональною системою підручників з іноземних мов є та, що сконструйована одним автором або одним авторським колективом. За таких умов зміст навчання, репрезентований у такій навчальній літературі, створюється на засадах єдиної концепції, яка відбиває позицію автора/авторів щодо різноманітних питань підручникотворення. Серед них, на наш погляд, найважливішими можна вважати *принципи побудови змісту підручника*. Відповідно до сучасних тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти нами визначені такі з них:

1. Комунікативного спрямування змісту навчання, реалізованого у підручниках, його здатності забезпечувати можливість організації навчання іншомовного спілкування в усній і письмовій формі у межах тематики, визначеної шкільною програмою.
2. Комплексного виконання практичної (комунікативної), виховної, освітньої, розвивальної цілей навчання.
3. Взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури.
4. Паралельного і взаємопов'язаного формування умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі).
5. Вмотивування навчальної діяльності учнів.
6. Системності змісту, його здатності до моделювання.
7. Функціональності усього змісту і окремих його структурних компонентів (тематичних розділів і підрозділів – уроків-параграфів).
8. Відповідності змісту цілям навчання, а також педагогічним парадигмам, домінувальним на сучасному етапі розвитку шкільної іншомовної освіти.
9. Автентичності навчальних матеріалів, їх мовної та мовленнєвої відповідності нормам, прийнятим у країнах, мова яких вивчається.
10. Здатності змісту підручників до моделювання з метою їх адаптування до умов навчання.
11. Урахування досвіду, набутого учнями під час вивчення інших предметів (міжпредметні зв'язки).
12. Актуальності навчальних матеріалів, їх відповідності сучасному рівню розвитку педагогічної, психологічної, методичної, лінгвістичної наук.
13. Повноти і достатності змісту для виконання проміжних і кінцевих цілей навчання.
14. Відносної автономності, самодостатності та гнучкості структурних компонентів змісту підручників.
15. Варіативності компонентного складу змісту, його кореляція з віковими особливостями учнів і ступенями та роками навчання.
16. Усвідомленого оволодіння школярами не тільки змістом навчання, але й способами його засвоєння.
17. Індивідуалізації навчання.
18. Диференціації навчання.
19. Наступності та взаємозв'язку навчального матеріалу як у межах структурних розділів та підрозділів, так і у змісті підручників за роками навчання.
20. Формування в учнів навичок самостійної роботи з метою набуття іншомовного досвіду та умінь удосконалювати та коригувати його відповідно до власних потреб.
21. Формування готовності учнів до оволодіння іноземною мовою і удосконалення свого іншомовного досвіду відповідно до власних потреб.

22. Сприяння методичній підтримці роботи вчителя з метою ефективної організації навчальної діяльності школярів.

Зазначені принципи можуть бути адаптивними для використання автором/авторським колективом під час конструювання змісту шкільних підручників з англійської, іспанської, німецької, французької мов. Побіжно прокоментуємо особливості імплементації цих принципів у практичну діяльність – процес конструювання змісту підручників.

Вимоги, що пред'являються сьогодні до рівня володіння іноземною мовою випускниками ЗНЗ, диктують необхідність використання дещо інших, ніж раніше, підходів до побудови змісту сучасної навчальної літератури. Існують усі підстави стверджувати, що обсяг накопиченого як позитивного, так і негативного світового і вітчизняного педагогічного досвіду в сукупності з новітніми дослідженнями в дидактиці, методиці, психології та лінгвістиці є цілком достатнім підґрунтям для того, щоб на засадах певних загальних принципів і чіткої програми створювати серії шкільних підручників з іноземних мов. Цілком допустимо, що така серія може удосконалюватись і видозмінюватись у залежності від різних соціальних і педагогічних чинників, проте появу навіть першого варіанта науково обґрунтованої цілісної системи підручників можна вважати значним якісним успіхом у сфері підручникотворення. Тоді, насправді, буде з чим експериментувати і що удосконалювати. На нашу думку, деякі чинні на сьогодні підручники підґрунтям для такої діяльності не завжди можуть слугувати, оскільки вони вже видрукувані для масового використання, а їх доопрацювання можливе лише через п'ять років, коли будуть готуватися для повторного перевидання.

Щоб розгляд питання особливостей побудови змісту шкільних підручників з іноземних мов на засадах окреслених нами принципів виглядав науково переконливим, уявляється доцільним стисло зупинитися на аналізі чинної навчальної літератури, рекомендованої МОН України до використання. Як засвідчує здійснений нами аналіз, зміст підручників комунікативно зорієнтований, що є визначальним пріоритетом, утім деякими із них, на нашу думку, характерні певні недоліки, котрі не прияють ефективності навчання. Найсуттєвішими з них є порушення принципу наступності у виборі та структуруванні засобів формування іншомовних умінь і навичок (вправ і завдань), спрямованих на оволодіння видами мовленнєвої діяльності, та принципу збалансованості між запропонованими засобами: деколи автори нехтують вправами і завданнями, які забезпечують формування умінь і навичок читання і письма, віддаючи значну перевагу говорінню. А це засвідчує про відсутність у змісті підручників цілісної системи вправ і завдань: часто вони досить фрагментарні, не завжди відповідають реальним умовам спілкування, деколи є випадковими для наявної ситуації, не типовими. Такий спосіб добору не забезпечує органічний зв'язок між мовними аспектами спілкування і самим спілкуванням в його усній і письмовій формах, а також між видами мовленнєвої діяльності.

Важливою проблемою підручникотворення є та, що пов'язана з визначенням, розумінням та інтерпретацією автором методичного підходу до навчання іноземної мови, оскільки решта питань більшою або меншою мірою зумовлюються саме нею. За результатами проведеного нами аналізу підручників, сконструйованих на засадах комунікативно-діяльнісного підходу (про це свідчать передмови до підручників, або окремі публікації авторів у педагогічній пресі), з'являється необхідність висловити думку про те, що майже всі автори по-своєму трактують його сутність. Серед цих трактувань є такі, що демонструють своєрідні ставлення авторів до формування навичок і умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, коли надаються пріоритети, як вище зазначалося, усному мовленню, звужуючи в такий спосіб навчальну діяльність, пов'язану з читанням і письмом. Спостерігається й інша, на наш погляд, негативна тенденція – ігнорування досвіду, набутого учнями у вивченні рідної мови, і врахування рівня навченості учнів з цього предмету. Також характерною ознакою деяких авторських концепцій, що базуються на комунікативно-діяльнісному підході, є певна відмова від засобів, які сприяють міцному засвоєнню мовного, особливого граматичного, матеріалу. У деяких підручниках частково відсутні комплекси відповідних вправ, правила/інструкції, спрямовані на форму-

вання мовних навичок, через що не завжди забезпечується можливість усвідомленого оволодіння учнями не тільки значенням, але й формоутворенням і функціями мовних одиниць у спілкуванні. Часто передбачається їх засвоєння лише у мовленнєвих зразках без належного повідомлення учням інформації про особливості їх формоутворення і використання, що не сприяє ефективності процесу навчання.

Наведені нами деякі авторські інтерпретації комунікативно-діяльнісного підходу, звісно, є помилковими і суперечать його сутності. Цей підхід не ігнорує досвід, набутий школярами у вивченні рідної мови, не визначає усне мовлення пріоритетним видом мовленнєвої діяльності на тлі читання і письма, не заперечує навчальну діяльність, пов'язану з усвідомленим оволодінням мовним матеріалом (наявність відповідних мовних вправ). На жаль, такі помилкові погляди окремих авторів, матеріалізовані у змісті їхніх доробків, не тільки дезорієнтовують учителів як суб'єктів навчального процесу, але й не завжди забезпечують якісне виконання вимог шкільної програми з іноземних мов.

Відомо, що найсуттєвіші положення методики та суміжних із нею наук і зумовлені ними рекомендації можуть бути ефективно відтворені на практиці, у навчальній діяльності, безпосередньо через навчальну книгу. Помилковою, на наш погляд, є думка про те, що вчитель може достатньою мірою сам ліквідувати дефекти підручника (якщо вони існують) або ж замінити його своєю діяльністю. Практика свідчить, що яким би високим не був рівень володіння учителем іноземною мовою, цього ще не достатньо, щоб навчити учнів іншомовного спілкування, яке відповідало б вимогам навчальної програми. Важливе місце в цьому процесі відводиться технологіям передачі педагогом своїх знань, умінь і навичок тим, хто вивчає мову. Чи кожний учитель достатньою мірою володіє ними? Сумнівно. А тому цей дефіцит має заповнити підручник, якщо він сконструйований у певній системі, апробованій у шкільній практиці, яка дала позитивні результати, і його зміст за результатами апробації скоригований і адаптований до чинних умов навчання. Чи завжди повною мірою витримуються ці важливі аспекти процесу підготовки підручника до масового використання? Чи завжди доопрацьовуються підручники, якщо вони отримали певні зауваження та рекомендації за результатами апробації? Чи достатньо контролюється цей процес? Ще можна поставити багато запитань довкола цієї проблеми, втім головне тут, щоб її розв'язання сприяло удосконаленню системи підручникотворення. Розраховувати на успіх можна лише за умови, якщо автори та працівники різних установ, які долучені до галузі підручникотворення, будуть глибоко усвідомлювати, що створення серії ефективних шкільних підручників з іноземних мов — це складна комплексна і багатоаспектна наукова проблема, а успішне розв'язання її під силу лише висококваліфікованим лінгвістам, методистам, дидактам, психологам та іншим фахівцям, озброєним цілісною дидактико-методичною концепцією, що ґрунтується на новітніх досягненнях різних наук.

З іншого боку, уявляється помилковою думка, що ефективна серія навчальної літератури може бути створена лише в результаті багаторічних експериментальних досліджень з послідовним опрацюванням змісту підручників для кожного класу. Як засвідчує практика, багаторічні емпіричні пошуки не завжди приводять до позитивних результатів, які можуть слугувати певною методологією на багато років наперед. Насамперед, це неможливо через відсутність або неузгодженість єдиного науково обґрунтованого плану для створення всієї серії. Також необхідно враховувати, що такі компоненти змісту експерименту, як учнівський контингент класу, рівень готовності учнів до оволодіння предметом, умотивованість і здібність до засвоєння іноземної мови, професійний рівень учителя, зокрема рівень умотивованості його діяльності, тощо не можуть бути різнобічно відтворені у змісті серії підручників відповідно до певного ступеня точності та адекватності наявним умовам навчання у кожній школі. Усі вони різні, як і різні учні та вчителі, основні суб'єкти навчального процесу.

Оцінюючи стан конструювання та використання змісту шкільних підручників з іноземних мов, можна з повною відповідальністю стверджувати, що поки ще не з'явились серед них універсальні, ефективні для всіх умов навчання. Та й проблематично, чи бу-

дуть вони створені у майбутньому. Єдиний шлях виходу з цієї ситуації – це ґрунтовне удосконалення системи підготовки змісту навчальної літератури, починаючи з визначення авторського колективу.

Важлива роль у створенні змісту підручників належить принципам добору мовного і мовленнєвого матеріалу для навчальних текстів. 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. Ми дотримуємося позиції, за якої у змісті підручників (особливо для початкового етапу навчання) має бути відносно збалансована кількість (50% х 50%) описових текстів і діалогів. Тексти описового характеру зазвичай виконують три основні функції: 1) забезпечують учнів певною інформацією з теми, що вивчається, 2) надають учням можливість спостерігати і усвідомлювати значення, форму і функції мовних одиниць у мовленні і 3) збагачують їхній мовний досвід за рахунок нових лексичних і граматичних одиниць, використаних у тексті. Діалоги, вміщені у підручнику, ілюструють учням усталені зразки мовленнєвого спілкування, навчають використовувати їх різноманітні форми у залежності від ситуації, зокрема: соціальних умов і комунікативних потреб. Насамперед, це: *подякувати, вибачитись, привітатись, попрощатись, познайомитись, заперечити, висловити свої почуття, своє ставлення, свою думку до предмета спілкування, висловити радість, захоплення, смуток, тривогу* і т.п. Такі ситуації звичайно супроводжуються відповідними вигуками, емоціями, інтонаціями, невербальними засобами – рухами, жестами, мімікою, без чого неможлива усномовленнєва вербальна взаємодія в реальних умовах. Формування відповідних умінь має відбуватися на матеріалах автентичних мовленнєвих зразків, які збігаються з нормами, прийнятими у відповідній країні.

У комунікативній лінгвістиці відомі різні вербальні варіанти висловлення однієї думки, що залежить від регіону, або ж від країн, які мають спільну державну мову. Відповідно до цієї тези, у світі відомі британський і американський; іспанський (кастильський) і латиноамериканський; німецький, австрійський і швейцарський; французький, голландський, швейцарський тощо варіанти мовлення. Лінгвокраїнознавча компетентність передбачає оволодіння учнями різноманітними мовленнєвими одиницями, що використовуються в реальних ситуаціях спілкування. На підтвердження цієї думки наведемо приклади, що ілюструють практичну реалізацію лінгвокраїнознавчої компетентності у змісті підготовлених нами підручників з іспанської мови. Учні отримують знання про окремі лінгвокраїнознавчі особливості спілкування, прийняті в Іспанії і країнах Латинської Америки, і відповідними засобами, уміщеними у змісті підручників, в них формуються необхідні уміння й навички. Зазвичай така інформація подається під відповідними рубриками, у зіставленні різних варіантів мовлення. Наведемо приклади.

¡Ojo!

Como se dice en España y en Hispanoamérica

Як говорять в Іспанії та в Латинській Америці

En España	**En Argentina**
una falda	un una pollera
un abrigo	un sobretodo (para el hombre)
	un tapado (para la mujer)
un jersey	un suéter

En México

una camiseta = una playera
una chaqueta = un saco
una cazadora = una chamarra
una camisa ligera = una guayabera

1. **Practica con tu compañero de clase. Imagina que haces compras en varias tiendas de ropa en México, Argentina, España.**

Modelo: – ¿ Qué compraste?

– Una playera.

– ¡Qué elegante y bonita!

1. **Imagina que has vuelto de una fiesta y cuentas a tu mamá, qué vestimenta se han puesto los invitados.**

Modelo: Mamá, no imaginas. Lola se ha puesto una chaqueta de color extraordinario, naranjo. Y su falda azul convenía perfectamente con la blusa y chaqueta. ¡Y qué elegantes zapatos se ha calzado!

Son muy bonitos y modernos. Además, llevaba la bolsa adecuada muy cómoda.

Y Paco...

("HOLA – 6")

Como se dice en España y en Hispanoamérica	
En España:	**la patata** – картопля
	el pimiento – перець
	el plátano – банан
En Hispanoamérica:	**la papa** – картопля
	el ají – перець
	la banana – банан

3. Presta atención cómo suena el siguiente diálogo si haces compras en el mercado en España y en un país de Hispanoamérica.

– Por favor, un kilo de..., un kilo y media de..., y también 4 – 5... .

– A su servicio, señora. Con mucho gusto.

("HOLA – 6")

За комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов за допомогою підручника 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 подається комплекс вправ і завдань, спрямований на формування та активізацію відповідних навичок і умінь використовувати цю одиницю у різних видах мовлення. Доцільно паралельно презентувати вербальні або схематичні правила як узагальнення навчальної роботи. Для школяра це буде слугувати орієнтовною основою діяльності.

Підручник з іноземної мови має забезпечувати виконання програмових вимог щодо практичного оволодіння школярами мовою як засобом спілкування. Будь-які теоретичні пояснення і коментарі, уміщені в ньому, мають виконувати лише допоміжну функцію і використовуватися тільки там, де вони справді можуть сприяти оволодінню граматичним явищем або лексичною одиницею для комунікативних цілей. Шкільний підручник не повинен містити значних за обсягом правил, вичерпного опису фонетичної системи, граматичної будови або інших аспектів мови, оскільки це не входить до завдань шкільного курсу навчання. Проте це не означає, що він не повинен репрезентовувати окремі характеристики лексичних одиниць і граматичних явищ. Наприклад, у підручниках серії "HOLA" такі характеристики подаються під відповідними рубриками. Зміст пояснень стислий і схематичний, супроводжується чіткими і зрозумілими прикладами – словосполученнями або реченнями (часто з їх еквівалентами рідною мовою учнів). Після цього блоку пропонується комплекс вправ і завдань, спрямованих на формування навичок і умінь використовувати певне граматичне явище в усному і писемному мовленні. За результатами проведених нами експериментальних перевірок такий підхід до оволодіння мовним матеріалом забезпечує достатній рівень його засвоєння. Наведемо приклади з підготовлених нами підручників.

1. Contestad a las preguntas del ejercicio 5 *(Дайте відповіді на запитання вправи 5).*

Gramática

Los pronombres posesivos

Присвійні займенники

mi - мій, моя	**mis** - мої
tu – твій, твоя	**tus** - твої
su – його, її, Ваш, Ваша	**sus** – його, її, Ваші
nuestro(a) – наш, наша	**nuestros**, **-as** - наші
vuestro(a) – ваш, ваша	**vuestros**, **-as** - ваші
su – їхній їхня, Ваш, Ваша	**sus** – їхні, Ваші

Mis amigos asisten a las clases de carate. – Мої друзі відвідують заняття з карате.

2. Cambiad los pronombres personales a los posesivos *(Замініть особові займенники присвійними).*

Modelo: Es hermana, (yo) – Es mi hermana.

1. Es _____hermana, (yo) 2. Son libros, (yo) 3. colegio es bonito.

(nosotros) 4. abuelos viven en Perú, (ellos) 5.____ estuche es nuy moderno.

(tú). 6. _____ hijos practican carate. (vosotros) 7. ___ amigas tocan el piano y el violín. (vosotras) 8. En___ colegio hay dos campos de fútbol. (él) 9. ¿Dónde está reloj?(Usted)10. ¿Se levanta papá a las 6 de la mañana? (tú) 11. ¿No os cepilláis dientesdespuésdecomer? 12. Es mi hermano. Yo llevo mochila.

3. **Completad las frases con los pronombres posesivos** *(Доповніть речення присвійними займенниками).*

Son Ana y Pilar. Ellos pasean a____ perro.

Nosotros somos amigos.____intereses son fútbol y pintura.

Nosotras somos hermanas. Bordamos_____ toallas en colores rojo y azul.

Yo tengo un gato. ___gato es chiquitín.

Mi hermano tiene un loro.____loro es grande.

Creo que organizo bien_____tiempo libre. Y tú, ¿cómo organizas tiempo libre?

4. **Entrevistad a vuestros compañeros de clase y preguntad sobre** *(Візьміть інтерв'ю у ваших однокласників і розпитайте про):*

las actividades extraescolares a que asisten

los deportes que practican

la hora a que empiezan las actividades

("Bienvenidos al Español – 5")

5. Lee y traduce los siguientes diálogos. Presta atención a las expresiones en negrilla.

Mira, Ígor. Me ha interesado tanto tu cuento que he encontrado la información sobre las Siete Maravillas de Ucrania.

¿De verdad? No lo sabía. ¿Cuáles son?

Por si no lo sabes te voy a nombrar la lista.

Vale. Dime.

Según información, las Siete Maravillas de Ucrania fueron elegidas: la fortaleza Kamianets Podilskiy, la Lavra Pecherska, el parque Sofiyivka en Uman, la catedral Sofiyskiy...

¡Qué bien! De verdad son las maravillas de naturaleza y de las manos humanas.

Espera. Asimismo, la ciudad antigua Jersoneso Tavriyskiy, la fortaleza de Jotyn y la Reserva Nacional Jórtytsia.

Qué extraño! Ya he recorrido unas de estas maravillas ucranianas. Me falta ver la Reserva Nacional Jórtytsia y Jersoneso Tavriyskiy.

¡Qué raro!

¡Presta atención!

Las expresiones para practicar en diálogos (sorpresa o extrañeza)

¿De verdad?/¿De veras? – Чи правда? /Справді?
¡No me digas! – Та що ти кажеш!
No puede ser. – Не може бути
¡Qué raro!/¡Qué extraño! – Як дивно!/Дивовижно!/Яка дивина!
¡Sí!/¡Será posible! – (Та) невже?/ Хіба?/Хіба це можливо?

("HOLA – 8")

¡FÍJATE!
Pretérito imperfecto de subjuntivo
Como expresar un deseo

Me gustaría Desearía Preferiría Querría (quisiera).	+ que + pretérito imperfecto de subjuntivo

***Le gustaría* que probáramos el guisado**. –
Їй (йому) сподобалось би, щоб ми скуштували печеню.
***Preferiría* que la abuela cocinara el pescado a la gallega**. –
Мені хотілося б, щоб бабуся приготувала рибу по-галісійськи.

6. Compón las frases según el modelo.

Modelo: Me gustaría que nosotros no aburriéramos en la fiesta.

gustaría		(aburrir) en la fiesta.
desearía,		(visitar) la pizzería.
preferería,		(reservar) la mesa.
querría	que	(tomar) un refresco.
quisiera		(recomendar) algo apetitoso.
		(gustar) el pollo.
		(apetecer) el cochinillo asado.
		(comer) el solomillo.

("HOLA – 11")

Основна мета шкільної іншомовної освіти (а відтак, і підручників як основних засобів її реалізації) визначається як обмежений, проте *достатній рівень володіння видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом) у межах визначених навчальною програмою сфер і тем спілкування та на засадах окресленого обсягу мовного матеріалу*. При цьому важливо враховувати той факт, що шкільний курс навчання мови диференціюється на три ступені: початкова школа (1–4 класи), основна школа (5–9 класи), старша школа (10–11 класи). Під кінець кожного із ступенів учні мають оволодіти певним рівнем сформованості іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності. Дуже важливою є якість навченості учнів на кінець завершення курсу основної школи, яка має чітко відповідати вимогам навчальної програми. Це пов'язано з тим, що після завершення 9-го класу 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).

Серія шкільних підручників може успішно виконати свої завдання лише в тому випадку, якщо вона буде представлена як цілісна система чітко дібраних компонентів, буде створюватись одним авторським колективом, за єдиним детальним планом і в умовах чіткої координації діяльності всіх його членів. Основна структурна різноманітність серії має ґрунтуватися на положеннях про фундаментальну особливість усної та пись-

мової форм іншомовного спілкування, зокрема кожного виду мовленнєвої діяльності. Мовний матеріал, який добирається авторами, використовується у відносно однакових обсягах для навчання усного і писемного мовлення. Основними принципами, якими мають керуватися автори у його доборі, це актуальність, доступність, комунікативна цінність і частотність (фактична уживаність) в реальних умовах спілкування.

Отже, визначені нами та прокоментовані принципи побудови змісту підручників як компоненти теорії шкільного підручника з іноземної мови, на наш погляд, можуть слугувати авторам науковим підґрунтям для конструювання змісту навчальної літератури відповідно до сучасних освітніх парадигм і з урахуванням потреб суспільства до рівня володіння іноземною мовою його громадян.

1.4. Функції підручника

Різноманітні питання теорії шкільного підручника вже мають свою історію. На всіх етапах розвитку галузі підручникотворення, особливо в останні роки, вони досить активно дискутуються багатьма вченими і авторами навчальної літератури. У 70-80-х роках XX століття серед учителів, методистів, учених-педагогів і психологів помітно зріс інтерес до проблеми засобів навчання, особливо до теорії підручника. У 1974 році у видавництві "Просвещение" (м. Москва) було створено групу дослідників, які спеціально займалися різними аспектами навчальної літератури і забезпечували регулярний видрук наукових збірників "Проблеми шкільного підручника" ("Проблемы школьного учебника"). На сторінках 20-ти номерів цього часопису обговорювалися дидактичні, методичні, психологічні, поліграфічні питання створення навчальної книги. Власне, з тих публікацій розпочалося серйозне і детальне вивчення різноманітних проблем галузі. Автори висловлювали власні точки зору, формулювали рекомендації щодо підготовки та удосконалення навчальної літератури, презентували фрагменти змісту власних доробків тощо. У переважній більшості видрукуваних матеріалів однією із провідних була думка про функції шкільного підручника як засобу навчання та визначального компонента освітнього процесу, в якому він демонструє свою важливість як для учня, так і для вчителя. Учень з певною мірою регулярності звертається до навчальної книги як засобу інформаційної підтримки своєї діяльності, для нього – це джерело навчального змісту і засіб його засвоєння, а для вчителя – механізм методичної підтримки його роботи, який слугує певною програмою і керівництвом для організації навчання. Такі особливості дозволяють розглядати підручник *своєрідним ретранслятором стратегічної та тактичної моделі навчального процесу, в якому він окреслює діяльність кожного з його суб'єктів*.

Як справедливо зазначав Д.Д. Зуєв, у шкільному підручнику не має бути нічого випадкового, що цілеспрямовано не забезпечувало б виконання певних навчально-виховних завдань, які постають перед школою, не допомагало б учителеві їх реалізовувати [211]. Під цим кутом зору варто розглядати всі його функції, котрі різнобічно мають узгоджуватися не тільки із системою викладу навчального матеріалу та його обсягом, але й ураховувати закономірності розвитку школярів, зокрема їхні вікові можливості та потреби, ставлення до діяльності, спрямованої на формування пізнавальних інтересів.

Як результат наукових пошуків стали реальністю намагання учених визначити загальні та окремі (особливі) теорії шкільних підручників. Саме у той період (1983 р.) у видавництві "Педагогіка" була видрукувана монографія Д.Д. Зуєва "Шкільний підручник" [211]. У ній автор розглянув функції цього засобу навчання, його структуру, проблеми тексту, позатекстових компонентів, методику аналізу, оцінювання і конструювання змісту тощо. Із плином часу певною мірою, а деколи кардинально змінюються дидактичні та методичні підходи до організації шкільної освіти, зокрема до засобів її реалізації, втім основні положення наукового доробку згаданого вченого не втрачають своєї актуальності й уявляються гнучкими та адаптивними до різних умов навчання. Їх зміст став важливим надбанням педагогічної громадськості, слугував і слугує неоцінен-

ними дидактичними засадами для досліджень у цій галузі, а також науково-теоретичним підґрунтям для роботи авторів навчальної літератури.

Упродовж тривалого часу визначальне місце серед різноманітних питань шкільного підручникотворення належить дослідженню змістового та функціонального призначення навчальної книги. Серйозним кроком, зробленим у цьому напрямі, стало проведення у 1988 році Всесоюзної конференції з теми "Теорія і практика створення шкільних підручників", на якій, серед інших проблем, обговорювалися ті, що пов'язані з їх функціями, зокрема залежність від цілей і змісту навчання. Ці питання стали предметом вивчення багатьох учених (А.Р.Арутюнов [11], В.Г.Бейлінсон [32], В.П.Беспалько [42], Н.М.Бібік [60], О.Б.Бігич [61], І.Л.Бім [45; 48; 53], Н.Ф.Бориско [75; 76], М.І.Бурда [80; 81], Н.М.Буринська [85; 86; 87], Л.П.Величко [95], М.М.Вятютнєв [108], Л.П.Доблаєв [165], Г.М. Донской [166], Н.І. Гез [116], Г.Г. Граник [135; 136], Д.Д. Зуєв [210; 212], В.Р.Ільченко [227], Я.П.Кодлюк [248; 249; 252; 255], О.І.Ляшенко [297; 299], В.П. Максаковський [304], Р.Ю. Мартинова [314], С.Ю.Ніколаєва [346], О.І. Пометун [392; 394], В.М. Плахотник [337; 379; 380], А.З.Рахімов [420], О.Я.Савченко [542; 546], М.М.Скаткін [571; 572], Н.К.Скляренко [573; 574], І.П.Товпинець [598; 599; 600], О.М.Топузов [606], А.В.Фурман [624; 625; 626], В.С.Цетлін [643; 645; 646] та ін.). Спостерігається, що кожний дослідник розширює або по-своєму інтерпретує спектр функцій. Більшою мірою це пов'язано з напрямом наукового аналізу питання, що його цікавить. Утім, серед такого різноманіття можна виділити певне ядро функцій, які в різних авторських інтерпретаціях характерні шкільним підручникам з навчання різних предметів. Вони отримали назву *дидактичних*. Функції, що властиві підручнику з навчання певного предмета і зумовлюються особливостями його змісту, прийнято називати *методичними*.

У науковій педагогічній та психологічній літературі список функцій підручника коливається між 5 і 20. Втім у деяких методичних дослідженнях він досягає більшої кількості. Як ми помітили, це зумовлюється особливостями змісту предмета, якого навчають підручники, і автори деталізують і диференціюють пропоновані ними функції відповідно до цих чинників.

Розглядаючи питання функцій шкільного підручника, нам уявляється доцільним провести дослідження в два етапи, які передбачають аналіз 1) дидактичних функцій шкільного підручника; 2) методичних функцій, характерних підручникам з іноземних мов.

У більшості досліджень до дидактичних функцій найчастіше відносять: *інформаційну, управлінську, стимулювальну, закріплення навчального матеріалу, координації* (зовнішні зв'язки з іншими навчальними предметами і внутрішні зв'язки між роками навчання), *систематизації, контролю* [194; 235; 249; 556; 571; 593; 598; 623; 688; 706; 714; 721; 723; 732]. Зокрема Д.Д. Зуєв виділяє: *інформаційну, систематизуючу, закріплення і контролю, самоосвіти, інтегрувальну, координувальну, розвивально-виховну*. На думку вченого, дидактичні функції не є "рядорозташованими", а створюють своєрідну систему ієрархічно взаємопов'язаних властивостей і в кожному підручнику комплексно представлені в органічній єдності [211]. Окрім того, автор зазначає, що список таких функцій варто сприймати як відкриту систему, оскільки він не претендує на завершеність, а може змінюватись і розширюватись відповідно до напрямів подальших досліджень. Отже, кількість дидактичних функцій не вважається стабільною, що зумовлюється новими педагогічними і психологічними парадигмами навчання.

У наукових дослідженнях існують різні точки зору на функції підручника в навчально-виховному процесі. Розглянемо найбільш значущі, як нам уявляється, погляди вчених на зазначене питання, оскільки від цього значною мірою залежить розуміння призначення навчальної книги, зокрема її вплив на процеси, що відбуваються в освітній сфері.

На думку А.З. Рахімова, сучасний шкільний підручник має виконувати *три загальні функції*:

- *світоглядну* – озброювати учнів діалектико-матеріалістичним методом пізнання дійсності, виховувати упевненість у пізнанні об'єктивності та взаємозумовленості явищ природи і суспільства;
- синтезуючу – формувати цілісне уявлення про світ і цілісну творчу особистість учня;
- оцінно-орієнтаційну – посилювати гуманітаризацію освіти, організовувати процес самоосвіти й саморозвитку школярів.

Окрім того, автор додає, що підручник повинен забезпечувати *три педагогічні функції*:

- загальноосвітню – озброювати учнів знаннями методологічних принципів, діалектичними методами пізнання предмета, умінням усвідомлено застосовувати ці знання і методи в навчально-пізнавальній діяльності;
- виховну – формувати світогляд, здібності до контролю і самоконтролю, самооцінювання, взаємодопомоги;
- розвивальну – розвивати пізнавальні потреби, позитивну мотивацію, цілеспрямовану активність, творчі якості учнів [420].

Однією з провідних дослідниками називається *функція управління пізнавальною діяльністю школярів,* під час якої на різних рівнях згідно з цілями навчання та вимогами програми учні, засвоюючи навчальний матеріал, отримують можливість власного розвитку, освіти та виховання. А відтак небезпідставно важливою функцією вважається здатність навчальної книги створювати умови для розвитку школярів, у зв'язку з чим зазначається, що її зміст має бути зорієнтованим не стільки на засвоєння готових знань, скільки на їх пошук [87; 148; 175; 249; 304; 418; 627]. Ця функція набуває особливої актуальності зараз, коли компетентнісний підхід до навчання ставить потребу оволодівати ключовими та предметними компетентностями, котрі зумовлюють організацію навчального процесу в такий спосіб, щоб *кожному школяреві, враховуючи його розумові можливості та потреби, була надана змога проявляти свої творчі здібності, усвідомлено оволодівати механізмами засвоєння навчального змісту.* З огляду на цей факт, В.С. Цетлін порушує питання необхідності створення навчальних книг для різних груп учнів, розглядаючи *диференціацію та індивідуалізацію* навчання важливими функціями підручника. Школярі – різні за інтересами, схильностями, природними задатками, темпом розвитку, життєвими планами, і ця особливість, на думку вченої, повинна знайти свій відбиток у змісті та структурі підручника. Він має забезпечувати усвідомлення учнями пропонованої освітньої інформації через засоби навчального тексту, оскільки розуміння значно полегшує процес засвоєння [643; 647]. Психологами доведено, якщо учень розуміє те, що вивчає, то для нього навчальний процес стає більш радісним і успішним. Очікування успіху слугує йому додатковим стимулом у навчанні [29; 47; 61; 66; 67; 73; 78; 100; 101; 102; 153; 154; 156; 357].

Г.М. Донской виділяє три види диференціації: *внутрішньотекстову, міжтекстову, позатекстову* [166].

Внутрішньотекстова диференціація реалізується з допомогою різних шрифтів, сигналів-символів, рамок, кольору. В результаті, у тексті підручника виділяється кілька пластів, які певним чином вибудовують ієрархічну структуру всього навчального змісту.

Міжтекстова диференціація здійснюється шляхом розподілу функцій між навчальними матеріалами різного призначення: головними і другорядними (додатковими). Останні призначаються для учнів, які виконали основний навчальний матеріал.

Позатекстова диференціація здійснюється засобами графічної орієнтації: у вигляді схем, діаграм, таблиць, графіків, які, з одного боку, фіксують увагу на головному в основних матеріалах, а з іншого – містять додаткові навчальні матеріали, що конкретизують і доповнюють інформацію основних матеріалів.

Інші дослідники цього питання висловлюють точку зору щодо необхідності системи викладу навчального матеріалу на трьох рівнях, пропонуючи диференціювати його на *надзвичайно обов'язковий, обов'язковий і необов'язковий* [165]. Такий підхід, на їхню думку, сприятиме прозорості та спрощенню змісту підручника. *Перший рівень* містить найголовнішу навчальну інформацію (визначення, пояснення, вказівки тощо), без чого

неможливе розуміння іншого матеріалу. *Другий рівень* окреслює основний за обсягом навчальний матеріал, який разом із першим рівнем є обов'язковим для всіх учнів. *Третій рівень* – це додатковий матеріал, який на певному етапі навчання не є обов'язковим для всіх учнів, але такий, що сприяє кращому усвідомленню основних закономірностей теми, що вивчається, та розширює кругозір учнів. При цьому нехтування третім рівнем негативно не впливає на якість засвоєння першого і другого рівнів.

Важливою для шкільного підручника є *функція індивідуалізації навчання.* На думку деяких учених [86; 147; 184; 253; 648], вона є досить важливе і водночас проблематичне завдання. І.С. Якиманська, наприклад, виділяє такі вимоги до матеріалу, який має добиратися відповідно до особистісно орієнтованого навчання, що передбачає індивідуалізацію освітнього процесу [676]:

- виклад знань у підручнику має бути спрямований не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, але й на перетворення власного досвіду кожного школяра;
- у процесі навчання необхідно постійно співвідносити досвід учня із змістом пропонованих завдань;
- активне стимулювання школяра до самооцінної освітньої діяльності має забезпечувати йому можливість самоосвіти під час оволодіння знаннями;
- навчальний матеріал повинен бути організований у такий спосіб, щоб учень мав можливість його вибору під час виконання завдань;
- необхідно стимулювати учня до самостійного вибору та використання найбільш значущих для нього способів оволодіння навчальним матеріалом;
- під час пред'явлення знань про прийоми виконання навчальних дій важливо виділяти загальнодидактичні та специфічні предметні прийоми роботи відповідно до їх ролі в особистісному розвитку школяра;
- необхідно забезпечувати контроль і оцінювання не тільки результату діяльності, а насамперед процесу учіння: адекватності способів і форм, які обирає учень, послідовність дій, які він здійснює, засвоюючи навчальний матеріал.

На наш погляд, висловлені думки можуть слугувати авторові підручника науково-теоретичним підґрунтям у його конструкторській діяльності.

Важлива функція належить підручнику в стимулюванні інтересу школярів до навчального предмета. Особлива увага цьому питанню приділяється в роботах Г.Г.Граник і її колег [134; 136]. Дослідниками визначені вимоги до навчальної книги (на прикладі підручника з російської мови), яких автору доцільно дотримуватися, щоб зміст був цікавим. Відповідно, підручник повинен:

- надавати учням пояснення в доступній та цікавій формі про важливість навчальної інформації, яку вони здобувають під час вивчення предмета;
- створювати умови для стимулювання розумової активності: знання не даються в "готовому" вигляді, учні повинні їх здобувати;
- вчити учнів самостійно формулювати свої відповіді;
- застосовувати образний виклад навчального матеріалу, зокрема формувати абстрактні граматичні поняття з допомогою малюнків;
- урізноманітнювати навчальний матеріал;
- забезпечувати посильність навчального змісту для учнів певного віку, при цьому він не повинен бути легким для засвоєння.

Цікаві, на наш погляд, дослідження провів І.П. Товпинець, який з'ясував рівень усвідомлення вчителями функцій підручника як засобу навчання [599; 600; 601]. У відповідях на запропоновану ним анкету були названі такі ознаки (у відсотковому відношенні до кількості респондентів):

- забезпечує засвоєння програмового матеріалу, допомагає закріпленню знань, здобутих на уроці (94%);
- доступний для самостійного використання і розуміння змісту (81%);
- містить матеріал для самостійної роботи в домашніх умовах (42%);

- містить матеріал виховного характеру (7%);
- викликає інтерес у школярів (45%);
- містить матеріал для обов'язкового вивчення і пояснювальний матеріал (15%).

Проведений дослідником аналіз отриманих результатів засвідчив, що велика кількість учителів зазвичай адекватно оцінює основні функції шкільного підручника, втім певна кількість респондентів не звертає увагу на деякі важливі з них, через що значною мірою обмежується його здатність як навчальної книги.

Дослідження, здійснені іншими вченими, також підтверджують думку про недостатнє використання функцій підручника як основного засобу навчання. Наприклад, деякими вченими він досить рідко долучається до процесу засвоєння навчального матеріалу, а його роль в основному зводиться до закріплення отриманих знань [205]. І.К.Журавльов зазначає, що в окремих рецензіях і підсумкових звітах експериментальних перевірок підручників основна увага звертається на їх науковість, а засоби засвоєння навчального матеріалу, мова і стиль підручника, його доступність або зовсім не оцінюються, або ж згадуються побіжно, як щось другорядне [183]. А між тим, шкільний підручник має виконувати низку функцій, які повинні забезпечуватися його змістом і різнобічно сприяти досягненню визначеної мети навчання.

Заслуговують уваги думки Франсуа-Марі Жерар та Ксав'є Роеж'єр, які серед низки названих ними функцій виділяють ті, що спеціально орієнтовані на навчання, інші дозволяють налагодити зв'язок між навчанням і повсякденним або професійним життям [175]. До *функцій навчання,* що має виконувати шкільний підручник, автори відносять такі:

- функцію надання знань;
- розвивальну функцію;
- функцію закріплення вивченого матеріалу;
- функцію оцінювання знань.

До *функцій взаємодії з повсякденним та професійним життям* віднесено:

- функцію допомоги в інтеграції знань (як у межах однієї дисципліни– вертикальна інтеграція, так і здобутих під час вивчення різних дисциплін горизонтальна інтеграція);
- функцію довідника (джерела інформації);
- функцію соціального та культурного виховання (формування та розвиток життєвої позиції школяра).

Названі функції спрямовані на організацію роботи *учнів*. На думку авторів вище цитованої роботи, шкільний підручник також повинен сприяти удосконаленню діяльності *вчителя*, оскільки "він не може знати все" [175], а тому навчальна книга має слугувати джерелом нової інформації, з якою він знайомиться, усвідомлює і визначає способи засвоєння її учнями. У зв'язку з цим пропонуються такі функції:

- надання наукової інформації із сфер дидактики, методики та психології, інформації, котра спрямовує діяльність педагога;
- сприяння педагогічній підготовці вчителя з певної дисципліни;
- допомоги у викладанні та проведенні занять;
- допомоги в оцінюванні знань.

Окрім *спеціальних функцій* підручника, які диференційовано сприяють удосконаленню діяльності кожного суб'єкта навчального процесу, автори визначають *спільні функції*. Насамперед до них можемо віднести *функцію оцінювання*: *учень* здійснює самоконтроль рівня своїх навчальних досягнень за допомогою засобів контролю, запропонованих підручником, та створює власну траєкторію оволодіння його змістом, а *вчитель* під час виконання школярами різних видів діяльності, уміщених у підручнику, отримує інформацію про якість її виконання, і рівень засвоєння навчального змісту, коригує процес навчання, що значною мірою дає йому уявлення про ефективність навчальної книги.

Відтак, на думку авторів, підручник, який претендує стати ефективним навчальним засобом для здійснення певних освітніх, розвивальних і виховних функцій, повинен плануватись і конструюватись у відповідності до дидактичних і психологічних законо-

мірностей учіння, що спрямовують його на учнів та на особливості їхньої навчальної діяльності [175]. Вочевидь, закономірно, що в багатьох статтях, опублікованих у різних часописах, велика увага приділяється психологічним аспектам підручникотворення [120; 124; 135; 198; 358; 417; 656; 677]. Зміна акцентів на цю проблему не випадкова. Як стверджує А.З.Рахімов, навчальна книга повинна бути зорієнтована не на заучування понять, а сприяти формуванню в учнів мотивів учіння, навичок самостійної діяльності, відповідального і творчого ставлення до навчання [420]. Відповідно до цієї думки, І.К.Журавльов аналізує окремі підручники і визначає деякі характеристики, що могли б не тільки удосконалити їх зміст, але й розширити список функцій:

- наявність спеціальних прийомів, які збуджують інтерес і посилюють мотивацію учіння;
- наявність диференційованого матеріалу для навчання учнів з різними розумовими можливостями;
- збільшення питомої ваги самостійної роботи з широким використанням проблемності та досвіду творчої діяльності;
- використання спеціальних прийомів роботи з навчальним матеріалом, зокрема текстом;
- підвищення виховної ролі змісту підручника;
- використання широкого спектру методичних засобів, які сприяють проведенню різних за метою і змістом уроків і надають учителеві певної самостійності в цьому аспекті через залучення до процесу навчання додаткових дидактичних матеріалів;
- удосконалення якості оформлення та поліграфічного виконання підручника [182].

Перегукуються із зазначеною інформацією думки В.М. Монахова, котрий детально описує характеристики шкільного підручника, які можуть слугувати авторові підґрунтям для прогнозування функцій навчальної книги:

- підручник повинен реалізовувати цілі навчання, котрі можуть діагностуватися в реальному масштабі навчального часу;
- створювати підручник потрібно за модульним типом як сукупність завершених тематичних блоків;
- підручник має забезпечувати варіативність змісту навчання;
- у підручнику повинна бути презентована система вправ, необхідна та достатня для оволодіння навчально-пізнавальною діяльністю;
- підручник має містити відповідний певному віку учнів мотиваційний компонент;
- структура і зміст підручника повинні співвідноситись із прийнятою у дидактичному процесі системою управління;
- підручник має бути зорієнтований на можливість його використання в умовах інформаційної технології навчання;
- зміст підручника повинен ураховувати вікові та навчальні можливості школярів (особливості мотивації, інтереси, темп засвоєння, навчальне навантаження тощо) [335].

Відомо, що із зміною парадигми навчання змінюються і засоби, які забезпечують її успішну імплементацію. Проте з історії педагогіки відомі випадки, коли зміна цілей навчання не повною мірою забезпечується новим поколінням навчальної літератури. У цьому зв'язку досить переконливою є думка В.П.Максаковського, який зазначає, що трансформаційні процеси у сфері освіти повинні слугувати передумовою для розроблення концепцій підручників нового покоління, котрі своїми функціями забезпечують виконання нового змісту навчання. Далі дослідник стверджує, що в нових умовах вже не потрібні чергові (десяті чи двадцяті) перероблені видання попередніх, навіть досить відомих навчальних книг. Потрібні підручники нового покоління [304]. Автор статті визначає їх функції:

- ілюстрація широкої наукової картини світу у вигляді нисхідної ієрархії: закони – закономірності – наукові теорії – наукові гіпотези – наукові поняття – факти;
- орієнтування на фундаментальні знання (незалежні від майбутньої професії);
- організуюча роль теорії;

- стимулювання учнів до самостійного здобування знань;
- диференційований підхід до навчання;
- проблемний підхід;
- збалансованість науковості та доступності.

Важливою, на наш погляд, уявляється думка автора щодо останньої тези (функція науковості та доступності). Він запитує: чи можна, використовуючи не цікавий підручник, "на сторінках якого панує засушливий клімат, вбирати знання з апетитом?". І сам відповідає: "сумнівно, оскільки підручникам нового покоління потрібна апеляція не тільки до розуму, але й до емоцій" [304]. А це означає, що будь-яка інформація, викладена у змісті навчальної книги, має бути доступною для усвідомлення школярами відповідно до їхніх вікових особливостей, інтересів і навчального досвіду.

Значущою є ще одна вимога до нового покоління навчальної літератури для школярів, яку ми виносимо в окремий абзац і в такий спосіб надаємо їй визначального пріоритету: підручники повинні конструюватись як цілісна система [120]. Йдеться про необхідність розроблення серії підручників для навчання одного предмета, які мають бути поєднані єдиною дидактико-методичною концепцією та зорієнтовані на досягнення визначених програмою цілей навчання. Саме за таких умов, як нам уявляється, буде чітко і цілісно простежуватись авторська концепція навчання предмета, зокрема дидактична і методична доцільність перспективи розвитку системи поглядів автора на організацію процесу успішного оволодіння учнями навчальним змістом.

Як нами досліджено, дидактичні та методичні функції підручників складають великий список назв. Без сумніву, всі мають право на існування. Втім серед них є такі, що названі одноразово або, принаймні, двічі чи тричі – зазвичай вони характерні певному особливому виду навчальної літератури. Також є ті, що властиві переважній більшості підручників і переконливо характеризують їх особливості, незважаючи на різні парадигми навчання, котрі використовувалися в історії розвитку педагогічної галузі. Небез-підставно ці функції можна назвати *універсальними* і значущими для галузі підручникотворення.

Здійснений нами аналіз основних тенденцій розвитку функцій, їх вплив на навчальний процес і залежність від різних чинників слугує підґрунтям для проведення наступного етапу дослідження проблеми – розгляду *функцій шкільних підручників з іноземних мов*.

Детальний огляд робіт, присвячених різноманітним питанням підручникотворення, свідчить про те, що підручники з іноземних мов також є носіями певної множини *дидактичних функцій*, котрі характерні навчальній літературі з будь-якого шкільного предмета, і *методичних* – властивих саме йому. Принципово важливим є те, що в навчальній книзі *всі функції мають реалізовуватися комплексно*.

"Лінгводидактичний енциклопедичний словник" окреслює такі "*найважливіші функції підручника з іноземної мови*": *інформаційну* (підручник дає уявлення про систему мови і країну, мова якої вивчається); *навчальну* (матеріали підручника орієнтовані на оволодіння засобами мови та діяльністю для її засвоєння); *мотивувальну* (зміст підручника та його структура здатні зацікавити в оволодінні мовою і зробити заняття цікавими); *контролювальну* (дозволяє робити висновки про досягнуті успіхи у вивченні мови) [289].

А відтак, *шкільний підручник з іноземної мови можна розглядати як поліфункціональну систему* [120], *в якій комплексно взаємодіють дидактичні та методичні функції*. Побіжно зупинимося на деяких із них, які, на нашу думку, найбільш характерні сучасній шкільній навчальній літературі з іноземних мов, та детально розглянемо засоби, які сприяють успішній реалізації цих функцій. Знання такої інформації збагачує конструкторський досвід авторів і дає їм можливість створювати зміст основних засобів навчання відповідно до наукових засад підручникотворення.

За результатами нашого аналізу різних публікацій щодо функцій підручника з іноземної мови можна констатувати, що автори в основному використовують напрацювання вчених минулих років: А.Р.Арутюнова, І.Л.Бім, М.М.Вятютнєва, Н.І.Гез, І.О.Зимньої, О.О. Миролюбова, В.М.Плахотника, В.С.Цетлін та інших. Зазвичай назви функцій по-

вторюються, деколи презентуються в іншій, авторській, інтерпретації, проте не втрачають свого основного змісту. Окрім того, є вчені, які диференціюють деякі відомі функції, деталізуючи їх спрямування, або презентують список їх назв у власній інтерпретації [33; 125; 136; 148; 227]. Прикладом такого факту може слугувати список функцій, запропонованих Н. Ф. Бориско у її монографії [75]. Учена-методист презентує 12 функцій, серед яких визначає *універсальні* (дидактичні) і *спеціальні* (методичні), характерні навчальній літературі з іноземної мови для вищої школи: моделювальна, навчальна, управлінська, інформаційна, професіоналізуюча, мотивуюча, індивідуалізуюча, компенсаторна, контролююча, організаційно-планувальна, адаптивно-оптимізуюча, діагностична. Як бачимо, автор запропонувала *професіоналізуючу функцію,* що зумовлено предметом її наукового дослідження. У цілому, усі названі функції різнобічно розкривають роль підручника з іноземної мови в освітньому процесі і не тільки визначають домінувальну роль навчальної книги в системі навчання, але й окреслюють конструктивні вимоги до її створення, аналізу й використання. Зупинимо погляд на найбільш визначальних, як нам уявляється, функціях шкільних підручників з іноземних мов і стисло їх охарактеризуємо.

Комунікативну функцію ми вважаємо провідною. Вона слугує засобом передачі інформації учню, який взаємодіє з книгою, виконуючи роль реципієнта. Особливість такого навчального засобу полягає в тому, що весь його зміст (тематика для спілкування, мовний і мовленнєвий матеріал, засоби оволодіння навчальним змістом, тексти для читання, позатекстові матеріали тощо) спрямований на навчання іншомовної комунікації. Різнобічно забезпечувати комунікативну функцію підручника можуть відповідні види і форми роботи, які сприяють організації навчання як процесу реального іншомовного спілкування в усній і письмовій формах. У зв'язку з цим, пріоритетними мають бути завдання, що спонукають учнів до мовленнєвої взаємодії і вмотивовують їхню діяльність.

Інформаційна функція характеризує підручник з іноземної мови як засіб фіксації соціального і наукового досвіду, необхідного для іншомовної освіти сучасного школяра. Через підручник і з допомогою вчителя як наставника і організатора процесу передачі цього досвіду школярі засвоюють запропонований зміст навчання, оволодівають системою іншомовних, зокрема лінгвістичних (мова як засіб спілкування), психолінгвістичних (механізми здійснення спілкування) і загальнонавчальних знань і способів діяльності, спрямованих на їх практичне застосування, та цінностей, характерних предмету "іноземна мова" на певному етапі функціонування суспільства. *Учень* з нього отримує навчальний матеріал, який необхідний для здійснення іншомовного тематично спрямованого спілкування в усній та письмовій формах, а також використовує засоби, пропоновані підручником, для засвоєння навчального змісту. *Учитель* сприймає підручник як засіб організації своєї професійної діяльності на уроці, він слугує йому методичною підтримкою в роботі з учнями, зорієнтовує у методах, прийомах, способах і формах роботи, спрямованої на успішне формування іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності. Його інформаційна функція реалізується засобами текстів для читання, змістом вправ і завдань, правил, інструкцій, схем, таблиць, довідникових матеріалів. Для того щоб ця функція успішно виконувалась, доцільно, щоб під час конструювання змісту підручника добір і систематизація іншомовного навчального матеріалу здійснювалися з урахуванням двох основних критеріїв: 1) *змістовно-логічного* (особливостей цілей, змісту і форм пред'явлення, активізації та контролю іншомовної навчальної інформації) і 2) *психологічного* (закономірностей засвоєння цієї інформації відповідно до вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів).

Інформаційна функція передбачає не тільки засвоєння правил, законів, фактів тощо, але й використання їх у практичній діяльності. Зокрема, в підручниках з іноземних мов учням не тільки надається лінгвістична, соціокультурна та інша навчальна інформація, але й пропонуються вправи та завдання, що стимулюють використовувати здобуті знання у мовленнєвій діяльності. Наприклад, у підручнику з іспанської мови для 6-го класу "HOLA-6" презентується інформація про формоутворення і функції у мовленні граматичного матеріалу *Imperativo afirmativo* (Наказовий спосіб дієслів). Окрім правила, що

подається під спеціальною рубрикою, та мовленнєвих зразків, які ілюструють його зміст, пропонуються вправи і завдання на активізацію нового граматичного явища в усному і писемному мовленні. Після теоретичної інформації подаються вправи, які забезпечують засвоєння його форми і функцій (сфер використання) у спілкуванні. Комплекс вправ завершує комунікативне завдання, котре передбачає формування в учнів уміння комплексно використовувати операції та дії, спрямовані на засвоєння правил формоутворення та оволодіння функціями нового граматичного матеріалу. Таким завданням визначена навчально-мовленнєва ситуація: *"Imaginaos que vuestros padres se van de viaje y os piden hacer algunos trabajos domésticos. Escenificad la situaci n"* (*"Уявіть, що ваші батьки їдуть подорожувати і просять вас зробити деяку домашню роботу. Інсценізуйте ситуацію"*). Це комунікативне завдання інтегрує в собі досвід, якого учні набули упродовж виконання різноманітних видів навчальної діяльності в усній і письмовій формах з метою засвоєння *Imperativo afirmativo*. Успішність роботи різнобічно залежить від кількох чинників, основними серед яких є методична доцільність дібраних вправ і завдань для оволодіння новою мовною одиницею та їх раціональна організація у змісті підручника (як нами вже наголошувалося, ці чинники мають визначатись у процесі експериментальної діяльності на етапі підготовки підручника).

В останні роки підручник з іноземної мови розглядається не тільки як засіб оволодіння іншомовним спілкуванням, але й як інструмент засвоєння культурологічної інформації з життєдіяльності народу, мова якого вивчається. У зв`язку з цим у змісті сучасної навчальної літератури значна увага приділяється культурологічним знанням, які надають учням дані про різноманітні (у межах навчальної програми) аспекти життя країни/країн, мова якої/яких вивчається. Такі відомості презентуються в текстах для читання і у фотоматеріалах, які слугують вербальним і візуальним підґрунтям для організації спілкування. Програма окреслює узагальнені питання із соціокультурної сфери і не дає чітких указівок щодо конкретних об`єктів, традицій, постатей тощо із історичного та культурного життя країн. Автори визначають це самостійно. А через те непоодинокими є випадки, коли у змісті паралельних підручників з навчання однієї іноземної мови можна зустріти культурологічну інформацію про різні історико-культурні цінності, відомі постаті, традиції та звичаї, що не сприяє уніфікації змісту навчання. *Добір такої інформації для змісту підручників з іспанської мови ми здійснюємо за принципом її аналогії з підручниками іспанської як іноземної мови, сконструйованими та видрукуваними в Іспанії для не іспаномовного населення. Враховуємо думку іспанських авторів щодо об'єктів вивчення, оскільки саме вони краще усвідомлюють, яка соціокультурна інформація їхньої країни заслуговує уваги іноземців*. Добираючи в такий спосіб навчальні матеріали та адаптуючи їх до змісту вітчизняних підручників, ми не порушуємо принципів автентичності, актуальності, науковості, історизму.

Наведемо приклад із підручника з іспанської мови для 8-го класу "HOLA-8". Засобами тексту *"Los bailes regionales de la tierra española" ("Регіональні танці іспанської землі")* учні отримують інформацію про національні танці різних регіонів Іспанії (ці дані передбачені темою про національні традиції країни), а дібрані фотоматеріали доповнюють текст і дають змогу чіткіше уявити його зміст. Післятекстові вправи та завдання спонукають до аналізу культурологічних фактів, до зіставлення їх із аналогічними із життя співвітчизників і самих себе, робити певні висновки. Виконуючи таку роботу, учні пізнають особливості життєдіяльності інших народів, глибше усвідомлюють життя своєї країни і своє місце у сучасному глобалізованому суспільстві. Комунікативна діяльність у цій сфері здійснюється у формі діалогу культур, коли учні в навчальних умовах оволодівають нормами спілкування на автентичних іншомовних матеріалах, використовуючи способи, прийоми і зразки, характерні реальним ситуаціям мовленнєвої взаємодії. Досить важливо, щоб автор підручника доцільно здійснював добір навчального матеріалу, раціонально організовував його у підручнику і визначав ефективні засоби його засвоєння. Спілкування у формі діалогу культур може бути проблематичним, якщо всією попередньою роботою школярі не будуть підготовлені до такого виду діяльності.

Управлінська функція підручників з іноземних мов проявляється насамперед у можливостях дидактично доцільно скеровувати навчальну діяльність *учнів*, спрямовану на оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування і ознайомлення з культурою народу, який спілкується цією мовою. *Учителеві* підручник слугує засобом методично доцільного управління роботою школярів, забезпечуючи виконання цілей і завдань навчання відповідно до вимог чинної програми. Ця функція розглядає підручник як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, що характеризує його, за визначенням І.Я. Лернера, як модель процесу навчання, котру вчитель перетворює у сценарій, більш-менш близький до моделі, проте завжди їй адекватний [285].

Ефективне виконання управлінської функції різнобічно залежить від тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти, зокрема від методичних підходів до організації навчання, його цілей і змісту, засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Особлива увага має надаватися створенню умов для формування в них умінь порівнювати, класифікувати, доводити, самостійно аналізувати, висловлювати своє ставлення до об'єктів спілкування, демонструвати власну точку зору і обґрунтовувати її тощо. Важливим чинником упливу на потребу виконувати такі дії, як зазначає О.Я. Савченко, є *мотивація та впевненість як суттєві характеристики компетентної особистості* [546; 548]. Тим більше, як уже зазначалося, це актуально для сучасного етапу розвитку шкільної іншомовної освіти, яка спрямована на компетентнісний підхід до навчання. Підручники мають скеровувати діяльність учнів на оволодіння досвідом самостійного виконання таких комунікативних дій. Для цього поряд із інформаційно-пояснювальною доцільно використовувати проблемно-дискусійну форму викладу матеріалу, (наприклад, передбачати здійснення спілкування за певною тематично спрямованою ситуацією, виділяти головне з-поміж певного обсягу інформації/тексту для читання, формулювати найважливіші проблеми, вчити учнів доводити свою думку і т.п.). Для цього у підручниках доцільно використовувати відповідні матеріали, що спрямовують іншомовну комунікативну діяльність учнів. До них ми відносимо правила, інструкції, рекомендації, мовленнєві зразки як орієнтовну основу діяльності.

Розвивальна функція. Підручники з іноземних мов повинні сприяти розвитку психічних можливостей школярів: інтелектуальних здібностей, мотиваційної сфери, особистісних якостей, системи оцінних суджень і т.п. Це означає, що вони мають забезпечувати умови для формування сукупності психічних ресурсів, які слугують підґрунтям для активної, продуктивної та самостійної життєдіяльності. Ця функція вимагає від авторів уміння надавати школярам можливість розуміти й усвідомлено використовувати навчальний матеріал, творчо адаптовувати його до їхніх іншомовних комунікативних потреб. Такі дії доцільно забезпечувати комунікативними завданнями, які сприяють розвитку креативних здібностей учнів і здатності до самовираження. Передусім об`єктами такої діяльності мають бути творчі види роботи: навчально-мовленнєві ситуації, рольові ігри, проектна робота, діалогове спілкування. Саме під час їх виконання формуються особливі уміння й навички. Як нами зазначалося раніше, ці засоби навчання ми віднесли до типу комунікативних завдань, які інтегрують у собі набутий комунікативний і загальнонавчальний досвід, спонукають до аналізу, порівняння, узагальнення, інтегрування, самостійності, формулювання висновків – всього того, що сприяє оволодінню методами творчої діяльності і узгоджується з компетентністною парадигмою навчання.

У початковій школі, коли навчальний досвід учнів і їхні психофізіологічні особливості ще не дають їм змогу самостійно виконувати деякі види роботи (особливо творчі), у підручниках доцільно презентувати зразок навчальних дій. Наприклад, засвоюючи конструкцію *"estar+gerundio"*, у підручнику "HOLA–3" учням пропонується вправа: *"Observad los dibujos y contestad las preguntas" ("Розгляньте малюнки і дайте відповіді на запитання")*. Після неї презентується зразок її виконання. Робота за зразком як орієнтовною основою діяльності превалює у підручниках для 1–4-х класів.

Починаючи з 5-го класу, коли учні вже набули певного навчального і комунікативного досвіду, і їхні вікові психологічні особливості дають змогу виконувати складніші

види творчих завдань (зростає обсяг пам'яті, починають активно формуватися здібності до аналізу, узагальнень, збагачується загальнонавчальний досвід тощо [66; 67; 102; 106; 172; 271; 663]), з`являється можливість надавати перевагу творчим видам роботи, що виконуються без опори на зразок. Натомість доцільно практикувати види завдань, які супроводжуються планом-підказкою (*Sugerencias*), що спрямовує діяльність учнів щодо змісту і структури їхнього усного/писемного висловлення. Наведемо приклад такого завдання з підручника "HOLA-5": *"Imagina que eres reportero y haces una entrevista a tu compañero de clase de su trabajo futuro" ("Уяви, що ти репортер і береш інтерв`ю у свого однокласника щодо його майбутньої професії").*

У підлітковому віці (7–9-ий класи), коли в учнів активно розвиваються психофізіологічні процеси і починають формуватися індивідуальні пізнавальні інтереси [172; 279; 657; 671], у змісті підручників помітно збільшується кількість завдань, які сприяють активізації частково-пошукової та дослідницької роботи. Це рольові ігри, проектна робота. Як й до інших творчих видів діяльності, до цих також потрібно готувати школярів змістом підручника. Рольову гру або проектну роботу недоцільно пропонувати, якщо вони не підготовлені попереднім навчальним досвідом учнів. У цьому сенсі не можна не погодитися з думкою Є.С. Полат, відповідно до якої особливості роботи, які треба здійснювати на етапах проектної діяльності, й базовий мовний матеріал, який буде використовуватись у навчальному процесі, мають бути знайомі учням із попередніх уроків – засвоюватися порціями за допомогою відповідних вправ і завдань [383]. Такого підходу ми дотримуємося на всіх етапах процесу навчання, де використовуємо проектну діяльність. Наприклад, у підручнику з іспанської мови для 9-го класу "HOLA–9" учням пропонується виконати проект у межах теми *"Protección del medio ambiente" ("Захист навколишнього середовища")*: *¡A crear un proyecto "La ecología empieza por mí mismo" ("Екологія починається з самого мене").* На попередніх уроках, відповідно до змісту підручника, учні обговорювали екологічні проблеми, які потребують розв'язання, засвоювали тематичний мовний матеріал, готували окремі тематичні мікровисловлення. Основна мета проектної діяльності як комунікативного завдання – навчити учнів інтегрувати попередній досвід, залучивши уміння кожного учасника проекту, формувати відповідальність за результати своєї індивідуальної та колективної роботи. Виконання таких завдань дає учням можливість удосконалювати власну траєкторію розвитку, бачити перспективи самовдосконалення. Характерною для реалізації підручником розвивальної функції може бути теза Л.П. Доблаєва: підручник – це не джерело готових знань, які потрібно засвоїти,... а насамперед джерело пізнавальних завдань і проблем, які необхідно уміти знайти і розв'язати [165].

Інтегрувальна функція підручників з іноземних мов має забезпечувати комплексне виконання цілей, визначених навчальною програмою. Вони *інтегрують знання,* здобуті у процесі оволодіння іноземною мовою (лінвістичні, мовленнєві, соціокультурні, комунікативні, загальнонавчальні), та ті, що учні отримали під час вивчення інших шкільних курсів. Міжпредметні зв`язки слугують особливим джерелом для удосконалення іншомовного навчального досвіду школярів. З цього приводу можна погодитися з думкою Л.П.Величко, що підручник сприяє інтегруванню знань і в такий спосіб полегшує встановлення внутрішніх і міжпредметних зв`язків, забезпечуючи вертикальну й горизонтальну інтеграцію [95]. Це стосується і підручників з іноземних мов, оскільки їх змістом передбачається використання опори на досвід, набутий учнями у процесі вивчення рідної мови, а відтак розуміння спільних лінгвістичних явищ, а також комунікативних норм і соціокультурних особливостей, характерних різним народам і країнам, сприяє кращому усвідомленню іншомовного матеріалу й удосконаленню досвіду, набутому під час вивчення інших навчальних предметів. Усе це забезпечує не тільки глибше сприймання навчальної інформації, але й дозволяє раціоналізовувати процеси навчання і вивчення.

У шкільному курсі іноземної мови інтегруються знання з зарубіжної літератури, географії, історії, музики, фізики, хімії, математики, біології, образотворчого мистецтва.

Із цих предметів учні отримують певну інформацію про відповідні сфери життя країни, мова якої вивчається: географічне положення, історичне минуле, політично-адміністративний устрій, культурне життя, літературу, мистецтво, видатних історичних, культурних, літературних і наукових постатей, наукові досягнення і т.п. Важливо, щоб автори підручників доцільно і раціонально визначали обсяг інформації для іншомовного спілкування, оскільки підручники з іноземної мови не повинні перетворюватися в туристичні довідники або в посібники з навчання окремих тем/курсів, характерних іншим предметам, засобами іноземної мови.

Функція довідника є характерною підручникам з іноземних мов: вони є довідниками із різних аспектів змісту іншомовної освіти. Насамперед, у них доцільно вміщувати двомовний словник, граматичний довідник, країнознавчий глосарій, граматичні таблиці, схеми тощо. Це саме та інформація, що слугує допоміжним матеріалом у навчальному процесі. Важливо, щоб учні могли вільно ним користуватися як на уроці, так і в позаурочний час, під час виконання домашніх завдань. Для цього на початку навчального року вчителеві доцільно ознайомити учнів із змістом і структурою підручника, з яким вони будуть працювати, щоб у разі потреби вони могли вільно в ньому орієнтуватись і самостійно використовувати допоміжні/довідникові матеріали.

Виховна функція підручників з іноземних мов визначається їх роллю у різнобічному вихованні школярів. Сьогодняшній учень через підручник має оволодівати сучасними цінностями у вихованні, адаптувати свої вчинки до його кращих зразків [589]. А тому підручники мають бути цікавими для учнів, щоб спілкувалися з ними живою мовою [571], а у змісті використовувались образні порівняння й аналогії, викликаючи в їхній свідомості яскраві асоціації [65]. У цьому зв'язку можна погодитися з думкою М.М.Скаткіна в тому, що в шкільній практиці деколи недооцінюють роль емоцій у навчанні: ми створили навчальний процес дуже розумний, логічний, але його недостатньо для позитивних емоцій, а тому в багатьох школярів він викликає нудьгу, страх й інші негативні переживання, котрі відбивають бажання навчатися з повним напруженням [572].

Як справедливо зазначав В.О.Сухомлинський, педагогічний ефект кожного засобу впливу на особистість залежить від того, наскільки осмислені, цілеспрямовані та ефективні інші засоби, оскільки між ними існують десятки, сотні, тисячі залежностей і обумовленостей. Ефективність в кінцевому результаті визначається тим, як ці залежності й обумовленості враховуються та реалізуються на практиці [558]. Відомий учений-педагог більшою мірою це відносив до проблем виховання, утім сутність його слів доцільно застосовувати й до засобів навчання, зокрема до підручників і до системи вправ і завдань, уміщених у них.

Важлива роль у реалізації виховної функції належить також тематиці іншомовного спілкування, що охоплює різноманітні аспекти культурної, мистецької, літературної, музичної сфер життєдіяльності людини, а також норми її поведінки, взаємостосунки в різних соціальних середовищах, ставлення до різних об'єктів спілкування, дотримання здорового способу життя, формування гуманних поглядів на негативні прояви діяльності, збереження навколишнього середовища, солідарність із світовою спільнотою у її боротьбі за мир і соціальний прогрес тощо. Формування цих якостей забезпечують матеріали краєзнавчого і країнознавчого спрямувань.

Нижче презентуємо матеріали, спільно підготовлені нами у співпраці з науковим співробітником відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України Н.П. Басай. Вони зорієнтовані на національно-патріотичне виховання школярів засобами іноземних мов.

Сучасний зміст національно-патріотичного виховання учнівської молоді України – це комплекс загальнокультурних і громадянських цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, які характеризують її ставлення до суспільства і держави, до інших людей, до праці, природи, мистецтва, до самої себе. Виховання здійснюється для ідентифікації учнів із загальновизнаними цінностями і якостями та для їхньої самореалізації. Система цінностей і якостей особистості розвивається і проявля-

ється через її власне ставлення до суспільства і держави, що відбивається у патріотизмі, правосвідомості, політичній культурі та культурі міжетнічних і міжнародних відносин.

Відповідно до Державного стандарту початкової, базової і повної загальної середньої освіти основними завданнями змісту навчання іноземних мов є не лише формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, але й розвиток їхньої особистості, формування гуманістичного світогляду, виховання національної свідомості, патріотизму, високої моралі, активної громадянської позиції, розвиток естетичних смаків і ціннісних орієнтацій [157].

Національно-патріотичне виховання учнівської молоді засобами іноземної мови ґрунтується на таких *основних принципах*:

1. Актуальності та соціальної важливості, який в умовах різноманітних подій, що відбуваються в Україні, забезпечує формування в учнів ціннісного ставлення до суспільства, держави та самих себе.
2. Єдності навчання і виховання, який забезпечує формування наукового світогляду сучасних школярів, сприяє їхньому патріотичному, трудовому й естетичному вихованню, всебічному розвитку, вихованню поваги до національних цінностей, традицій і культури свого та інших народів.
3. Урахування вікових можливостей учнів, який сприяє усвідомленню ними світоглядних особливостей сучасного глобалізованого соціуму.
4. Міжкультурної взаємодії, що передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, за якої враховуються національно-культурні особливості учнів в умовах іншомовного комунікативного контакту з носіями мови.
5. Доступності, що забезпечує усвідомлення школярами навчального змісту, який відповідає їхнім віковим та інтелектуальним можливостям, а його засвоєння не викликає в них значних труднощів.
6. Концентричного пред'явлення тематичного матеріалу, за яким одна і та ж тема вивчається протягом кількох років, поглиблюється і розширюється за змістом у наступних класах відповідно до вікових можливостей, навчального і життєвого досвіду школярів.

Основні положення національно-патріотичного виховання учнів засобами іноземної мови відбиваються у змісті чинних навчальних програм і в концепціях навчання іноземних мов у середніх загальноосвітніх навчальних закладах, підготовлених науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України і схвалених МОН України. Ідеї концепцій слугують підґрунтям для конструювання змісту шкільних підручників для всіх ступенів навчання, зокрема це чітко відбивається у текстах для читання, діалогах, окремих вправах і завданнях.

Тематика сфер спілкування, що пропонується чинними навчальними програмами і, відповідно, шкільними підручниками, у залежності від ступеня навчання і вікових особливостей учнів сприяє вихованню в них національної самосвідомості; формуванню основних понять про народ, націю, суспільство, державу; ознайомлює зі змістом Конституції України; сприяє ідентифікації особистості з українською нацією, усвідомленню себе громадянином, патріотом і гуманістом, який може і має впливати на розбудову правової демократичної держави, захищати свої права; виховує почуття патріотизму, розвиненої правосвідомості, культури міжетнічних і міжнародних відносин, свободи, людської і національної гідності; озброює учнів знаннями про історію, культуру свого народу, його традиції і звичаї; формує готовність до захисту національних інтересів України; виховує толерантне ставлення до представників інших народностей, шанобливе ставлення до їх культури, релігій, традицій.

Побіжно охарактеризуємо окреслений чинними навчальними програмами і концепціями зміст навчання іноземних мов і його можливості для національно-патріотичного виховання школярів на різних ступенях загальноосвітніх навчальних закладів.

Початкова школа

У молодшому шкільному віці в учнів формується здатність пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого об'єднання; жителя міста чи села; виховується любов до рідної домівки, школи, вулиці, своєї країни, її природи; до мови, побуту, традицій, культурних особливостей як рідного, так й інших етносів українського народу та народу, мова якого вивчається.

Вітчизняні підручники і посібники з іноземних мов для учнів початкової школи відповідно до вимог чинної навчальної програми в межах визначених сфер спілкування формують основні поняття про народ, націю, суспільство, державу; виховують позитивне ставлення і любов до своєї родини і своїх рідних; розвивають почуття гордості та поваги до рідного краю, народу, мови; допомагають відчути себе громадянином України; навчають шанувати державні символи; прищеплюють любов до культури свого народу, його традицій і звичаїв; сприяють розумінню правил взаємодії людей у колективі, суспільстві та безконфліктність їх спілкування; виховують толерантне ставлення до представників інших національностей, шанобливе ставлення до їх культури, релігій, традицій.

Основна школа

У підлітковому віці в учнів виховується духовно-осмислений, рефлексивний патріотизм, який поєднує любов до свого народу, нації, Батьківщини з почуттям поваги до інших народів, своїх і чужих прав та свобод.

Навчальна література з іноземних мов для учнів основної школи відповідно до вимог чинної навчальної програми сприяє усвідомленню єдності власної долі з долею Батьківщини; виховує почуття патріотизму, власну віру в духовні сили народу, його майбутнє; прищеплює любов до рідного краю, Батьківщини, народу, його традицій і звичаїв; формує моральні, духовні та історико-культурні цінності; виховує шанобливе ставлення до державної символіки; навчає правил та норм поведінки, соціально важливих для суспільства; виховує толерантне ставлення до історії та культури інших народностей, які проживають в Україні та інших державах; формує потребу у збереженні та примноженні духовного й матеріального багатства українського народу; сприяє розумінню особистістю своїх прав, свобод, обов'язків; стимулює школярів до участі в учнівському самоврядуванні, житті школи та громади.

Старша школа

У старшому шкільному віці пріоритетними рисами ціннісного ставлення до Батьківщини є відповідальність і дієвість. Старшокласники не лише ідентифікують себе з українським народом, але й прагнуть жити в Україні, пов'язати з нею свою долю, служити Вітчизні на шляху її національного демократичного відродження; працювати на її благо, захищати її; поважати Конституцію України і дотримуватися законів; володіти рідною, державною та іноземними мовами; визнавати пріоритети прав людини, поважати свободу, демократію, справедливість.

На наш погляд, саме ці орієнтири можуть слугувати підґрунтям для добору змісту шкільних підручників з іноземних мов.

Ф*ункцію диференціації навчання* вважаємо також характерною підручникам з іноземних мов. Вона простежується у різнорівневому доборі навчальних матеріалів відповідно до різних інтелектуальних можливостей, здібностей і потреб учнів: текстів для читання, вправ і завдань, різних видів творчих робіт і т.п. Для її реалізації, наприклад, у підручниках з іспанської мови в кінці кожного тематичного розділу передбачені підрозділи "*Información cultural*" з додатковими країнознавчими матеріалами та комплексами вправ і завдань, які пропонуються учням успішно засвоювати основний зміст розділу. Інформація, що уміщена в текстах для читання, розширює та поглиблює знання про країну, мова якої вивчається. Також вона може бути використана для виконання проектної діяльності та підготовки різних видів самостійної роботи.

На нашу думку, функція диференціації особливо чітко має відбиватися в підручниках для учнів 8–9-х класів і старшої школи (10–11-х класів). Саме в цей період школярі

зазвичай починають визначатись із своєю майбутньою професією, диференціюючи навчальні предмети на “потрібні” та “непотрібні”. А відтак авторам доцільно уміщувати у змісті матеріали, різні за складністю і значущістю для майбутнього випускника ЗНЗ. Така форма диференціації розглядається Г.М.Донским як умова врахування та формування вибіркових пізнавальних здібностей учнів [166].

Функції індивідуалізації навчання належить також визначальне місце серед інших функцій шкільних підручників із іноземних мов. У методиці розроблені різноманітні види і форми реалізації індивідуального підходу до учнів: самостійна робота під керівництвом учителя; оволодіння іноземною мовою у групі шляхом використання підручників або посібників, але під керівництвом учителя; самостійне оволодіння іноземною мовою шляхом опрацювання підручника без допомоги вчителя; індивідуальна робота з одним або кількома вчителями [321; 322; 323; 324; 354]. Під індивідуальним підходом ми розуміємо навчання іншомовного спілкування у групі/класі за єдиною програмою, але з максимальним урахуванням індивідуальних і вікових особливостей школярів. У зв’язку з цим одним із завдань підручника має бути здатність надавати допомогу *кожному учневі* у формуванні, за І.С. Якиманською, індивідуального стилю оволодіння іншомовною діяльністю відповідно до можливостей і потреб, враховуючи індивідуальну траєкторію його розвитку (типу мислення, способів навчальної роботи, пізнавальних схильностей [675; 676]).

Функція контролю, яку мають реалізовувати підручники з іноземних мов, повинна бути спрямована на контроль і корекцію не тільки результатів навчання, але й засобів, які використовують учні для досягнення цілей іншомовної освіти. На думку Г.Г. Граник, підручник має моделювати процес навчання, а також управляти ним, забезпечувати діагностування причин наявності помилок і труднощів під час навчання [135; 136].

У підручниках з іноземних мов ця функція має чітко простежуватись у кожному тематичному розділі. Різноманітні та доцільні види і форми контролю дають можливість *учителеві* спостерігати за траєкторією розвитку кожного школяра, бачити об’єктивні та суб’єктивні труднощі, що заважають досягати рівнів навченості, визначених навчальною програмою, та шукати способи їх подолання. Для *учня* – це засіб демонстрації власних успіхів і стимул для самовдосконалення.

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

1) апарат засвоєння та апарат орієнтування мають бути доступними для використання, з цією метою їх ефективність доцільно перевіряти експериментально;

2) вправи і завдання, презентовані у підручнику, повинні відповідати віковим особливостям учнів, їхньому навчальному досвіду, а їх доцільність перевіряється експериментально;

3) структура підручника має бути зрозумілою учням, і вони повинні уміти легко в ній орієнтуватися;

4) формулювання до вправ і завдань повинні бути чіткими й зрозумілими, не викликати подвійних асоціацій. Як свідчать наші дослідження, учні негативніше сприймають наказову форму формулювань, ніж діалогову, тому саме такий варіант доцільно використовувати у змісті підручників;

5) доцільно, щоб види навчальної діяльності, запропоновані автором, були уніфікованими – в різних варіантах повторювалися в кожному тематичному розділі, що певною мірою полегшує їх виконання, оскільки перед учнями не виникає додаткових труднощів щодо усвідомлення операцій або дій, які вони здійснюють. У підручниках з іспанської мови для кожного класу нами визначені уніфіковані вправи і завдання, що повторюються в усіх структурних компонентах, а тому учні психологічно готові до роботи з ними;

6) наповнюваність структурних компонентів підручника має бути відносно рівномірною і раціонально збалансованою як за обсягом, так і за складністю змісту та трудністю

його засвоєння, а тому ефективність методичної організації навчального матеріалу повинна перевірятись експериментально на етапі конструювання навчальної книги.

Отже, нова філософія сучасної шкільної іншомовної освіти вимагає підручників, які були б багатокомпонентними та багатофункціональними засобами навчання. Сучасне бачення їх ролі пов'язане насамперед з визнанням факту, що їх функції та місце у педагогічному процесі істотно розвинулися. Підручник як засіб надання учням знань про мову, мовлення та культуру і формування в них умінь і навичок ефективно їх використовувати у практичній іншомовній комунікативній діяльності наділений виховним, освітнім і розвивальним потенціалом упливу на становлення особистості. А відтак, забезпечуючи школярів такими знаннями, уміннями й навичками, культурними і соціальними цінностями, сам підручник можна вважати елементом культури [75], який допомагає учневі навчитись успішно і комфортно співіснувати в сучасному соціумі.

Відповідно до тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти (компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний підходи) з'являються, оновлюються і набувають дещо іншого змісту деякі функції підручників з іноземних мов як засобів упровадження названих парадигм у навчальний процес. Як зазначає О.Я. Савченко, *умовою й результатом інноваційного типу навчання має бути сформованість в учнів бажання та здатності самостійно вчитися, шукати у різних джерелах інформацію, переробляти її, виокремлювати нове, істотне, освоювати уміння діяти, прагнути до творчості й саморозвитку*... [546]. Виконання таких дій забезпечує *дослідницька функція*, котра зумовлює спрямування навчальної діяльності учня, репрезентованої у навчальній книзі, не стільки на засвоєння знань, скільки на їх пошук. Розглянемо зміст діяльності школярів, види якої доцільно презентувати у підручниках з іноземних мов відповідно до вище названих парадигм, і окреслимо особливості їх дослідницької функції.

Згідно з *компетентнісним підходом* учні повинні оволодіти уміннями й навичками усвідомлено здійснювати мовні операції та мовленнєві дії, спрямовані на засвоєння правил формоутворення і функціонування мовних одиниць у процесі спілкування, щоб у разі потреби мати змогу самостійно виконувати такі види навчальної діяльності, знаходити раціональні способи задоволення своїх іншомовних комунікативних потреб відповідно до власних інтелектуальних можливостей. Цьому можуть сприяти правила, інструкції та мовленнєві зразки, а також комунікативно спрямовані завдання: мовленнєві ситуації, рольові ігри, проектна робота.

Відповідно до *особистісно орієнтованого підходу* дослідницька функція насамперед проявляється у здатності сприяти формуванню в учнів умінь самостійно створювати і добирати способи засвоєння навчального матеріалу відповідно до своїх індивідуальних можливостей. Не всі учні на однаковому рівні та в однаковому темпі можуть оволодівати змістом навчання. Підручник має враховувати можливість різних траєкторій розвитку школярів і передбачати різнорівневі вправи і завдання.

Відповідно до *діяльнісного підходу* підручник повинен містити види роботи, які спонукають учнів шукати раціональні та оптимальні способи оволодівати мовними операціями і мовленнєвими діями з метою засвоєння механізмів іншомовного спілкування. У практичній комунікативній діяльності учні не тільки навчаються добирати необхідні мовні засоби для вираження своїх думок або ідентифікувати чужі, але й адекватно реагувати на репліки співрозмовників та уміти поводити себе в різноманітних ситуаціях спілкування відповідно до норм комунікативної поведінки, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Відповідно до *культурологічного підходу* передбачається, що учні у взаємозв'язку вивчають іноземну мову як засіб спілкування і культуру її носіїв. Сьогодні можна вважати доцільними і типовими завдання, котрі рекомендують здійснювати пошук в мережі Інтернет чи в інших джерелах інформацію соціокультурного спрямування з метою подальшого її використання в навчальній діяльності. Такі види роботи формують уміння диференційовувати основний і другорядний матеріал, структуровувати його в необхідній послідовності, трансформовувати до потреб тематики спілкуван-ня.

Отже, школа через засоби підручника повинна *формувати в учнів уміння вчитися, вчити мислити*, готувати їх до різноманітних життєвих ситуацій, котрі на будь-якому етапі життя можуть затребувати проявлення їхніх творчих здібностей.

Значна роль належить підручнику у *розвитку пізнавальної активності школярів.* Він сприяє збагаченню їхнього навчального й життєвого досвіду, оволодінню способами його удосконалення відповідно до власних потреб, сприйманню й осмисленню внутрішнього і зовнішнього світу, визначенню й оцінюванню свого місця і своєї ролі в його швидкоплинних етапах розвитку.

Під пізнавальною активністю розуміється якісна характеристика діяльності, що визначається прагненням учнів до успішного оволодіння знаннями та навчальними діями і зумовлюється при цьому їхніми інтелектуальними та морально-вольовими якостями [71]. Що стосується підручників з іноземних мов, то вони зазвичай забезпечують здобування школярами мовних, мовленнєвих, соціокультурних, загальнонавчальних знань у межах тематики, визначеної навчальною програмою, а також шляхом виконання певних дій та усвідомлення способів їх здійснення, долучаючи для цього відповідні вправи і завдання, сприяють формуванню навичок і умінь використовувати ці знання у практичній діяльності для досягнення цілей навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [18; 57; 149; 320; 390; 533] свідчить, що вчені, які досліджували питання особливостей формування пізнавальної активності, визначили, що у структурному плані вона складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: *емоційного* (задоволеність навчанням, посилений інтерес до змісту навчального предмету, захоплення новим матеріалом, оптимістичний стан у процесі навчання тощо); *інтелектуального* (зацікавленість змістом почутого, побаченого, прочитаного; мисленнєва і мовленнєва активність тощо); *вольового* (самостійність під час виконання завдань творчого характеру, вияви наполегливості та терпіння під час подолання труднощів у навчальному процесі; самоорганізованість під час навчальної діяльності тощо); *дієвого* (рівень сформованості навчальних умінь, навичок самоконтролю, самоорганізації в різноманітних ситуаціях навчального процесу; репродуктивний, продуктивний і творчий характер оперування набутими знаннями). Функція шкільних підручників з іноземних мов у цьому аспекті визначається насамперед можливістю забезпечувати формування в учнів готовності до активної пізнавальної діяльності, що передбачає створення позитивних мотивів, а також володіння засобами досягнення мети – базовими знаннями, методами пізнання, прийомами розумової діяльності, навичками самостійної роботи [118]. Для цього у змісті підручників доцільно вміщувати відповідні вправи і завдання, правила, інструкції, рекомендації, котрі спонукають до активної пізнавальної діяльності, сприяють усвідомленому виконанню учнями дій, спрямованих на успішне набуття іншомовного комунікативного досвіду.

Як справедливо зазначала С.П. Бондар, навчально-пізнавальна активність – це діяльнісний стан учня, який характеризується його прагненням власними зусиллями визначати нове і розглядати його в різних аспектах: прагнення до розумового напруження і вияву вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями, уміннями, навичками, компетенціями; прагнення до самостійності з метою виконання проблемно-пошукових навчальних завдань [71].

Зазначене вище, на наш погляд, може слугувати авторам підручників науково-теоретичним підґрунтям для добору змісту навчання та його методичної організації. Відповідно, підручники як моделі прийнятої системи навчання іншомовного спілкування мають забезпечувати школярам розвиток пізнавальної активності успішно набувати іншомовного комунікативного міжкультурного досвіду спілкування в усній та письмовій формах згідно з власними потребами. Запропонований зміст навчання повинен активізовувати діяльність учнів, викликати потребу оволодівати ним, надавати можливість вибору навчального матеріалу і способів його засвоєння у відповідності до їхніх індивідуальних можливостей та іншомовних комунікативних намірів. Характерні підручникам ілюстративні матеріали мають деталізовувати інформацію, отриману із тек-

стів для читання/аудіювання, розширювати межі знань і уявлень учнів у певних сферах тематично спрямованого спілкування і в такий спосіб слугувати дидактичними засобами і опорами для його організації та ілюструвати своїм змістом тенденції його розвитку.

За результатами аналізу шкільних підручників з іноземних мов можна констатувати, що вони виконують різноманітні функції, котрі диференціюються відповідно до потреб користувачів цією навчальною літературою. Серед них, як нами вже зазначалося, є *спільні* для учня і вчителя. До таких насамперед можна віднести *освітню* (у деяких інтерпретаціях: *інформаційну* або *навчальну*) *функцію*. Для *учня* підручник слугує джерелом інформації не тільки про специфіку мови, яка вивчається, та механізми оволодіння нею, але й про історичні, соціальні та культурні особливості народу, що нею спілкується; для *вчителя* він є важливим інструментом у його професійній роботі (орієнтуванні в методах, прийомах, способах і формах організації навчальної діяльності школярів; структуруванні, дозуванні та послідовності пред'явлення навчального матеріалу тощо).

Спільною також можна назвати *довідникову функцію* підручників. Як для *учня*, так і для *вчителя* вона дає можливість розглядати навчальну книгу джерелом інформації з різноманітних аспектів лінгвістики, психолінгвістики, країнознавства і т.п. Для вчителя підручник більшою мірою цікавий через його освітницькі функції. Значно ширший їх спектр реалізується ним для задоволення потреб учнів, ніж учителя, що зумовлено цілями навчання, котрі узгоджуються з чинними тенденціями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти.

Окремо, але в контексті проблем, які розглядаються, вважаємо доцільним зазначити, що значна роль у реалізації методичних функцій підручників з іноземних мов належить *навчальному тексту* і *текстам для читання* як джерелам тематичної та мовної інформації, а також засобами організації спілкування як соціально-психологічної проблеми [678], успішне розв'язання якої належить саме шкільним підручникам. До категорії *навчального тексту* ми відносимо усе змістове наповнення підручників: вправи і завдання та формулювання до них, правила, інструкції, різноманітні вербальні пояснення, схеми, малюнки, фотографії, таблиці тощо, спрямовані на виконання комунікативних цілей, основна з яких – передача знань і досвіду в певній сфері, а також вплив на стан і поведінку читача [654].

Першочергово звернемося до *комунікативної функції* навчального тексту. Вона проявляється через формулювання до вправ і завдань. Домінування комунікативного підходу зумовлює діалоговий характер їх змісту. Як справедливо зазначає Е.Г.Гельфман, діалогова взаємодія з навчальним текстом є його провідною дидактичною умовою як гуманітарного феномена, і вона має чітко простежуватись у результаті діяльності вчителя і учня [119]. Розвиваючи цю думку, Л.Е. Генденштейн стверджує, що успіх будь-якого автора художньої книги або підручника визначається саме тим, в якій мірі він зміг створити у тексті атмосферу діалогу [121].

У підручниках серії "HOLA" діалогова форма змісту формулювань дозволяє учням засвоювати мовленнєві зразки, характерні для різних ситуацій спілкування, орієнтуватись у нормативному виборі мовних засобів, адекватних різним соціальним умовам, у яких здійснюється мовленнєва взаємодія, активізовувати і закріплювати вивчені форми наказового способу дієслів (*Imperativo afirmativo, Imperativo negativo*) тощо. Характерними прикладами цього явища можуть слугувати вміщені у підручниках комунікативно спрямовані завдання типу: *Що цікавого ви дізнались із змісту тексту? Які почуття викликав у вас вчинок героя тексту? Як ви вчинили б у подібних умовах? Чи сподобався вам вчинок…? Якими словами ви пояснили б, як дістатися до аеропорту (залізничного вокзалу)? Які враження у вас викликала екскурсія (відвідування музею)? А ви змогли б так вчинити? "Чи знаєш ти, що…?", "Чи відомі тобі…?, "Як побудував би ти своє висловлення щодо…?", "Чи згоден ти із твердженням, що…?", "Які думки у тебе викликає вчинок/подія/явище…?"* і т.п. Такі запитання спонукають учнів до мовленнєвої реакції, дають їм стимул і можливість висловлювати свою думку, власне ставлення до порушених питань, добирати та активізовувати у мовленні відповідні комунікативні зразки.

Організація діалогової форми спілкування засобами навчального тексту має також важливе психологічне значення. На думку В.М.Аганисьян, ситуація діалогу не стирає, а закріплює, робить значущими індивідуальні особливості учасників [1]. У зв'язку з цим вагомий аргумент на користь діалогу наводить також Ю.І.Пассов, зазначаючи, що ця форма найбільш адаптивна для школярів із середніми здібностями (а їх відносна більшість – *В.Р.*). Саме через це вона для них найбільш доцільна, оскільки слугує своєрідним психологічним чинником, який дозволяє розрушити "комплекс неповноцінності" [619], змушує повірити у свої сили і повніше розкрити здібності до задоволення різноманітних потреб навчання [364]. На думку І.С. Якиманської, автор має передбачати, щоб навчальний текст кожного підручника був своєрідним поєднанням і описом "чужої" та "своєї" думки [675]. Лише за таких умов він сприятиме формуванню емоційно-ціннісного ставлення до навчального матеріалу.

Значущою проблемою комунікативної функції підручників з іноземних мов є забезпечення експресивного характеру *текстів для читання.* Насамперед це зобов'язує автора а) використовувати популярний виклад їх змісту та визначати форми його пред'явлення (монолог, діалог, *mix*-монолог і діалог з різним рівнем превалювання кожного з них) відповідно до вікових особливостей учнів, їхніх інтересів, навчального досвіду; б) методично доцільно долучати ілюстративний матеріал, який супроводжує текст і дає можливість чіткіше усвідомлювати інформацію, про яку йдеться в ньому; в) передбачати чіткі та доступні графічні та шрифтові прийоми його оформлення; г) залучати до змісту нормативні лінгвокраїнознавчі реалії, прийняті в країні, мова якої вивчається. Форма презентації формулювань до вправ і завдань, текстів для читання, зміст правил, інструкцій і т.п. мають стимулювати учня до активної та результативної взаємодії з підручником.

Поряд із комунікативною не менш важливою є *виховна функція текстів для читання*, особливо способи її реалізації у підручниках. Їх зміст не повинен обмежуватися наданням лише вузькопрофільної інформації з теми, що вивчається, а обсяг може бути дещо розширений шляхом залучення різноманітних нових і цікавих фактів, які здатні здійснювати вплив на чуттєві сфери школяра, вмотивовувати його навчальну діяльність.

Визначаючи вимоги до конструювання змісту текстів підручників, деякі вчені наголошують на їх *світоглядному спрямуванні*: розпочинати проектування підручника слід не тільки з розроблення системи понять, але й з визначення її системотворчих елементів – світоглядних ідей [137; 165; 167; 227], оскільки саме вони забезпечують комунікацію довкола проблем, які вивчаються, а також здійснюють різнобічний вплив на виховання особистості школяра. Світоглядне спрямування іншомовних текстів дозволяє учневі засобами іноземної мови транслювати узагальнені способи пізнання навколишньої дійсності, що сприяє формуванню в його свідомості наукової картини світу [242; 621; 654]. Тексти для читання збагачують також його життєвий досвід інформацією з різноманітних сфер життєдіяльності народу, мова якого вивчається. Майстерність автора визначається в тому, наскільки змістовними є тексти, які ним дібрані. Вони повинні надавати читачеві не тільки тематично спрямовану інформацію, але й своєю фабулою здійснювати вплив на різноманітні сфери його розвитку й виховання. А тому вважаємо не зовсім доцільно, коли для підручників з іноземних мов автори деколи добирають значну кількість текстів для читання, котрі за змістом нагадують туристичні довідники, інформаційні картки чи листи тощо, у яких відсутня певна фабула. Хоч і такі види текстів мають використовуватись (того вимагає навчальна програма), втім їх кількість і обсяг не повинні домінувати над іншими видами цього мовленнєвого засобу навчання.

Особливо важливим чинником упливу на чуттєву сферу школяра є ті тексти для читання, котрим характерне соціокультурне спрямування. Вони не тільки забезпечують учня інформацією про різноманітні сфери культурного життя країни, мова якої вивчається, але й активізують його розумову діяльність, стимулюють до розуміння "свого" і "чужого", до певних узагальнень, до висловлення власного ставлення щодо подій і явищ, репрезентованих у текстах. За таких умов процес навчання іншомовного спілкування набуває форми діалогу культур. Щоб досягти цього, автор має методично до-

цільно дібрати дотекстові та післятекстові вправи і завдання, котрі сприяють розвитку в учня емоційних почуттів, надаючи змісту іншомовної освіти особистісно-значущого спрямування. Ілюстрацією такого підходу можуть слугувати презентовані нижче фрагменти окремих тематичних розділів підручників з іспанської мови, зміст яких сприяє вихованню певних рис характеру, позитивного чи негативного ставлення до об'єктів і явищ навколишньої дійсності, формує уміння обґрунтовувати власні погляди і т.п. Такими, наприклад, є матеріали про дбайливе ставлення до свого здоров'я з теми "*¿Cómo te sientes?*" (*"Як ти себе почуваєш?")*, які стимулюють учнів до спілкування навколо уміщених у підручнику порад, як дотримуватися здорового способу життя, а запропоновані післятекстові завдання спонукають до обговорення цієї проблеми.

Leed, traducid y escenificad el diálogo con vuestros compañeros de clase.

(Прочитайте, перекладіть та інсценізуйте діалог з вашими однокласниками).

¿Qué es bueno para la salud?

(Що ти робиш, щоб бути здоровим?)

– ¿A qué hora te acuestas todos los días?
– A las 11 de la noche.
– ¡Tan tarde! ¿Y cuántas horas duermes?
– 8 horas. Me levanto a las 7 de la mañana.
– ¿Y los fines de semana?
– Me acuesto a las 11 de la noche y me levanto a las 10 de la mañana.
– Creo que no es bueno para la salud. Por ejemplo, me acuesto a las 10 de la noche y duermo 9 ó 10 horas.
– Sirves de ejemplo para mí. Voy a hacer como tú.

("Bienvenidos al ESPAÑOL – 6")

Imaginaos que escribís las recomendaciones a vuestros compañeros de clase qué es bueno, útil y necesario hacer para estar sano. Escribid 6 frases. *(Уявіть, що ви пишете рекомендації своїм однокласникам, що необхідно робити, щоб бути здоровими. Напишіть 6 речень).*

("Bienvenidos al ESPAÑOL – 6")

Trabajad en parejas. Entrevistad a vuestro compañero de clase para conocer si él cuida (він піклується про) su salud. *(Працюйте у парах. Розпитайте свого однокласника, як він піклується про своє здоров'я).*

¿Cuántas horas duermes?
¿Te duchas con agua fría o con agua caliente?
¿Haces ejercicios físicos por la mañana? ¿Practicas deportes?
¿Comes frutas y hortalizas?
¿Estás mucho tiempo al aire libre?
¿Cumples las recomendaciones del médico si estás enfermo?

("Bienvenidos al ESPAÑOL – 6")

Не менш важливе питання сьогодення – збереження навколишнього середовища. Проблема екології має міжнародне значення, а тому досить ґрунтовно висвітлюється у відповідному тематичному розділі підручника "HOLA–9" в темі "*Protección del medio ambiente*" ("*Захист навколишнього середовища*"). Засобами іншомовних навчальних матеріалів учням надається інформація про екологічні проблеми як усієї планети, так і України. За результатами навчання пропонується виконати проекти, підготувати реферати з цієї теми та обговорити їх у навчальному процесі. Пропоновані підручником завдання стимулюють учнів до інтегрування раніше набутого досвіду з матеріалами теми, що вивчається, а також до пошуку необхідної додаткової інформації в мережі Інтернет або в інших джерелах. Це привчає їх до *самостійної дослідницької діяльності*, виховує дбайливе ставлення до навколишнього середовища, вчить відчувати себе частиною великого всесвіту і бути відповідальним за його безпеку.

Trabajad en grupos. Expresad vuestra opinión. *(Працюйте у парах. Висловіть свою думку).*

¿Son actuales los problemas de protección del medio ambiento
¿Hace falta ayudar a nuestra Tierra? ¿Qué os parece?

¿No os parece que hace más calor que debe hacer en invierno?

¿Cómo se respira en la ciudad y en la zona rural?

Según vuestra opinión, ¿es agradable pasear en los parques limpios?, ¿no hay basura y cosas plásticas allí?

¿Cuál es tu actitud hacia algunos problemas ecológicos?

¿Podemos hacer algo para proteger la naturaleza? ¿Cuál es tu opinion?

¿Tiene el problema de la proteccción del medio ambiente el carácter nacional o internacional?

¿Qué opináis de la contaminación del aire, de mares y océanos?

("HOLA – 9")

Trabajad en parejas. Elaborad vuestras propias acciones para no contribuir al calentamiento de la Tierra. *(Працюйте у парах. Розробіть заходи щодо недопущення підвищення температури Землі).*

Discutid los siguientes temas buscando soluciones. *(Обговоріть проблеми).*

- no se puede respirar en la ciudades grandes;
- no se puede bañarse en el río contaminado;
- no hay donde pasear por la basura acumulada en las zonas verdes;

¡A crear un proyecto "La ecología empieza por mi mismo"!

(Підготуйте проект "Екологія починається з самого мене").

Las fases del proyecto:

(Етапи проекту).

1. Piensa en lo qué puedes hacer para reducir la contaminación de la ciudad.
2. Busca las soluciones para el ahorro de la electricidad o el uso de la energía menos contaminante.
3. Haz la lista de las acciones sencillas para ahorrar agua en vuestra casa.
4. Describe tus esfuerzos para reducir la basura en casa y en el colegio.
5. Haz una investigación sobre cómo la basura puede ser reciclada antes de tirarla a los contenedores.
6. Decide dónde y cuántos árboles puedes plantar.
7. Analiza la información recabada, evalúala.
8. Decide en qué forma lo vas a presentar: la exposición, la presentación multimedia o el informe oral con demostración, etc.
9. Preséntalo en clase.

Expresa tu opinión al escuchar la siguiente frase.

(Вислови своє ставлення до проблеми).

"Con esta contaminación que tenemos, no hay quien respire. Desde luego vivir en una gran ciudad, con tanta contaminación, hoy en día, es una gran desgracia".

("HOLA – 9")

Trabajad en grupos. Elaborad vuestras propias acciones para evitar la contaminación del ambiente por basura. *(Працюйте у групах. Розробіть заходи щодо недопущення забруднення навколишнього середовища).*

- en el colegio
- en las plazas y calles de la ciudad
- en los parques, playas y bosques *("HOLA – 9")*

За результатами проведеного нами дослідження вдалося з'ясувати, що *дієвість функцій підручників з іноземних мов* значною мірою зумовлюється стилем навчального тексту та текстів для читання, оскільки від цього залежить результативність освітньої діяльності. Серед проаналізованих нами чинних шкільних підручників можна виділити щонайменше три варіанти стилю викладу навчального матеріалу. Назвемо їх так: 1) *довідниковий стиль*, 2) *пояснювально-ілюстративний стиль,* 3) *діалоговий стиль.*

Довідниковому стилю характерна лаконічність формулювань до вправ і завдань, певна схематичність інструкцій і правил: *Прочитайте текст. Дайте відповіді на запитання. Перекладіть речення. Вставте пропущені слова. Множина іменників утворюється дода-*

ванням "-es", "-s" до іменника в однині. До основи дієслів у третій особі однини додається "-s" і т.п. (А.М. Несвіт).

Пояснювально-ілюстративний стиль передбачає більш об'ємні за змістом правила і рекомендації (здебільшого з прикладами, які слугують зразками для навчальних дій учнів), йому властиві дещо ширші та глибші пояснення у змісті правил, вправам і завданням характерне використання зразків-моделей дій, що мають виконувати школярі: *Прочитай текст і зверни увагу на... Уяви, що ти листуєшся електронною поштою зі своїм другом із... і розповідаєш йому про свої літні канікули. Не забудь йому повідомити про... Уяви, що ти повернувся з Літньої мовної школи з... і розповідаєш друзям про своє навчання. Розпочни розповідь так... Pretérito indefinido вживається для позначення дії, що відбувалась у минулому в чітко зазначений період (вчора, минулого року, в 2000 році...). Дієсловам в Pretérito indefinido характерний доконаний вид тощо* (В.Г. Редько, В.І. Береславська). *Перекажіть текст за поданим планом. Підготуйте розповідь за малюнками. Розіграйте діалог. Зверніть увагу на виділені слова* (Н.П. Басай). *Напишіть повідомлення (не менше 5 речень) вашим друзям, які запросили вас піти в кіно завтра ввечері. Подякуйте їм і поясніть, що піти не зможете, через те що захворіли. Прочитай текст і скажи, які з видів відпочинку, на твій погляд, найбільш небезпечні та чому* (О.Д. Карп'юк). *Поспілкуйтеся про ваші улюблені справи. Використайте такі моделі... Розкажіть про... Використайте цей план* (Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич).

У зв'язку з тим, що сучасному стану шкільної іншомовної освіти характерний комунікативно-діяльнісний підхід до навчання, то доцільно, щоб дотекстовим і післятекстовим вправам і завданням, які супроводжують тексти для читання, був характерний *діалоговий стиль* у формулюваннях, про що нами зазначалося раніше Така форма "спілкування" підручника з учнем ілюструє останньому нормативні зразки мовлення, прийняті в країні, мова якої вивчається. Окрім того, діалогова форма презентації навчального матеріалу, за свідченням Є.С. Полат, на відміну від довідниково-академічної, доступніша школярам [349]. У чинних підручниках з іспанської мови нами широко використовуються завдання, правила та інструкції, сформульовані у такому стилі. Особливо чітко ця тенденція простежується у навчальній літературі для учнів основної та старшої школи. Наведемо приклади окремих завдань, які презентовані у підручниках серії "HOLA": *Що тебе найбільш вразило у змісті тексту? Які почуття у тебе викликали сюжети із життя...? Які історичні місця ти хотів би відвідати в...? Чому? Чи ти згоден із твердженням...? Обґрунтуй свою позицію. Які місця в Україні ти показав би...? Як ти оцінив би...? Обґрунтуй свою думку.* Зазначені вище та їм подібні завдання пропонуються у підручниках з певними вербальними опорами і без них у залежності від навчального досвіду школярів. Наведемо приклади.

Imagina que tu compañero te pregunta acerca de la corrida lo que no sabías antes. Reacciona utilizando una de las réplicas que se dan a la derecha. *(Уяви, що твій друг розпитує тебе про кориду, втім ти про це не знаєш. Прореагуй, використавши відповідні слова, які подані у правій колонці).*

¿Sabes que...

... en una corrida generalmente torean seis toros?
... al comienzo de la corrida se pide la llave de la "puerta de los toriles"?
... la corrida se divide en tres partes llamadas tercios?
... el trofeo máximo del torero es el rabo?
... el público solicita al presidente el trofeo moviendo los pañuelos?
... el mayor honor para el torero es el salir del ruedo a los hombros de la multitud?

¡No me digas!
¡Es difícil de creer!
¡Ni imaginarlo!
¡Increíble!
¡No lo sé! ¡Ni idea!
¡Fantástico!
¡Ni pensarlo!

("HOLA – 10")

Trabajad en parejas. Interroga a tu compañero de clase acerca de sus preferencias en la literatura, utilizando las siguientes preguntas. *(Працюйте у парах. Дізнайся у свого однокласника про його літературні уподобання. Використай такі запитання).*

¿Qué género de literatura te atrae más: la poesía lírica o la novela?
¿Qué nombres de literatos de la lengua castellana conoces?
¿Qué obras de los escritores españoles conoces?
¿Qué obras o los fragmentos de éstas has leído?
¿Qué poesía (una estrofa) de la lírica española puedes declamar?
¿Qué obras desearías leer en el original?

("HOLA – 11")

Trabajad en parejas. Lee y traduce el diálogo. Escenifícalo con tu compañero de clase
(Працюйте у парах. Прочитайте та перекладіть діалог. Інсценуйте його у класі).

Cambio de moneda

– Por favor, ¿dónde hay por aquí un establecimiento de cambiar moneda nicaragüense?
– Siga Usted la calle hasta la plaza y justo al lado del monumento a Rubén Darío verá el banco.
– Gracias.
– Pero mire, señor, dese prisa. Los horarios son de 8:30 a 14:00 h.
– ¿Y si no lo alcanzo?
– Hay oficinas de cambio de moneda en el centro de la ciudad y en los lugares de interés turístico. Pero los bancos ofrecen los mejores tipos de cambio.
– Perdone, no conozco bien el camino. ¿Me ayudará?
– Con mucho gusto.
– Es Usted muy amable.

("HOLA – 11")

Як бачимо з наведених прикладів, окрім стимулювання мовленнєвої взаємодії, у завданнях презентуються усталені мовленнєві зразки, властиві певній темі спілкування. Школярі оволодівають ними у практичній роботі, виконуючи відповідні дії, що рекомендовані комунікативними завданнями.

Діалоговий стиль особливо характерний формулюванням змісту мовленнєвих ситуацій, проектної роботи, рольових ігор. Саме ці види діяльності відповідають сучасним підходам до навчання іноземних мов. Принагідно зазначимо, що ми не знайшли серед чинних шкільних підручників таких, які містять навчальний текст і тексти для читання одного стилю. Якщо порівняти навчальну літературу різних поколінь, то можна зробити висновок, що в 70–90-х роках XX століття частіше використовувалися довідниковий та пояснювально-ілюстративний стилі. У підручниках нового покоління, сконструйованих за новими державними стандартами і програмами, домінують діалоговий та пояснювально-ілюстративний, що є характерною ознакою комунікативного та діяльнісного підходів до навчання. А відтак, однією з провідних передумов вибору стилю навчальних текстів може бути можливість автора забезпечувати інтелектуальний розвиток школярів, оскільки формування цієї важливої особистісної якості слугує засадами для продуктивної іншомовної діяльності. Такий підхід різнобічно узгоджується з комунікативним спрямуванням процесу навчання, на засадах якого має конструюватися зміст сучасних шкільних підручників з іноземних мов.

Як нами зазначалося, нова філософія освіти деколи зумовлює появу нових функцій підручників. Така ситуація спостерігається із шкільними підручниками з іноземних мов. В останні роки почали активно обговорюватися функції, яким ми дали такі формулювання:

- функція забезпечення взаємопов'язаного навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма);
- функція забезпечення взаємопов'язаного навчання мови і культури;
- функція забезпечення можливості учнів усвідомлено оволодівати способами діяльності, спрямованими на набуття іншомовного комунікативного досвіду;

- функція забезпечення можливості учнів усвідомлено оволодівати діями, спрямованими на формулювання власних висловлень, оцінних суджень, ставлень щодо різних об'єктів спілкування.

Без названих методичних функцій підручників з іноземних мов не можна уявити сучасний стан розвитку шкільної іншомовної освіти.

Узагальнимо вище викладений матеріал на рисунку 1.4 (с. 82).

Отже, досліджене нами питання функцій шкільних підручників з іноземних мов дає можливість чіткіше зрозуміти тенденції розвитку теорії навчальної літератури і визначити її вплив на становлення процесів, які відбуваються в сучасній іншомовній освіті, а також зробити певні узагальнення. По-перше, є функції, що згадуються всіма вченими, деколи в різній авторській інтерпретації (найчастіше це: *інформаційна, диференціації, індивідуалізації, мотивації, виховання, розвитку, загальноосвітня, контролювальна* тощо), через що їх можна вважати універсальними. По-друге, спостерігається, що окремі функції можуть бути характерні лише підручникам з навчання певного предмета і вони не зовсім властиві навчальній літературі з інших курсів. По-третє, як засвідчує науковий досвід, з плином часу та зміною освітніх парадигм окремі функції можуть дещо втрачати свою значущість, а на їх місце з'являються інші – актуальніші для оновлених цілей і змісту навчання. Такі випадки свідчать про те, що функції недоцільно розглядати як певну усталену категорію, вони змінні як у назві, так і в значущості для певного історичного етапу розвитку педагогічної науки та шкільної практики, пріоритетності наукових теорій, а також і в межах свого використання. А це означає, що в дидактиці та методиці постійно спостерігається тенденція на переосмислення функцій навчальної книги в загальноосвітньому процесі. Зокрема, сучасні підручники з іноземних мов доцільно розглядати як *поліфункціональні засоби навчання*, котрі узгоджуються із домінувальними сьогодні освітніми парадигмами та тенденціями розвитку шкільної іншомовної освіти, які значною мірою збігаються з європейськими стандартами і спрямовані на визнання іноземної мови важливим засобом міжкультурного спілкування. Успішне конструювання їх змісту можливе за умови виконання певних дидактичних, психологічних і методичних положень, а саме: форма і зміст мають відповідати цілям навчання та узгоджуватися з новітніми досягненнями відповідних наук, які безпосередньо і певною мірою опосередковано впливають на них, ураховувати психологічні закономірності навчальної діяльності та механізми, які забезпечують інтелектуальний розвиток школярів, особливості зовнішньої та внутрішньої мотивації учіння, пізнавальні інтереси, своєрідність здібностей тощо. Маючи такий статус, *підручники повинні бути адресовані кожному учню*, враховувати його вікові та інтелектуальні можливості, бути цікавими і доступними для нього, сприяти розвитку пізнавальних інтересів і забезпечувати виконання його іншомовних комунікативних потреб, а також *надавати методичну підтримку вчителеві* в ефективній організації його професійної діяльності.

Рис. 1.4. **Основні функції сучасних шкільних підручників з іноземних мов**

1.5. Мова шкільного підручника

Одним із важливих показників ефективності підручника є *доступність*, яка різнобічно залежить від його мови. Як зазначає Лотар Клінберг, мова навчання – це особлива форма мовної комунікації, особливий сплав дидактичних і лінгвістичних процесів [241], а тому правильний її вибір є однією з умов успішності освіти. Мовне оформлення змісту підручника суттєво впливає на рівень розуміння навчального матеріалу, вміщеному в ньому. Незважаючи на те, що ця галузь дидактики відчуває певний дефіцит переконливих теоретичних досліджень, зумовлених новими освітніми парадигмами, втім в останні роки активно дискутуються деякі питання конструювання змісту підручників для будь-якої сфери навчальної діяльності, зокрема й шкільної іншомовної освіти.

На сьогодні не існує значного наукового досвіду аналізу мови підручників, хоч окремі наукові розвідки можна знайти в роботах М.В.Баришнікова [27], В.П.Беспалька [42], І.Л. Бім [54], Н.Ф. Бориско [75], М.М.Вятютнєва [108], Н.Д. Гальскової [115], І.П.Гудзик [145], Л.Я.Зоріної [206], Я.П.Кодлюк [253], Н.К. Скляренко [575], С.П. Шатілова [659] та ін. Підручники з іноземних мов суттєво відрізняються від своїх аналогів з навчання інших предметів функціями мовного оформлення їх змісту. Вони не містять такого обсягу логічно вибудованого інформаційного тексту, як це спостерігається у навчальній літературі з історії, географії, фізики, хімії, біології, літератури та ін. Основний текстовий зміст підручників з іноземних мов репрезентують навчальні матеріали: тексти для читання, списки нових лексичних одиниць, вправи і завдання для формування мовних навичок і мовленнєвих умінь, правила, інструкції як засоби орієнтовної основи діяльності щодо засвоєння особливостей формоутворення і функцій нових мовних одиниць, граматичний довідник, різного виду глосарії, двомовні словники.

Дослідники проблеми мови підручників часто наголошують на стилістичній особливості їх текстів, у змісті яких презентується навчальна інформація з предмета, що вивчається. Водночас зазначають, що ця проблема суттєво впливає на *читабельність* і *доступність* текстів [29; 144; 242; 549]. Певною мірою ці показники можна віднести й до навчальних матеріалів підручників з іноземних мов. Це стосується стилю формулювань до вправ і завдань, навчальних ситуацій, правил, інструкцій, пояснень у змісті граматичних довідників і глосаріїв. Утім такі тексти не настільки великі за обсягом, як в інших підручниках, щоб розглядати стилістичну особливість значним чинником упливу на доступність їх змісту. Проте це не означає, що цьому питанню не повинна приділятися належна увага.

Найширше представленими текстами є *формулювання до вправ і завдань*, а тому рівень успішності виконання учнями всіх видів навчальної діяльності різнобічно залежить від чіткості й доступності їх змісту на будь-якому етапі роботи: організаційно-підготовчому, виконавчому, контролювальному. У межах цієї проблеми, вочевидь, не викликає заперечень універсальна вимога, що може бути однаково характерна всім підручникам, – це *доступність формулювань для змісту вправ і завдань відповідно до рівня розумових можливостей учнів певної вікової категорії*. Вони мають бути чіткими й переконливими, лаконічними, зрозумілими, передбачати потребу *долати одну трудність*, яка зумовлена виконанням певної дії. Саме останній критерій у підготовлених нами підручниках є визначальним, надає формулюванням цілеспрямованості, не розсіює увагу учнів, конкретизує їхні дії. Наведемо приклади.

Якими словами з трьох запропонованих слід заповнити пропуски в реченнях?

(“HOLA – 2”)

Заповни пропуски в реченнях.

(“HOLA – 2”)

Practicad en grupos según el modelo. *(Поспілкуйтесь у групах за зразком).*

(“HOLA – 6”)

Observa las fotos de abajo y di qué fiesta atrae tu atención y por qué. *(Розглянь фотографії і скажи, яке свято і чому тобі до вподоби і чому).*

(“HOLA – 6”)

Imagina que has vuelto de España y asistías a una de las fiestas populares. Describe tus impresiones. *(Уяви, що ти повернувся з Іспанії, де був присутнім на одному з народних свят. Опиши свої враження).*

("HOLA – 8")

Поспілкуйтеся з ***однокласниками. Зверніть увагу на виділені слова.***

("AMIGOS – 1")

Уявіть, що ви спілкуєтеся зі своїм іспанським другом. Дізнайтесь один в одного:

- коли у вас дні народження
- скільки років вам виповнюється

("AMIGOS – 1")

Розгляньте фото. Прочитайте і перекладіть тексти.

("AMIGOS – 2")

Уявіть, що ви маєте можливість поїхати до Іспанії відвідати одне із свят. На якому святі ви хотіли б побувати і чому? Розкажіть про нього.

("AMIGOS – 2")

Важливою проблемою для підручників з іноземних мов є також вибір мови (рідної/іноземної) для змісту цих формулювань. Як засвідчує практика підготовки шкільної навчальної літератури, здебільшого це залежить від авторської концепції. Серед проаналізованих нами зарубіжних і вітчизняних підручників з іноземних мов ми зустрічали різні підходи до вирішення цього питання. В основному, воно розглядається в таких напрямах:

- використання виключно іншомовних формулювань;
- використання "змішаних" формулювань, коли паралельно презентуються іншомовні та рідномовні форми, і автори самостійно вирішують, на якому етапі перейти до змісту однієї (іншомовної) з них;
- використання рідномовних формулювань у підручниках для першого року/початкового етапу або першого семестру навчання й іншомовних – на подальших етапах.

На наш погляд, кожний підхід має право на існування, і його вибір зазвичай обґрунтовується авторами у змісті концепції підручника. На користь першого існують переконання в необхідності привчати учнів до змісту автентичних формулювань, що певною мірою сприяє створенню іншомовного середовища. Мабуть, цей підхід більш адаптивний для навчання старших учнів, які вже мають певний навчальний досвід, зокрема у вивченні рідної мови, що дає їм змогу самостійно розкривати значення лінгвістичних категорій, ужитих в іншомовних формулюваннях. У разі виникнення деяких труднощів, що цілком реально, вчитель може допомогти у розв'язанні проблеми.

Простішими й характернішими для вітчизняних умов навчання іноземних мов, як нам уявляється, можуть бути другий і третій підходи – вони більше сприяють когнітивному розвитку школярів, забезпечують усвідомлене оволодіння змістом навчальної діяльності, яку вони мають виконувати. Окрім того, враховують навчальний досвід і лінгвістичні можливості учнів, орієнтуються на їхні вікові психофізіологічні та освітні особливості, зокрема на різну готовність до оволодіння предметом. Саме другий і третій підходи властиві вітчизняним підручникам з іноземних мов. У нашій конструкторській діяльності ми використовуємо їх, диференціюючи відповідно до вікових особливостей учнів і їхнього навчального досвіду. Так, у підручниках для першого класу (серія "HOLA") формулювання презентуються рідною мовою (перший семестр) і "змішаним" способом (другий семестр). Останній варіант нами застосовується з метою поступової адаптації школярів до графічної та звукової системи іспанської мови. Їх не змушують спеціально виконувати дії, спрямовані на обов'язкове засвоєння іспаномовних графічних і звукових образів уміщених у підручнику формулювань, утім опосередкований уплив їх на зоровий та слуховий аналізатори дає можливість підсвідомо поступово оволодівати цими мовними одиницями. Наведемо приклади з підручника "HOLA" для учнів 1-го класу.

Mira el dibujo y escucha.
(Розглянь малюнок і послухай).
Mira el dibujo y habla.
(Розглянь малюнок і поспілкуйся).
Cuenta.
(Полічи).
Lee.
(Прочитай).
Mira el dibujo y completa las frases.
(Розглянь малюнок і доповни речення).
Habla.
(Скажи).
Aprende a escribir.
(Вчись писати).
Forma frases.
(Склади речення).

У підручниках серії "BIENVENIDOS AL ESPAÑOL" для навчання іспанської як другої іноземної мови з п'ятого класу нами використовується "змішаний" спосіб презентації формулювань. Вибір цього підходу ґрунтується на зазначених вище положеннях. Однак, він застосовується нами лише для навчання у першому семестрі. Завдання до вправ, які учні мають виконувати у другому семестрі, сформульовані вже іспанською мовою. У виборі цього способу ми визначалися з урахуванням того, що школярі набули досвіду працювати з цими формулюваннями й психологічно адаптувалися до них, а вони, у свою чергу, уніфіковані за змістом упродовж усього підручника:

Pregunta a tu compañero de clase. *(Запитай свого однокласника).*

Lee el texto. *(Прочитай текст).*

Forma frases*. (Склади речення).*

Cuenta sobre…*(Розкажи про...).*

У підручниках серії "AMIGOS", призначених для учнів старшої школи (10–11-і класи), що вивчають іспанську мову як профільний курс, формулювання до вправ і завдань пред'являються спочатку рідною, а потім іноземною мовою – за третім підходом. Вправи і завдання, а також формулювання до них уніфіковані у всіх тематичних розділах. За результатами проведеного нами анкетування ми вирішили доцільним у другому семестрі у підручниках для першого року навчання презентувати їх іноземною мовою. Навчальний досвід дає учням можливість адаптуватися до внесених змін і за потреби з допомогою словника самостійно визначати значення окремих невідомих слів, використаних у змісті формулювань.

Важливим показником доступності мови підручників з іноземних мов є також *зміст формулювань до мовленнєвих ситуацій* як засобів навчання спілкування, що широко використовуюся в умовах комунікативно-діяльнісного підходу. Вони мають бути чіткими, обґрунтованими, вказувати на місце, час і адресат дії/спілкування. Відповідно, у змісті ситуацій авторам доцільно моделювати всі обставини віртуального навчального середовища, яке стимулює до розв'язання комунікативної проблеми: мету і об'єкт спілкування, способи, засоби і форми досягнення мети.

Не менш важливою є також проблема *формулювань для здійснення учнями проектної роботи.* Від чіткості їх змісту різнобічно залежить якість виконання цього виду комунікативного завдання. Наведемо приклади формулювань до зазначених комунікативних завдань, використаних у підготовлених нами підручниках.

Imagina que tu amigo español quiere saber quién es tu mejor amigo, cómo es, cuáles son sus intereses. Cuenta a tus compaeros de clase qué le escribirás.

(Уяви, що твій іспанський друг хоче знати про твого кращого друга: який він, які його уподобання. Розкажи про це своїм однокласникам).

("HOLA – 4")

Imagina que vas a España para el curso de español de verano. Escribe una carta a una familia española la que conoces, con la intención de pedir la ayuda para que te busquen un colegio. Cuenta qué escribirás en la carta.

(Уяви, що ти їдеш в Іспанію на літні курси іспанської мови. Напиши листа в знайому тобі іспанську сім'ю, попроси допомогти тобі в пошуку коледжу).

("HOLA – 8")

Trabajad en grupos. Imaginad que vais a viajar a Argentina y os interesa la información sobre los grandes atractivos turísticos. Inventad los diálogos que representan la conversación en la agencia de viajes.

(Працюйте в групах. Уявіть, що ви їдете в Аргентину і вас цікавить інформація про відомі туристичні об'єкти. Побудуйте діалоги, які відбуваються в туристичних агентствах).

("HOLA – 8")

Imagina que quieres matricularte (записатися) ***por Internet para el curso de español de verano para niños y jóvenes. Cuenta cómo vas a rellenar el siguiente formulario.***

(Уяви, що ти хочеш через Інтернет записатися на літні курси іспанської мови для дітей і юнаків. Розкажи, як ти заповниш анкету).

Nombre y apellidos_____
Fecha y lugar de nacimiento_____
Domicilio en tu país_____
Alojamiento durante el curso (en el colegio mayor o en casa
de una familia mayor)_____
Nivel de conocimiento del Español: principiante, intermedio, avanzado _____
_____
¿Cuánto tiempo has estudiado el español?_____

("HOLA – 8")

Imagínate que vas a cenar con tus amigos en un restaurante español. ¿Qué platos querrías degustar? ¿Por qué?

(Уявіть, що ви будете вечеряти в одному з іспанських ресторанів. Які страви ви хотіли б смакувати? Аргументуйте чому).

("HOLA – 11")

Imagina que haces planes para el día de descanso. Cuenta adónde te agrada ir, qué ver o escuchar. Arguméntalo.

(Уявіть, що ви плануєте свій літній відпочинок. Розкажіть, куди ви хотіли б поїхати, що побачити або почути. Аргументуйте).

("HOLA – 11")

Presenta las bellas artes que prefieres más.*(Презентуйте види мистецтва, які вам найбільш до вподоби).*

Sugerencias:

- Las artes para contemplar.
- Las artes para ejercitar.
- Las visitas a los distintos museos.
- Las exposiciones en los museos, en las galerías de pintura, al aire libre.

("HOLA – 11")

Не менш важливе значення у контексті питання, що ми розглядаємо, має стилістична особливість змісту правил та інструкцій як засобів орієнтовної основи діяльності школярів з метою засвоєння навчального матеріалу. Відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов теоретичні знання про зміст дій, котрі учні виконують, здобуваються ними в результаті навчальної діяльності (індуктивним способом). Як стверджується І.О. Зимньою, усвідомлення змісту практичних дій сприяє формуванню теоретичних узагальнень на рівні правил [201]. Утім, як нами зазначалося, індуктивний спосіб засвоєння більш характерний мовним одиницям, які не зумовлюють труднощів у процесі оволодіння ними. Зазвичай це граматичні явища, які мають певну схожість або незначну розбіжність з їх аналогами в рідній мові. Якщо ж це особливі граматичні одиниці, аналоги яким відсутні в рідній мові, то для успішного долання труднощів їх засвоєння дидактично доцільно використовувати більш раціональний для таких умов дедуктивний спосіб навчання: від правила – до дії. За таких обставин зміст правила набуває форму інструкції, котра чітко вказує на зміст і послідовність дій, що мають виконуватись. Вибір мовних засобів для формулювання змісту інструкції є важ-

ливим чинником упливу на рівень її розуміння. Відповідно, автори підручників мають узгоджувати пропоновані ними мовні формулювання з навчальним, зокрема лінгвістичним, досвідом учнів. Лише за умови, що зміст правил або інструкцій буде доступним, навчальні дії школярів будуть виконуватись усвідомлено, виявляться успішними і приведуть до очікуваних результатів. Наведемо приклади правил та інструкцій, використаних у підготовлених нами підручниках[4].

¡FÍJATE!

Gerundio (Герундій)

Герундій утворюється додаванням до основи дієслова закінчень: для дієслів I дієвідміни **(-ar) -ando**: nevar - nevando

для дієслів II і III дієвідмін **(-er, -ir) -iendo**: **llover - lloviendo**, **vivir - viviendo**

Герундій, як правило, вживається у конструкції з дієсловом estar + Gerundio. Ця конструкція виражає дію в момент мовлення.

Está nevando.	– Іде сніг.
Está lloviendo.	– Іде дощ.
¿Qué estás haciendo?	– Що ти робиш (зараз)?
Estoy hablando con Mercedes.	– Я розмовляю з Мерседес.
Pablo está hablando por teléfono.	– Пабло розмовляє по телефону.

("AMIGOS")

¡FÍJATE!

Estar + Participio pasado	**Estar + Gerundio**
(передає певний стан дії)	(означає дію в момент мовлення)
!El cielo está despejado.	– **Está nevando**. - Іде сніг.
Небо (є) безхмарне.	**Está helando** poco a poco.
– Потроху підмерзає.	
Los ríos están helados **en enero**.	– **Está lloviendo** a cántaros.
У січні річки покриті кригою.	Дощ ллє, як з відра.

("HOLA")

¡FÍJATE!

Дієслова estar і hay вказують на місцезнаходження предмета.

estar – стоїть у реченні після підмета

hay – стоїть у реченні перед підметом

La mesa está en el centro del salón. –

Стіл стоїть у центрі кімнати.

En el centro del salón hay una mesa. –

У центрі кімнати стоїть стіл.

("AMIGOS")

¡FÍJATE!

Acabar de + infinitivo –

конструкція означає дію, яка щойно відбулася.

Acabo de salir de la escuela. – Я щойно вийшов зі школи.

Acabáis de escuchar un concierto de música clásica. – Ви щойно прослухали концерт класичної музики.

("AMIGOS")

[4] На цих сторінках ми не зупиняємося на стилістичній особливості ще одного дуже важливого компонента змісту підручників – текстів для читання. Ця проблема потребує окремого дослідження (див. підрозділ 3.3.).

Зазвичай зміст правил та інструкцій розміщується у рамці або на кольоровому тлі, що дає змогу привернути увагу школярів, і презентується під особливою рубрикою, наприклад, **¡FÍJATE!, ¡PRESTA ATENCIÓN!** або **¡OJO!** – *ЗВЕРНИ УВАГУ!*

Правила/інструкції можуть мати вербальну і схематичну форму пред'явлення.

Розгляньте схему. Пригадайте і повторіть за вчителем, як озвучується літера Cc.

Cc — a, o, u, приголосні – **[k]**
Cc — e, i – **[Θ]**

("HOLA")

Розгляньте схему. Пригадайте і повторіть за вчителем, як озвучується літера Gg.

Gg — a, o, u, приголосні – **[ґ]**
Gg — e, i – **[x]**

("HOLA")

Вибір форми правила чи інструкції залежить від навчального досвіду школярів, їхніх психофізіологічних можливостей виконувати окремі розумові дії: абстрагування, порівняння, систематизацію, узагальнення тощо. А це означає, що мова схем і символів також може бути предметом вибору між нею і формою вербального тексту. У цьому сенсі не можна не погодитися з Г.Я. Салгаником у тому, що підручнику мають бути характерні різні форми і стилі викладу навчального матеріалу, оскільки вони властиві життєвій практиці [549], а тому учнів потрібно до цього готувати, тому що саме процес навчання у школі є тим середовищем, у якому активно набувається іншомовний комунікативний досвід.

1.6. Методичне забезпечення змісту підручника

Поняття "методичне забезпечення змісту підручника" включає такі категорії: мету, зміст, методи, прийоми, способи, форми, засоби навчання тощо у тому аспекті, в якому вони суттєві для побудови навчальної книги, взаємовизначаючи та доповнюючи одна одну у межах єдиної концепції. Ці поняття характеризують сукупність особливих інформаційних даних, необхідних і достатніх для підготовки змісту навчання певного предмета. Вони пов'язані між собою зв'язками особливої ієрархічної залежності і слугують стратегічним підґрунтям для авторів, якщо дібрані та методично організовані у вигляді спеціальної системи рекомендацій та настанов для удосконалення діяльності вчителя.

Методичне забезпечення змісту шкільного підручника з іноземної мови ми розуміємо як комплекс формальних, змістових, процесуальних, функціональних навчально-методичних матеріалів, які можна розглядати засобами професійної підтримки роботи вчителя, характерними та суттєвими для змісту навчальної літератури з іноземної мови, основна мета яких полягає у сприянні його раціональній та ефективній педагогічній діяльності, що забезпечує успішне формування в учнів іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності у межах вимог чинної навчальної програми.

Визначальною характеристикою системи методичного забезпечення змісту підручника є її ефективність і універсальність. За визначенням В.П. Беспалька, система ефективна, якщо її складники стандартизовані до такого рівня, котрий дозволяє автоматизувати їх добір і структурування, а універсальна, якщо вона не зорієнтована на певний профіль, етап або форму навчання і дає можливість здійснювати його за певною програмою або за довільно сформульованими цілями [42]. Ці положення, на наш погляд, можуть бути валідними також і для шкільного підручника з іноземної мови.

Визначення названих методичних категорій для підручника з іноземної мови значною мірою зумовлюється особливостями цього предмета і рівнем розвитку дидактики, методики, психології, лінгвістики і особливо теорії мовленнєвої діяльності, а також

цілями навчання, що ставляться суспільством до випускника ЗНЗ на певному етапі розвитку держави. Саме вони зумовлюють зміст і форми методичної підтримки професійної діяльності вчителя, реалізованої у підручнику. Стисло розглянемо розвиток цього питання в історії вітчизняної методики навчання іноземних мов. Розуміння його сутності дозволить глибше усвідомити причини трансформацій змісту навчальної літератури, які виникали упродовж розвитку теорії підручника.

Суттєва перебудова основ сучасної методики навчання іноземних мов зумовлена насамперед переорієнтацією цілей навчання на безпосередні іншомовні комунікативні потреби школярів. Звісно, що і раніше концепції навчання, починаючи від класичного граматико-перекладного методу до інтуїтивно-імітативних методик, декларували про практичні цілі й частково досягали їх. Поняття, "практичний" входить до назви методу навчання в концепції, згаданій В.Б. Беляєвим у його роботі "Очерки по психологии обучения иностранным языкам" [35]. Схожі думки у визначенні методу були декларовані й зарубіжними вченими: J.C. Richards [707], W. Littlewood [720], W.F. Mackey [721], H.H. Stern [731], I. Tudor [735]. Основними ознаками методики 60–70-х рр. XX століття О.О.Леонтьєв визначає інтегративність, тобто поєднання навчання, освіти й виховання з функціональністю, під якою насамперед він розуміє комунікативність [283]. Спрямування теорії та практики навчання іноземних мов на життєві потреби учнів стало характерною ознакою комунікативного методу навчання.

Методиці кінця XX століття характерний плюралізм: традиційні зіставлення типу "усвідомленість – імітативність", "опора на рідну мову – безперекладне навчання", "навчання мови – оволодіння мовленням" тощо. Проте в останні роки (початок XXI століття) все активніше ведеться дискусія навколо видів діяльності, які сприяють набуттю школярами іншомовного досвіду не тільки під керівництвом учителя, але й у самостійній роботі. Усе це співвідноситься з методами, формами та способами, характерними компетентнісному та діяльнісному підходам, які домінують у сучасній шкільній іншомовній освіті в останні десятиліття. Ці особливості своєрідно відбиваються у змісті навчальної літератури, у тому числі й у видах і формах діяльності вчителя.

Відомо, що в межах шкільного навчального курсу з іноземної мови неможливо навчити і навчитися мови "взагалі", але можна оволодіти її фрагментом за умови раціонально і ефективно побудованої підсистеми, в якій важлива роль належить учителеві. Створення її, на думку J.C. Richards, проводиться в три етапи: 1) визначається обсяг кінцевих знань, умінь і навичок, якими має оволодіти учень; 2) здійснюється добір і дозування навчального матеріалу, який повною мірою здатен забезпечити сферу цільової комунікації; 3) обирається стратегія навчання – сукупність навчальних дій, що забезпечують трансформацію мовленнєвих умінь і навичок у комунікативні компетентності як результат використання мовлення для виконання соціальних практичних нелінгвістичних завдань [707]. Власне, за такою схемою вибудовується і зміст підручника, якщо його автор компетентний у цій технології.

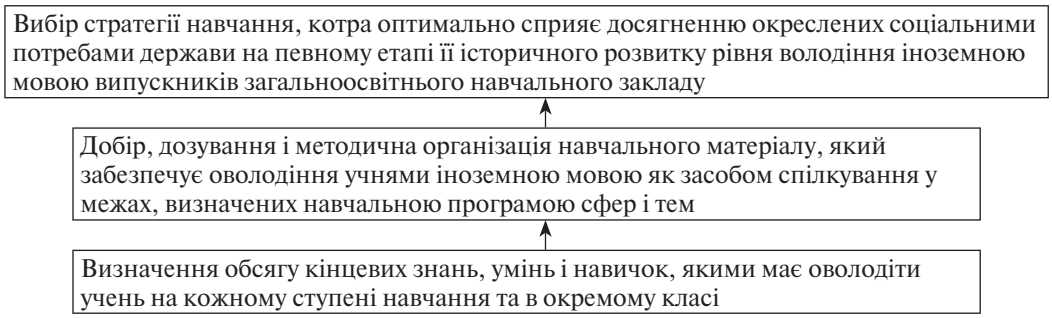


Рис. 1.5. **Етапи роботи над змістом підручника**
(за J.C. Richards)

На наш погляд, зміст цих етапів зумовлює особливу діяльність учителя, що має бути відповідно відображено у змісті підручника.

Обсяг і рівень сформованості кінцевих комунікативних умінь і навичок є визначальним критерієм для добору, методичної організації, презентації, активізації та контролю якості засвоєння змісту навчання і вибору засобів і стратегій його реалізації у навчальній книзі. Проте зустрічаються випадки, коли декларовані теоретичні погляди й положення не завжди знаходять повного відбитку у практичній діяльності. Так, найбільш поширеною суперечністю у 70–90-х роках XX століття була неузгодженість між комунікативно спрямованими цілями навчання, декларованими шкільною програмою [401; 403 – 413], і його змістом, зорієнтованим на оволодіння системою мови, що вивчається. Особливо чітко це простежувалось у змісті деяких підручників. Не були винятком окремі розділи навчальних програм, які функціонували в той час. Вони зорієнтовували на обсяги лексичного і граматичного матеріалу, який підлягав засвоєнню, проте не містили списку необхідних для цього мовленнєвих функцій, заради яких і вивчаються формальні мінімуми. Програми, декларуючи про комунікативні цілі навчання, лише узагальнено окреслювали сфери і теми для спілкування в усній і письмовій формах, утім не визначали змісту компетентностей і чітких рівнів володіння мовою і мовленням. Переконливо розкриті ці питання в останніх навчальних програмах з іноземних мов для різних ступенів навчання, підготовлених колективами, очолюваними автором цієї роботи [402; 434 – 444]. Названі документи дають уявлення про цілі й завдання навчання мови, визначають мовленнєві функції, якими мають оволодіти школярі у межах тем і ситуацій відповідно до зазначених сфер спілкування. Окрім того, програмами чіткіше, ніж було раніше, визначаються очікувані рівні навчальних досягнень учнів у кожному класі з усіх видів мовленнєвої діяльності. Така інформація дозволяє вчителям і авторам підручників мати орієнтир і критерії оцінювання власної діяльності – експліцитно задані проміжні та кінцеві рівні сформованості комунікативної компетентності, мовний матеріал і мовленнєві функції, що забезпечують досягнення визначених рівнів навчальних досягнень школярів. Цю інформацію ми розглядаємо як свого роду методичну підтримку діяльності вчителя. Така технологія побудови змісту програми забезпечує процес навчання єдиним критерієм його оцінювання – реальним рівнем володіння учнями іншомовною комунікативною міжкультурною компетентністю, не підмінюючи його вторинними критеріями, наприклад, кількістю засвоєних лексичних одиниць або граматичних явищ, швидкістю читання чи написання, розгорнутістю речень в усних або писемних висловленнях, різновидністю ужитих мовленнєвих зразків і т.п., що спостерігалось у навчальних програмах минулих років. Аналізуючи ті вимоги, можна дійти висновку, що вони були більше пов'язані з процесом формування лексичних, фонетичних, орфографічних, граматичних навичок і з технікою читання та письма, що також асоціюється з навичками. Такий стан зумовлював авторів відповідно створювати зміст підручників, а це, у свою чергу, знаходило адекватне вираження у методичній діяльності вчителя.

Для практичного оволодіння іноземною мовою, про що декларували програми, враховуючи умови навчання, зокрема незначну кількість тижневих годин, відведених на засвоєння предмета, відсутність реального мовленнєвого середовища, деколи недостатню вмотивованість навчального процесу тощо, вочевидь, не зовсім важливо, з якою швидкістю читають і пишуть учні, а також якими за обсягом реченнями вони спілкуються та якою є різновидність ужитих ними мовленнєвих зразків під час комунікативної взаємодії. Значно важливіше сформувати уміння спілкуватись, отримувати інформацію з текстів для читання і аудіювання та ідентифікувати мовні одиниці, що в них репрезентуються, уміти породжувати, здобувати, а також за необхідності інтерпретувати та передавати необхідну інформацію в усній та письмовій формах. Якими засобами це досягається, залежить від особистості учня: одні це можуть робити швидше, інші – повільніше (цей чинник зумовлює необхідність використання особистісно орієнтованого підходу до навчання), одні будують власні висловлення поширеними реченнями, інші – непоширеними; в одних фонетичний аспект усного спілкування більшою мірою

апроксимований до автентичних зразків, у інших – він помітно мало орієнтований на автентичний аналог; одні висловлюються безпомилково або майже безпомилково у мовному відношенні, інші припускаються значної кількості помилок; одні відносно швидко адаптуються до фонетичного аспекту мовлення, в інших відчувається значний акцент тощо. Але, як засвідчує практика, навіть за таких умов комунікація відбувається, і учасники спілкування зазвичай досягають порозуміння. І, очевидно, в таких випадках уже не досить важливо, скількох помилок припустився учасник комунікації, оскільки, як засвідчують наші спостереження, навіть у спілкуванні рідною мовою за наявності постійного рідномовного оточення в учнів наявні помилки у вимові, в окремих із них можна спостерігати не зовсім досконало сформовані навички швидкого читання і письма, а також буває помітним недостатній запас різних мовленнєвих зразків для здійснення спілкування рідною мовою тощо. Отже, враховуючи ці чинники, основні пріоритети в навчанні іноземних мов у ЗНЗ мають бути спрямовані не стільки на оволодіння мовою, скільки мовленням. Проте, це не означає ігнорування навчальної діяльності, пов'язаної з формуванням мовних навичок. Чим досконаліше учень володіє мовним аспектом спілкування як у рецептивних, так і у продуктивних видах, тим якіснішою є комунікація і буде досягнутий необхідний рівень порозуміння співрозмовників.

Зазначені особливості практичного володіння іноземною мовою в шкільних умовах зумовлюють спеціальну організацію методичної роботи вчителя, в якій значне місце належить саме підручнику. Він окреслює засоби спілкування, а також зорієнтовує вчителя у методах, прийомах, способах і формах, які доцільно використовувати, щоб навчати учнів відповідно до визначених вимог. У зв'язку з цим авторам доцільно пропонувати у змісті підручників не тільки відповідні види діяльності, але й користуватися методичними категоріями, які асоціюються з обраною стратегією навчання. Власне, вони мають слугувати педагогам орієнтирами у їхній діяльності з учнями.

Нам не зовсім імпонує підхід окремих методистів і авторів навчальної літератури до проблеми визначення засобів методичної підтримки вчителя, уміщених у змісті підручників, і їх функцій. Деякі з них вважають, що педагог має повністю виконувати запропоновані види і форми навчальної діяльності, застосовувати лише ті методи, прийоми і способи пред'явлення та активізації навчального матеріалу і види контролю рівня його засвоєння, що пропонує автор підручника [584]. Більшою мірою такі сентенції можна почути від недосвідчених авторів підручників, здебільшого вчителів, які намагаються перенести зміст своїх планів уроків у навчальну книгу, стверджуючи, що вони були ефективними в їхній педагогічній діяльності. На наш погляд, це хибна думка, оскільки створені авторами-вчителями поурочні плани справді можуть бути ефективними для умов, у яких вони працюють, утім їх недоцільно вважати універсальними – ефективними для всіх умов навчання. Окрім того, на наше переконання, підручник не повинен стримувати чи обмежувати творчу діяльність учителя – йому має надаватися право певною мірою варіювати його зміст, адаптуючи до наявних умов навчання. *Гнучкість підручника має бути однією з його визначальних характеристик.*

Інше питання, щодо якого ми вважаємо за доцільне висловити свою точку зору, – це необхідність "Книги для вчителя". Ми не зовсім поділяємо поширену у шкільній практиці думку про цей методичний засіб як один із компонентів навчально-методичного комплексу. Наявність його зумовлює запитання: для якого вчителя він створюється. Адже є вчителі, яких можна назвати професіоналами, але є й такі, що не мають спеціальної освіти або її отримали, втім не навчилися професійно працювати; існує значна кількість вчителів, які не бажають творчо працювати відповідно до наявних умов, а тому чекають підказки у вигляді зазначеного доробку. Як засвідчує практика і про це неодноразово повідомлялося в педагогічній пресі, перші "Книги для вчителя", відомі з 70–80-х років XX століття, що супроводжували підручники А.П.Старкова, В.А.Слободчикова, І.Л.Бім та ін., деколи відігравали негативну роль у плані професійного удосконалення діяльності вчителів іноземних мов: значна їх кількість механічно виконувала методичні вказівки авторів підручників, навіть не намагаючись їх адаптувати до умов навчання,

в яких вони працювали. Це їх, очевидно, влаштовувало, оскільки не вимагало зайвих затрат часу і творчості для підготовки до уроків. Навчальний процес деколи перетворювався в "сліпе" копіювання чужої думки (авторів підручників), які, звісно, не могли передбачити ефективності змісту своїх доробків для всіх умов навчання. На наш погляд, зміст "Книги для вчителя" у вище зазначеному варіанті не повинен обмежувати діяльність педагога, а сприяти розвитку творчого мислення, гнучкості дій, що в цілому приводить до його професійного зростання[5].

З метою визначення ставлення вчителів іноземних мов до змісту "Книги для вчителя" як засобу методичної підтримки їхньої педагогічної діяльності ми провели опитування різних категорій педагогів, які навчають англійської, іспанської, німецької, французької мов. Анкетуванням було охоплено 274 особи, які проходили курсову перепідготовку в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти. Їм ставилося лише одне запитання, на яке вони мали дати одну з трьох запропонованих відповідей. Результати у відсотках подано в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Результати опитування вчителів щодо потреби у використанні "Книги для вчителя"

Чи вважаєте Ви "Книгу для вчителя" обов'язковим засобом Вашої професійної діяльності?	**Відповіді респондентів**								
	Стаж роботи								
	До 5 років			До 10 років			Більше 10 років		
	Так	Ні	Не зовсім	Так	Ні	Не зовсім	Так	Ні	Не зовсім
	73%	6%	21%	48%	17%	35%	27%	42%	31%

За отриманими результатами можна зробити висновок, що думки респондентів розділилися. Найбільш затребуваною "Книга для вчителя" виявилась для вчителів з незначним стажем роботи (до 5 років), що не випадково, оскільки, вочевидь, їхній досвід ще не дає їм можливості самостійно визначатися з організацією навчального процесу. Втім серед цього континенту були й такі, що висловилися інакше. Респонденти з більшим стажем роботи продемонстрували дещо інше ставлення до посібника. На наш погляд, це зумовлено їхнім досвідом професійної діяльності. Проте і серед цієї категорії вчителів були такі, що не ігнорують "Книгу для вчителя", а постійно або деколи користуються нею.

Здійснене дослідження не передбачало знівелювати можливості посібника та потреби в ньому. Вище ми висловили думку про деяку нераціональність підготовки змісту "Книги для вчителя" у тих варіантах, коли рекомендуються вчителям плани уроків, чим обмежується і гальмується процес удосконалення їхньої професійної майстерності, що не спонукає їх до професійної рефлексії, а водночас і до творчості. З цього приводу ми цілком можемо погодитися з думкою М.М.Марусинець, висловленою в її монографії, у тому, що вчитель має усвідомлювати та визначати особистісну й професійну цінність свого внутрішнього потенціалу з наступною реалізацією власної позиції у професійній діяльності [315]. Професіоналізм педагога не є результатом одного акту, це тривалий і складний процес, який формується роками. А тому вже з перших кроків педагогічної роботи молоді вчителі повинні вчитися набувати досвіду творчої діяльності, що передбачає виконання рефлексивних дій: самопізнання, оцінки й аналізу свого професійного Я, пошуку особистісного сенсу своєї роботи, що сприяє професійному самовдосконаленню і формуванню високого рівня професіоналізму [315]. Саме такі педагоги необхідні сучасній школі.

Ефективну методичну підтримку діяльності вчителя у використанні підручника ми вбачаємо в ознайомленні його через відповідні науково-методичні публікації (методичні посібники, методичні рекомендації, статті), в яких розглядаються сучасні тенденції роз-

[5] Ми не претендуємо на абсолютність і універсальність висловлених думок, утім вважаємо за необхідне озвучити їх як певну альтернативу.

витку теорії навчання іноземних мов, а також шляхом організації семінарів, "круглих столів" і консультацій з питань особливостей навчання іноземних мов у певному класі чи на окремому ступені навчання. Як результат виконання такого підходу нами підготовлено і видрукувано одноосібний науково-методичний посібник "Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи" [486], одноосібну монографію "Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика" [428] та колективну роботу – навчально-методичний посібник "Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів" [290]. Окрім того, щороку у педагогічній пресі з'являються статті, в яких розглядаються питання особливостей навчання іноземної мови у відповідному класі та даються методичні рекомендації щодо організації роботи за підготовленими нами підручниками. Систематично організовуються семінари. Така форма методичної взаємодії виправдовує себе і дає позитивні результати.

Вважаємо доцільним і, на нашу думку, цілком достатнім для вчителя, на кшталт деякій зарубіжній навчальній літературі з іноземних мов, готувати і розміщувати на початку підручників або презентувати як окрему публікацію в педагогічній пресі календарно-тематичне планування змісту навчального курсу як орієнтовну основу і своєрідну методичну підтримку діяльності вчителя. Один із фрагментів такого плану як зразок для роботи з підручником для 7-го класу, підготовлений нами у співавторстві з В.І. Береславською, співавтором серії підручників "HOLA", презентується далі (див. с. 94). Запропонована схема дає вчителеві чітке уявлення про логіку розвитку і дозування змісту навчання, репрезентованого у підручнику, зорієнтовує його діяльність, вказує на засоби (вправи і завдання), які забезпечують успішне його засвоєння, окреслює мовленнєві функції, якими мають оволодіти учні під час вивчення певної дози навчального змісту. Користуючись таким видом методичної підтримки, учитель може адаптувати зміст підручника до умов навчання, в яких він працює.

Аналіз підручників з іноземних мов і наукових матеріалів з теорії підручникотворення, а також власний педагогічний, зокрема науковий, досвід дали можливість визначити *систему функціональних змістових і формальних методичних мінімумів*, необхідних для реалізації цілей і змісту навчального курсу, які можуть бути вміщені у підручнику з іноземної мови для кожного класу, зорієнтовуючи діяльність учителя у роботі з учнями:

1. *Номенклатура стандартних комунікативних дій*, що включає список найпоширеніших мовленнєвих інтенцій (стимулів до мовленнєвої діяльності) та комунікативних інтенцій різноманітних стереотипів спілкування.

- Змістові мінімуми *каталог фраз мовленнєвого етикету;
- текстотека кодифікованих форм мовлення (тексти оголошень, вивісок, реклам, інструкцій тощо);
- типологія жанрів мовлення (опис, повідомлення, роздум тощо), що забезпечує його лексичний і граматичний мінімуми, і текстотека мовленнєвих зразків, характерних кожному жанру;
- каталог навчально-мовленнєвих ситуацій, що ґрунтуються на засвоєному лексичному і граматичному мінімумах, і текстотека зразків тематичних ситуацій відповідно до мети спілкування;
- каталог навчальних тем і підтем спілкування, що забезпечує їх лексичний і граматичний мінімуми, і текстотека мовленнєвих функцій, якими мають оволодіти учні у межах тем/підтем спілкування.

2. *Формальні мінімуми*:

- типологія і картотека найбільш використовуваних вправ і завдань за видами мовленнєвої діяльності, які узгоджуються з компетентнісним, комунікативним, діяльнісним, особистісно орієнтованим і культурологічним підходами до навчання іноземної мови;
- усталена схема правил інструкцій відповідно до їх функцій;
- граматичний довідник, країнознавчий глосарій;
- навчальний двомовний словник вивченої лексики.

Іспанська мова, 7 клас (3 години на тиждень, 105 годин)

№	Тема уроку	Лінгвістичні компетентності		Мовленнєві компетентності			Домашнє завдання
		лексична	фонетична, граматична	аудіювання читання	говоріння	письмо	
Тема: Я, моя сім'я і друзі							
1	Враження від літніх канікул	disfrutar de, agradar, impresionar, encantar	verbo + pronombre personal	ej. 1, p. 4	Expresar impresiones	ej. 4, p.5	ej. 5, p. 6
2	Відпочинок улітку	divertirse, interesar apetecer	Pretérito perfecto	ej. 1, p.4	Narrar acciones en el pasado	ej. 6, p.6	ej. 8, p. 6
3	Сімейний відпочинок	a todos los gustos, al ire libre, a la vez	Futuro impefecto	ej. 4, p. 8	Expresar intenciones y planes	ej. 3, p. 7	ej. 2, p.9
4	Смаки й уподобання щодо відпочинку	¡Qué días tan maravillosos!	Pretérito perfecto Futuro imperfecto	ej. 6, p.9	Preguntar por gustos y preferencias	ejercicios gramaticales	ej. 7, p. 9
5	Обов'язки в сім'ї	preparar, lavar, poner, fregar, hacer compras	Pretérito perfecto	ej. 8, p.10	Hablar de los quehaceres domésticos	ej.4, p.10	ej. 7, p.11
6	Розподіл обов'язків у сім'ї	cuidar, quitar, arreglar, dar de comer	verbo + preposición	ej.8, p. 12	Preguntar y responder por los quehaceres	ej.10, p.13	ej.11, 12, p.13
7	Сімейні свята і традиції	reunir(se), celebrar, recitar, cenar	Pretérito indefinido	ej.13, p. 15	Comparar acontecimientos	ej. 2, p.14	ej. 7, p.16
8	Святкування Різдва в українській сім'ї	la Noche Santa, la estrella de Belén	Correspondencia de los tiempos	ej.3, p. 15 ej.5, p.16	Contar de las acciones habituales en el pasado	ej.6, p.17	ej. 5, p.17
9	Різдво в іспаномовних країнах	el Pesebre, el arbolito, el Niño Jesús	Pretérito imperfecto	ej.4, p. 19	Preguntar por tradiciones	ejercicios gramaticales	ej.5, p.20
10	Практика спілкування	adornar, tirar, esperar, desear, poner	Repaso de los tiempos	ej.4, p. 19 ej.6, p.20	Expresar impresiones y emociones	ej.6, p.22	ej.6, p.20 ej.8, p. 20
11				Контроль аудіювання			
12	Свято трьох волхвів	portarse bien (mal), tirar caramelos, la cabalgata	Correspondencia de los tiempos	ej.4, p. 23	Describir la ilustración	ej. 3, p.22 ej.9, p. 24	ej.2, p. 27
13				Контроль читання: "La noche de Reyes" ej.2-3, p.26-27			
14				Контроль письма ej.5, 6, p. 28			

Рис. 1.6. **Фрагмент календарно-тематичного плану змісту навчання іспанської мови (7-й клас)**

Структура методичного забезпечення підручника є інваріантною у відношенні до кожного складника, що робить систему гнучкою відносно до окремих змін дидактико-методичного характеру, якщо вони не суперечать прийнятій концепції навчання, реалізованій у змісті навчальної літератури. Якість засобів методичної підтримки вчителя у його роботі з підручником з іноземної мови, яким він користується, можна визначити шляхом анкетування. З цією метою ми провели опитування 586 вчителів іноземних мов різних регіонів України (респондентами були, здебільшого, слухачі курсів при обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти). Підготовлені нами анкети були анонімними і містили різноманітні питання, що давали можливість різнобічно з'ясувати думки користувачів підручників. При цьому ми не ставили мету диференціювати результати анкетування за іноземними мовами, для навчання яких призначений підручник, за класами, в яких працюють учителі, та за авторськими колективами, які конструювали навчальні книги. Нас цікавила узагальнена думка респондентів. Проілюструємо отримані результати в таблиці.

Таблиця 1.5

Оцінювання можливостей підручників з іноземних мов забезпечувати діяльність учителя методичною підтримкою

№ п\п	Зміст запитання	Так	%	Ні	%	Не повною мірою	%
1.	Чи забезпечує підручник Вашу діяльність з формування в учнів мовленнєвих умінь?	349	60	86	15	151	25
2.	Чи надає Вам підручник методичну підтримку в організації роботи учнів під час виконання ними творчих комунікативних завдань?	373	64	72	12	141	24
3.	Чи спрямовує підручник Вашу методичну діяльність щодо роботи з текстами для читання?	402	69	43	7	141	24
4.	Чи ефективними з методичної точки зору Ви вважаєте уміщені в підручнику вправи і завдання для формування в учнів мовних навичок?	337	58	114	19	135	23
5.	Чи ефективно забезпечують Вашу роботу з учнями уміщені у підручнику правила інструкції, що слугують учням орієнтовною основою їхньої навчальної діяльності?	448	76	23	4	115	20
6.	Чи витримується у змісті підручника принцип наступності, який має сприяти раціоналізації Вашої діяльності з учнями?	383	65	17	3	186	32
7.	Чи системно структуровано зміст підручника, сприяючи в такий спосіб ефективності Вашої роботи?	297	51	153	26	136	23
8.	Чи достатньо забезпечує підручник Вашу діяльність для формування в учнів соціокультурної компетентності?	472	80	22	4	92	16
9.	Чи надає Вам підручник можливість ефективно організовувати самостійну навчальну діяльність учнів?	406	69	87	15	93	16
10.	Чи сприяє методичний апарат змісту підручника у підготовці Вами планів для проведення уроків?	471	80	6	1	109	19
11.	Чи виникала у Вас потреба для оптимізації Вашої діяльності на уроці змінювати деякі матеріали підручника або замінювати їх на інші?	348	59	238	41	–	–

Як ілюструють отримані результати, в основному, зміст підручників забезпечує вчителів необхідною для них методичною підтримкою. Втім відповіді на окремі запитання анкети свідчать про наявність деяких проблем у позитивному розв'язанні досліджуваної нами теми. До них можна віднести пункти 2, 4, 7, 9. Це зумовлює необхідність рекомендувати авторам підручників переглянути їхні доробки з метою удосконалення їх змісту. Разом із тим, вважаємо за доцільне зазначити, що сформульовані нами запитання анкети не претендують на повноту і вичерпність інформації щодо здатності підручників з іноземних мов різнобічно забезпечувати вчителів якісною методичною підтримкою. Галузь підручникотворення і шкільна практика можуть затребувати інші запитання, що виникнуть на певному етапі розвитку шкільної іншомовної освіти. Втім етимологія слова "підручник" означає, що він обов'язково має бути "під рукою" не тільки в учня, але й в учителя – слугувати їм ефективним засобом навчання й управління навчальною діяльністю. У цьому ми вбачаємо його головне дидактичне і методичне призначення.

1.7. Моделювання конструкторської діяльності автора шкільного підручника з іноземної мови

Як свідчить практика створення шкільних підручників з іноземних мов, авторські колективи зазвичай складаються з фахівців різних галузей знань. Є приклади, коли підручник готує один автор (учитель, викладач вищого навчального закладу, науковець, методист тощо). Проте, здебільшого, авторські колективи складають кілька осіб, найчастіше вчителі школи, науковці. Ми дотримуємося позиції, за якої оптимальним варіантом складу авторського колективу є той, в основі створення якого лежить симбіоз представників педагогічної науки та шкільної практики. Вітчизняна історія підручникотворення знала такі приклади: І.Л. Бім, А.А. Голотіна (серія підручників з німецької мови); В.М. Плахотник, Р.Ю. Мартинова (серія підручників з англійської мови); О.Т. Тімченко, Н.М. Василивецька та В.А. Слободчиков, А.П. Шапко (серія підручників з французької мови); В.О. Бєлоусова, Л.М. Кримова (серія підручників з іспанської мови) тощо. І.Л. Бім, В.М. Плахотник, В.А. Слободчиков, В.О. Бєлоусова – відомі вчені-методисти, автори численних наукових робіт із теорії та методики навчання іноземних мов. Їхні колеги по авторському колективу – це вчителі, які, окрім участі у підготовці змісту навчальної літератури, безпосередньо здійснювали експериментальну апробацію матеріалів рукописів майбутніх підручників у навчальних закладах, де працюють. Чи не такий симбіоз можна вважати ідеальним? Позитивно оцінюючи цю думку, ми також об'єднали в авторському колективі представника педагогічної науки і вчителів-методистів (В.І. Береславська – заслужений вчитель України, вчитель-методист Першої міської гімназії міста Черкас і О.Г. Іващенко – вчитель-методист загальноосвітнього навчального закладу №176 міста Києва), які не тільки докладають максимальних зусиль для створення підручників з іспанської мови, але й безпосередньо здійснюють апробацію ефективності змісту рукописів навчальних матеріалів у шкільній практиці.

Висловлюючи свою позицію щодо складу авторського колективу, ми ніяким чином не прагнемо принизити авторитет і роль одноосібних авторів, тим більше, що підготовлені деякими з них підручники заслуговують схвалення і успішно використовуються в шкільній практиці. Однак, все ж таки схиляємося до думки, що їхні доробки були б значно ефективніші, якби над ними працювала група авторів. Також ми не ідеалізуємо ситуацію, за якої до складу авторського колективу входять лише вчителі. З приводу цього об'єктивно виникає запитання: чи може один учитель, навіть високого професійного рівня, підготувати якісний підручник? Можливо, так. Але, як нам уявляється (це підтверджують також аналізи змісту окремих таких підручників), не завжди. Нам зустрічалася навчальна література з іноземних мов, підготовлена авторами-вчителями, яка недостатньо відбивала сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти. Частина

таких доробків була сконструйована на засадах власних поурочних планів, коли зазвичай враховуються умови навчання в школі, де працює автор, але не завжди береться до уваги діяльність шкіл різних регіонів України.

Уявляється, що певні проблеми можуть виникнути також і в того одноосібного автора, який є викладачем вищого навчального закладу чи науковцем і не практикує у школі. За таких умов нерідко можуть з'являтися труднощі на різних етапах конструювання та апробації змісту підручника. Певною мірою вони нівелюються, якщо такий автор підтримує постійні зв'язки з учителями-експериментаторами і присутній на уроках, де використовуються експериментальні матеріали рукопису його майбутнього підручника з метою аналізу результатів апробації та за необхідності внесення коректив у зміст цих матеріалів. Та чи завжди існують такі ідеальні випадки? Очевидно, ні.

На нашу думку, можна знайти позитивне вирішення питання щодо добору оптимального складу авторського колективу і не створювати штучних проблем, тоді виграла б тільки шкільна практика, Втім, на жаль, деякі автори з різних причин не прагнуть до об'єднання своїх зусиль з іншими фахівцями для конструювання змісту підручників з іноземних мов. Ефективність, а отже, і якість навчальної літератури значною мірою залежать від професійної майстерності тих, хто її створює.

У педагогічній теорії та практиці питання конструювання змісту підручника завжди розглядалось як важлива і водночас складна діяльність. Не втратили своєї значущості ці характеристики й сьогодні. Вочевидь, вони набули ще більшої ваги. Особливо це стосується навчальної літератури з іноземних мов. Такий стан зумовлено двома чинниками: 1*) підвищенням ролі та розширенням функцій іноземних мов у сучасному глобалізованому світі* та *2) новими тенденціями розвитку змісту сучасної шкільної іншомовної освіти*. Усе це зумовлює переглянути усталені погляди на цю проблему, розглядаючи її важливим аспектом дидактики, психології, методики, лінгвістики, книговидання.

З метою визначення думки про оптимальний склад авторського колективу для підготовки змісту шкільних підручників з іноземних мов у 2008 р. нами було проведено анкетування двох категорій педагогічних працівників, які мають безпосереднє відношення до шкільної іншомовної освіти: 348 учителів із різним досвідом роботи з 17 областей України та 29 методистів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Усього в опитуванні взяло участь 377 осіб. Анкетування вчителів було здійснено під час проведення їхньої курсової перепідготовки при обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти як самим дослідником, так і методистами цих інститутів. Наведемо зміст анкети з узагальненими результатами опитування.

Таблиця 1.6

Результати опитування про склад авторських колективів з підготовки підручників

Хто, на Вашу думку, має входити до складу авторського колективу для підготовки шкільного підручника з іноземної мови?

№ п/п	Склад авторського колективу	Помітка знаком +	%
1.	Учитель іноземної мови	332 (309/23)2*	95,4
2.	Дидакт (фахівець іноземної мови)	119 (108/11)	34,2
3.	Науковець – методист (фахівець іноземної мови)	343 (314/29)	98,5
4.	Психолог (фахівець іноземної мови)	107 (88/19)	30,8
5.	Представник країни, мова якої вивчається	286 (265/21)	82,2
6.	Художник	93 (86/7)	26,7
7.	Ваш варіант	5 (5/0)	1,3

Результати проведеного анкетування засвідчили, що переважна більшість респондентів віддали перевагу трьом фахівцям, які, на їхню думку, мають створювати авторські колективи для підготовки шкільних підручників з іноземних мов. Це вчитель іноземної

мови (95,4%), науковець-методист (98,5%) і представник країни, мова якої вивчається (82,2%). Решта запропонованих анкетою фахівців не змогли досягти межі у 50%. Пункт 7 (Ваш варіант) був заповнений 17 респондентами (вчителями) і містив пропозицію ввести до складу авторських колективів лікаря, поліграфіста, викладача вищого навчального закладу, доктора педагогічних наук, доктора філологічних наук (іноземна філологія).

Отримані дані збігаються з позицією, котру ми обстоюємо. Проте одночасно варто зазначити, що не завжди існує нагода (а можливо, і потреба) вводити до авторського колективу представника країни, мова якої вивчається. Уявляється доцільнішим залучати його з боку видавництва, яке видруковує підручник, до мовного редагування змісту, оскільки, яким би високим рівнем володіння іноземною мовою не характеризувалися вітчизняні автори, все рівно, як свідчить практика, у їхніх доробках простежуються окремі помилки, здебільшого кальковані рідномовні вирази, не властиві певній іноземній мові. За таких обставин редактор чи коректор-іноземець може привести мову підручника до нормативного використання, не порушуючи положень його концепції. Подібні способи підготовки навчальної літератури з іноземних мов використовуються як у зарубіжній, так подекуди і у вітчизняній галузі підручникотворення, що, звісно, є позитивним чинником.

Відповідно до основних положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти сучасний процес навчання іноземної мови має забезпечувати оволодіння нею як засобом спілкування та механізмом засвоєння іншомовної культури [187]. У зв'язку з цим підручник як основний засіб здійснення цього процесу повинен відбивати всі його аспекти: навчальний, пізнавальний, розвивальний, виховний. Кожний параграф або урок як структурна одиниця тематичного розділу містить не тільки відповідну інформацію, але й певні засоби оволодіння нею та використання у практичній діяльності. Пред'явлення та засвоєння цієї інформації відбувається поетапно і концентрично, що зумовлює авторів дотримуватися певних особливостей в доборі та організації її у змісті підручників. Насамперед така інформація має відповідати програмним вимогам, віковим особливостям учнів, їхнім інтересам, бути для них доступною, комунікативно та соціально значущою, умотивовувати навчальну діяльність, забезпечувати перспективу їхнього розвитку. Із психології відомо, що новий матеріал засвоюється краще, якщо процес оволодіння ним передбачає залучення чотирьох аналізаторів: зорового, слухового, мовленнєво-моторного, рухового [228; 284]. А відтак, автор має визначити таку систему вправ і завдань, яка забезпечує збалансовану роботу учнів і в такий спосіб сприяє формуванню й удосконаленню умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Зазвичай кожен автор самостійно проектує власну технологію добору та організації навчального матеріалу у змісті підручника, хоч можна знайти окремі загальні положення, характерні роботі більшості з них.

Як засвідчує шкільна практика (про що ми вже зазначали), неможливо створити універсальний підручник, який був би ефективним для різноманітних об'єктивних і суб'єктивних умов навчання. Якість цього навчального засобу різнобічно і значною мірою залежить від дидактико-методичної концепції, яка обрана для його конструювання і співвідноситься з прогнозами на успішне виконання програмових вимог щодо володіння учнями іноземною мовою. Деколи серед педагогічної громадськості побутує думка, що високопрофесійний учитель (учитель-методист, старший учитель) може створити ефективний підручник, оскільки нібито він всебічно володіє досвідом і технологіями успішного практичного втілення запропонованого програмою змісту навчання у шкільну практику. Відповідно, виникає запитання: чому б такому вчителю не перенести свій досвід на іншу діяльність? Втім, як свідчить шкільна дійсність, ця думка глибоко помилкова. Галузь підручникотворення знає небагато вчителів, які стали відомими авторами, створивши ефективні підручники з іноземних мов, хоч за цю діяльність бралася значно більша їх кількість. Що ж не дозволило іншим учителям стати такими, як їхні успішні колеги? Звісно, що причини можуть бути різними, проте вважаємо доцільним окреслити деякі з них.

На думку Б.С.Гершунського, ефективною вважається та діяльність, яка розпочинається з планування, оскільки саме план слугує засадами для організації будь-якої роботи та раціоналізує її [122]. Це певною мірою фундамент: якщо він не стійкий, то такою буде й будівля, створена на його основі. План, як зазначає О.Н.Юдіна, – це не тільки мінімальна гарантія успіху, але й передумова упевненості в собі, через те що попереднє усвідомлення того, що хочеш здійснити, надає сміливості та легкості [673]. Все це, як нам уявляється, можна віднести і до діяльності автора підручника. Окрім того, на результативність цієї роботи впливають й інші чинники – професійна майстерність та уміння проектувати у змісті підручника діяльність учнів, результат якої відповідав би вимогам навчальної програми.

Планування є одним із найважливіших аспектів ефективної роботи. Проте, в який спосіб не була б вона реалізована, для практичної діяльності цього ще недостатньо, оскільки необхідно визначити уміння, що різнобічно сприяють створенню технологічного навчального засобу. А оскільки уміння як результат складного процесу аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку – це здатність незалежно виконувати певні дії і поетапно реалізовувати пов'язані з ними функції [125], то методологічно доцільно використовувати для цього діяльнісно-функціональний підхід, який дозволяє різноаспектно розглядати роль автора у конструюванні змісту підручника. Засадами для роботи, пов'язаної з плануванням, складають *проектувальні уміння*, від рівня сформованості яких значною мірою залежить успіх діяльності. Які ж характеристики цих умінь щодо галузі підручникотворення? Розглянемо їх під кутом зору особливостей побудови змісту підручника з іноземної мови:

1. Будь-яка діяльність, пов'язана з конструюванням змісту підручника, неможлива без глибокого розуміння закономірностей оволодіння іншомовним спілкуванням. Послідовність (етапність) засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, адекватність вправ і завдань визначеним цілям і методу, динаміка психофізіологічного розвитку учнів – ці та інші категорії мають стати важливим інструментом у професійній діяльності автора, оскільки саме вони здатні адекватно сприяти успішності його проектувальних дій.

2. Планування ґрунтується на врахуванні різноманітних чинників, які характеризують умови навчання. Чим краще автор їх знає, тим дидактично і методично доцільнішими будуть дібраний ним зміст навчання та його організація у підручнику. Назвемо лише окремі з цих чинників, які, на наш погляд, є найвпливовішими на процес конструювання:

- вікові особливості учнів;
- індивідуальні можливості учнів певного класу, яким адресований підручник, їхня готовність до оволодіння предметом, рівень навченості;
- ставлення учнів до предмета "іноземна мова", рівень умотивованості їхньої діяльності щодо вивчення предмета;
- рівень професійної майстерності вчителя, котрий використовує підручник;
- прогнозування умов, у яких буде використовуватися підручник;
- можливості дидактично доцільного застосування інших навчальних засобів, які, окрім підручника, будуть здійснювати ефективний вплив на процес навчання іноземної мови.

3. Уміння планувати зумовлює наявність у автора здібностей до прогнозування. Передбачати результат, який планується досягти, означає антиципіювати ситуації, що можуть виникати у процесі навчання за створеним підручником. А поскільки в основі ситуації завжди існують взаємостосунки певних осіб [562], то прогнозуватися повинні як дії учнів, так і дії вчителя, для яких підручник є засобом їхньої взаємної діяльності та інструментом досягнення її цілей. А відтак, автору необхідно чітко диференціювати дії, котрі учень має виконувати з допомогою вчителя і без нього (самостійно). Це може бути сформульовано у завданнях до вправ або ж розумітися експліцитно.

4. Автор має знати основи проектувальної діяльності, що проявля-ються в умінні застосовувати відповідні правила під час планування. Насамперед, доцільно враховувати, що:

- планування розпочинається з визначення мети створення підручника та вибору його концепції;
- планування доцільно здійснювати реверсним шляхом: спочатку планується кінцевий результат (наприклад, рівень навченості учнів з певної теми, або рівень сформованості умінь і навичок з певного виду мовленнєвої діяльності тощо), а потім визначаються етапи та механізми досягнення кінцевої мети;
- під час планування видів діяльності, які прогнозується застосовувати у змісті підручника, автор повинен усвідомлювати, що його доробком будуть користуватися як учні, так і вчителі, а в ньому має міститися інформація, що доступна для розуміння учнями без допомоги вчителя, а також навчальний матеріал, який може бути зрозумілим учням лише за умови допомоги вчителя. При цьому важливо наголосити, що шкільний підручник не варто ототожнювати з самовчителем, який конструюється зазвичай в такий спосіб, що весь зміст (або ж абсолютна його більшість) доступний для самостійного опанування самими користувачами. У підручнику міститься навчальний матеріал двох видів: 1) той, що адресований для самостійного виконання учнями без допомоги вчителя, і 2) той, що передбачає спільну роботу учня/учнів і вчителя, а тому така диференціація зумовлює добір характерних для цього видів вправ і завдань;
- важливим чинником упливу на процес планування є уміння автора чітко визначати обсяг (змістове наповнення) структурних компонентів підручника: тематичних розділів і підрозділів (уроків-параграфів). По-перше, вони мають бути не перевантаженими і містити збалансований навчальний матеріал, який забезпечує комплексне формування в учнів умінь і навичок спілкуватись у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. При цьому зміст компонентів має бути адаптивним (гнучким) до різних умов навчання, щоб за потреби учитель міг певним чином творчо трансформувати його (розширити чи звузити), залучивши для цього інші засоби навчання, або ж, якщо виникне необхідність, приділити більшу увагу формуванню того чи іншого виду мовленнєвої діяльності, використовуючи додаткові вправи або завдання. По-друге, тематичний розділ і підрозділ підручника мають бути цілісними і завершеними структурними одиницями, зміст яких повинен мати свою мету, завдання і відповідні засоби їх реалізації. Ми не поділяємо позицію деяких авторів, які схильні довільно завершувати параграф підручника: нам зустрічалися доробки, в яких у кінці параграфа були вміщені мовні вправи, вірші, тексти для читання тощо. В таких випадках об'єктивно виникає запитання, яку мету автор прогнозував реалізувати у змісті цих підрозділів, якщо вони сконструйовані в такий спосіб. На нашу думку, підрозділи як цілісні структурні компоненти мають завершуватися творчим завданням, зміст якого повинен відповідати меті уроку. Це може бути мовленнєва ситуація, рольова гра, проектна робота, які виконуються в усній чи письмовій формі, тощо. Таке завдання має бути своєрідною вершиною, до якої йшли учні разом із учителем упродовж уроку, і на яку була спрямована вся робота. А відтак, логічно, що воно є найскладнішим видом діяльності, оскільки ілюструє рівень сформованості умінь і навичок учнів у спілкуванні, інтегруючи в собі запропонований змістом параграфа мовний, мовленнєвий та інформаційний матеріал, навички, уміння й досвід, які формувалися на всіх етапах уроку. По-третє, кожний урок має бути логічним компонентом структури тематичного розділу: базуватися на попередньому навчальному досвіді учнів, актуалізовувати раніше сформовані уміння та навички, забезпечувати частотність використання вивчених мовних одиниць в інших ситуаціях спілкування, що надає гнучкості сформованим навичкам, і готувати підґрунтя для подальших уроків, забезпечуючи принцип наступності в навчанні. Необхідно планувати зміст підрозділу в такий спосіб, щоб у кожному з них була відносно збалансована кількість вправ і завдань, які сприяють досягненню мети уроку. Ми не схильні погоджуватися з тими авторами, які структурують зміст підручника лише на тематичні розділи, використовуючи наскрізну нумерацію засобів навчання всередині кожного з них. Можливо, вони сподіваються на те, що вчитель самостійно визначить кількість вправ і завдань, які необхідно ви-

конати за один урок відповідно до умов навчання. З першого погляду, такий підхід сприймається позитивно, втім логічно виникає запитання: чи всі вчителі зможуть раціонально і методично доцільно визначати оптимальні обсяги навчального матеріалу та організовувати уроки в такий спосіб, щоб вони були цілісними і завершеними компонентами з відповідними метою і завданнями? Нам уявляється ефективнішим той варіант, коли вчителю у підручнику пропонуються завершені уроки, зміст яких він може певною мірою змінювати, адаптуючи його до умов навчання.

Уміння автора планувати та проектувати навчальну діяльність учнів засобом підручника ґрунтуються на його знаннях та інтелектуальних здібностях. Цей феномен не може виникнути відразу і на "пустому місці". Засадами для нього слугують насамперед відповідні наукові знання (дидактичні, психологічні, методичні, психолінгвістичні, лінгвістичні), а вже потім – педагогічний досвід. Якщо ця особливість автором дотримується, то й результат буде позитивний, а відтак не будуть з'являтися доробки, в змісті яких очевидно порушуються загальноприйняті принципи підручникотворення.

Щоб автор підготував ефективний підручник, йому обов'язково необхідно володіти комплексом наукових знань (нам уявляється, що автору-вчителю одного педагогічного досвіду недостатньо, щоб сконструювати зміст ефективного підручника). На жаль, деколи (про що свідчать результати проведеного нами опитування) окремими авторами-вчителями зміст підрозділів створюється інтуїтивно. Це пояснюється тим, що в учительській роботі такого автора пропоновані ним у підручнику форми та види діяльності, за його словами, дають позитивні результати. Але ж у таких випадках цей автор, очевидно, не зовсім усвідомлює, що створює підручник не для себе і не тільки для учнів тієї школи, де він працює чи працював. Його продуктом будуть користуватися вчителі з різним педагогічним досвідом і різним рівнем професійної майстерності – так не схожі на нього, і учні з різними рівнями готовності та різною мотивацією до оволодіння іноземною мовою. Окрім того, підручник буде використовуватись у різних умовах навчання, не схожих на ті, в яких він працює. Таке дещо однобічне розуміння усіх чинників упливу на ефективність змісту підручника призводить до ситуації, за якої зміст уроку-параграфа в такого автора деколи більше схожий на план-конспект уроку, підготовленого відповідно до рівня розвитку учнів, яких він навчає, а не на цілісну науково обґрунтовану структурну одиницю, що доступна не тільки для використання у будь-яких умовах навчання, але також є ефективною та технологічною, оскільки ґрунтується не на інтуїції автора-вчителя, а на усталених, науково обґрунтованих і експериментально перевірених принципах дидактики, психології, методики.

Автори сучасних шкільних підручників з іноземних мов, доробки яких за результатами спеціального конкурсу, організованого МОН України, рекомендовані до використання у шкільній практиці, є різними за професійною діяльністю, досвідом педагогічної роботи, рівнем володіння іноземною мовою. На жаль, сучасна педагогічна наука спеціально не навчає майбутніх авторів, хоч проблема підручникотворення, на наше переконання, цього потребує, оскільки вже тривалий час є важливою галуззю дидактики, методики, психології. На нашу думку, МОН України доцільно щонайменше організовувати спеціальні семінари для потенційних авторів, чиї доробки найчастіше з'являються у списках переможців конкурсу підручників. Це дозволило б поставити на наукові засади дещо стихійний процес їх конструювання, надати йому плановості й цілісності та створити стабільні авторські колективи. Подібні намагання були зроблені у видавництві "Генеза", де в 2006 році з ініціативи автора цих рядків та за підтримки МОН України був проведений семінар для авторів шкільних підручників з іноземних мов. На наш погляд, він зіграв певну позитивну роль для координації зусиль авторів з визначення основних положень наукових концепцій змісту сучасного шкільного підручника та для вироблення деяких стратегій у цій галузі.

Як засвідчують спостереження за конструкторською діяльністю авторів шкільних підручників з іноземних мов, зокрема ознайомлення з їхніми публікаціями в цій сфері, проведені нами опитування тощо, кожний із них користується власною технологією побудови змісту навчальної літератури. В наукових виданнях ми не знайшли спеціальних рекомендацій з цих питань. Більшості авторів, як нами встановлено, характерний інтуїтивний підхід до

організації конструкторської діяльності над створенням змісту підручника, більшою мірою зумовлений власною педагогічною діяльністю. Одні автори розпочинають створювати текст навчальної книги відразу з побудови першого підрозділу (уроку-параграфа), поступово просуваючись у збільшенні їх кількості, котра задовольняла б виконання завдань навчання у певному класі. Інші намагаються побудувати зміст першого розділу і за цим зразком конструюють інші структурні компоненти. Таку технологію, на наш погляд, не зовсім доцільно вважати ефективною, оскільки вона не сприймається дидактично обґрунтованою, а через це у змісті підручників можна спостерігати окремі факти, що негативно впливають на їх якість. Назвемо деякі з них: 1) відсутність у тематичних розділах і підрозділах видів діяльності, характерних для інших структурних компонентів; 2) порушення логіки викладу навчального матеріалу; 3) наявність тематичних розділів, які не містять вправ і завдань, характерних іншим структурним компонентам, що свідчить про ігнорування наукового підходу до визначення цілісної системи засобів навчання; 4) епізодичне використання автором окремих вправ і завдань, які не повторюються у наступних розділах; 5) визначення різного обсягу тематичних розділів (кількість підрозділів) і їх підрозділів (різна кількість видів діяльності, запропонованих автором для виконання на одному уроці); 6) відсутність системного повторення раніше вивченого навчального матеріалу; 7) долучення до змісту різних вправ і завдань або їх комплексів для оволодіння учнями аналогічним навчальним матеріалом, який зустрічається в інших підрозділах; 8) порушення принципу частотності у використанні лексичних одиниць і граматичних явищ з метою їх активізації у мовленні; 9) застосування різної схеми побудови уроків-параграфів як у межах усього підручника, так і одного тематичного розділу, що ускладнює психологічну адаптацію школярів до навчальної діяльності. Ми вказали на найбільш типові, з нашого погляду, помилки, яких припускаються деякі автори під час підготовки змісту шкільних підручників з іноземних мов. Як нам уявляється, насамперед вони можуть бути спричинені недостатнім рівнем володіння науковими знаннями із сфер дидактики, методики, психології тощо. Тим більше, як нами зазначалося, жоден навчальний заклад не здійснює підготовку автора підручника, що й зумовлює використання методу "проб і помилок" під час виконання цієї роботи.

Конструювання змісту підручника – непроста діяльність. Не кожному авторові вдається успішно її виконати. Долучатися до неї може той, хто володіє відповідним науковим потенціалом, має певний досвід роботи у сфері, для якої створюється навчальний засіб, хто усвідомлює сучасні тенденції розвитку дидактики, методики, психології, лінгвістики, психолінгвістики, а також хто уміє раціонально планувати свою діяльність, проектувати перспективу її розвитку та знаходити способи її коригування та удосконалення, якщо на те виникає потреба. На нашу думку, саме такі якості повинні бути притаманні авторам шкільних підручників з іноземних мов.

Як засвідчує власний досвід підготовки навчальної літератури, процес створення підручника доцільно організовувати відповідно до двох взаємопов'язаних етапів: 1) *проектувального (підготовчого)* і 2) *власне конструкторської (виконавчої) діяльності*. Першочергово має бути проведена значна підготовча робота. Ми визначили її зміст і диференціювали етапи, яких варто дотримуватись у пропонованій послідовності. Вони охоплюють як зміст, так і структуру підручника. Окреслимо їх з деякими коментарями:

1) визначити кількість тематичних розділів, зміст яких буде узгоджуватись із сферами спілкування і тематикою, передбаченою навчальною програмою для певного класу;

2) спрогнозувати загальні моделі змісту тематичних розділів і підрозділів підручника відповідно до їх завдань;

3) відповідно до вимог чинної навчальної програми чітко визначити кінцеві рівні навченості, яких мають досягти школярі по завершенню вивчення теми спілкування ("Учень знає", "Учень може"), що буде представлена у підручнику; вони будуть слугувати орієнтирами для конструкторської діяльності автора;

4) визначити кількість підрозділів (уроків-параграфів) для кожного тематичного розділу. Доцільно, щоб вона була уніфікованою, втім за потреби нею можна варіювати у залежності від обсягу і складності навчального матеріалу, вміщеного в тематичному розділі;

5) спрогнозувати кількість видів навчальної діяльності для кожного підрозділу. Доцільно, щоб вона була уніфікованою для всього змісту підручника, втім передбачити можливість варіювання нею у залежності від складності навчального матеріалу;

6) передбачити джерела добору текстів для читання, котрі будуть містити мовний, мовленнєвий та інформаційний матеріал, необхідний для задоволення іншомовних комунікативних потреб учнів, оволодіння яким окреслено навчальною програмою;

7) у текстах для читання передбачати диференціювання мовного матеріалу на *активний* (потребує активізації у наступних розділах і підрозділах підручника і використання в інших видах мовленнєвої діяльності) і *пасивний* (використовується лише в пропонованому тексті для читання з метою забезпечення його автентичності й не потребує активізації в подальшій діяльності). Спрогнозувати можливість розміщення пасивної лексики з її перекладом під певними символами (наприклад, курсивом);

8) визначити тематичні розділи, в яких буде презентуватись і активізуватись новий граматичний матеріал, передбачений для вивчення у певному класі, спрогнозувати можливість його "квантування" в кількох підрозділах, якщо того потребує його обсяг;

9) спроектувати систему і типологію вправ і завдань, які будуть сприяти засвоєнню навчального матеріалу підручника. Доцільно, щоб усі долучені для цього вправи і завдання були уніфікованими, їх повторюваність сприятиме ефективному формуванню в учнів алгоритму їх виконання, що є своєрідним психологічним впливом на якість навчання. Разом із тим, комплекси вправ, які мають забезпечувати оволодіння певною мовною/мовленнєвою одиницею, за змістом і обсягом можуть бути різними, що залежить від складності об'єкта вивчення;

10) визначити уніфіковані формулювання до вправ і завдань, які будуть доступні для школярів і спрямовані на оволодіння аналогічними операціями і діями;

11) передбачити активізацію нового мовного матеріалу в щонайменше 5–6 наступних підрозділах для забезпечення його переходу в довготривалу пам'ять, для цього під час конструювання змісту підручника доцільно вести відповідний облік, який дасть можливість раціонально розподіляти для активізації нові мовні одиниці упродовж усього змісту;

12) спрогнозувати джерела добору ілюстративних матеріалів, яким належить виконувати дві функції: а) слугувати візуальним відбитком окремих об'єктів із текстів для читання, що сприятиме усвідомленішому сприйманню їх змісту (особливо об'єктів із соціокультурної сфери) і б) бути візуальною опорою (сюжетні малюнки/фотографії) для організації усного чи писемного спілкування відповідно до визначених завдань. Доцільно, щоб дібрані/підготовлені ілюстративні матеріали були чіткими, переконливими, не зумовлювали появу подвійних асоціацій;

13) визначити форми і засоби здійснення контролю/самоконтролю рівня навчальних досягнень учнів. Доцільно, окрім змісту уроків, на яких такий контроль відбувається, передбачити окремий структурний підрозділ у кінці кожного тематичного розділу, в якому прогнозувати застосовування форм контролю, що прийняті та широко використовуються у зарубіжних джерелах інформації. Це адаптує школярів до сучасних засобів оцінювання, прийнятих у світовій та європейській педагогічній практиці;

14) визначити уніфіковані види позатекстових матеріалів, форми і способи їх презентації у змісті підручників;

15) упродовж розвитку змісту навчання у межах підручників передбачити рубрики, способи і форми організації повторення раніше вивченого навчального матеріалу (особливо граматичних явищ), потреба в якому зумовлена комунікативними завданнями підрозділу. Це забезпечуватиме його актуалізацію і можливість безпомилкового використання у мовленнєвих продуктах;

16) створити картотеку тематичних мовленнєвих ситуацій, котрі сприяли б моделюванню соціальної та іншомовної комунікативної поведінки школярів у навчальному середовищі, та визначити частотність їх використання упродовж усього змісту підручників.

Зазначені етапи узагальнимо та стисло представимо на рисунку 1.7 (с. 104).

Запропонований нами принцип поетапного моделювання конструкторської діяльності автора шкільного підручника з іноземної мови не абсолютизує цю технологію,

Визначити кількість тематичних розділів відповідно до сфер і тематики спілкування, передбачених навчальною програмою

↓

Спрогнозувати загальні моделі змісту тематичних розділів і підрозділів підручника відповідно до їх завдань

↓

Визначити кінцеві якісні на кількісні показники рівнів навчальних досягнень учнів («Учень знає», «Учень може»), яких вони мають досягти після завершення вивчення теми спілкування, що буде представлена у кожному розділі підручника

↓

Визначити кількість підрозділів (уроків-параграфів) для кожного тематичного розділу

↓

Спрогнозувати кількість видів навчальної діяльності для кожного підрозділу

↓

Передбачити джерела добору текстів для читання, котрі будуть містити навчальний матеріал, необхідний для задоволення іншомовних комунікативних потреб учнів, окреслених навчальною програмою

↓

У текстах для читання передбачити диференціювання мовного матеріалу на активний і пасивний, що дасть можливість раціонально організовувати оволодіння ним

↓

Визначити тематичні розділи, в яких буде пред'являтись і активізуватись новий граматичний матеріал, передбачений для вивчення у певному класу

↓

Спроектувати систему і типологію вправ і завдань, які будуть сприяти засвоєнню навчального матеріалу

↓

Визначити уніфіковані види позатекстових матеріалів, форми і способи їх використання у змісті підручників

↓

Передбачити активізацію нового мовного матеріалу в 5-6 наступних підрозділах підручника для забезпечення його переходу в довготривалу пам'ять учнів

↓

Спрогнозувати джерела добору ілюстративних матеріалів як засобів усвідомлення змісту текстів для читання та візуальної опори для організації іншомовного спілкування

↓

Визначити форми і засоби здійснення контролю/самоконтролю рівня навчальних досягнень учнів

↓

Визначити уніфіковані формулювання до вправ і завдань, які будуть доступні для школярів і спрямовані на оволодіння аналогічними операціями і діями в усіх розділах підручників

↓

Передбачити форми і способи організації повторення раніше вивченого навчального матеріалу, потреба якого зумовлена комунікативними завданнями підручників

↓

Створити картотеку мовленнєвих ситуацій для моделювання іншомовного комунікативно спрямованого навчального середовища та визначити частотність їх використання у змісті підручників

Рис 1.7. **Етапи проектувальної (підготовчої) роботи автора для конструювання змісту шкільного підручника з іноземної мови**

а, навпаки, розширює мережу видів діяльності, пов'язаної з цією сферою. Зазначений підхід ми використовували у своїй конструкторській діяльності й отримували очікувані результати. Він сприяв плановості та системній організації нашої роботи і спрямовував її на підготовку шкільних підручників як логічно вибудованих цілісних продуктів.

Ґрунтуючи наші погляди на ідеї про фази, властиві будь-якій діяльності як активної цілеспрямованої взаємодії суб'єкта з середовищем, коли людина не пристосовується до реальної дійсності, а активно оволодіває нею і впливає на неї завдяки здатності передбачати і свідомо планувати свою діяльність [672], та адаптуючи їх до предмета дослідження, нам вдалося узагальнити та диференціювати етапи проектуальної роботи автора та узгодити їх із змістом його конструкторської (виконавчої) діяльності. Це дало можливість поетапно визначити її види, які автору доцільно здійснювати у процесі підготовки змісту підручника з метою наповнення його відповідною навчальною інформацією. Це – *пошуково-орієнтувальний* етап, етап *змістового моделювання*, етап *структурного моделювання, діагностувально-коригувальний* етап. При цьому варто зазначити, що ці етапи, на наш погляд, різнобічно відбивають процес комплексного засвоєння учнями мови, мовлення та іншомовної культури, а також зумовлюють необхідність володіння авторами проектувальними уміннями. Проілюструємо зміст і структуру конструкторської (виконавчої) діяльності автора шкільного підручника з іноземної мови у таблиці 1.7 (с. 106–108).

Проілюстровані в таблиці зміст і структура конструкторської діяльності автора шкільного підручника з іноземної мови були апробовані нами упродовж кількох років під час створення підручників з іспанської мови. Їх ефективність виявляється насамперед у перспективному плануванні процесу підготовки навчальної книги. Дотримання послідовності етапів у цьому процесі, чітка регламентація роботи на кожному з них дозволяє розглядати зміст таблиці важливим механізмом управління/самоуправління діяльністю автора, інструментом здійснення самоконтролю за своєю роботою. Її успішність комплексно забезпечується *проектувальними та конструкторськими уміннями*, які сприяють раціональній організації процесу конструювання. Основними серед них ми визначили такі:

- уміння планувати свою діяльність у процесі конструювання змісту підручника, який має забезпечувати виконання цілей навчання іноземної мови, визначених чинною навчальною програмою;
- уміння співвідносити всі компоненти змісту підручника з метою і методом/підходами до навчання іноземної мови;
- уміння дотримуватися цілісності змісту підручника як на рівні тематичних розділів, так і підрозділів (уроків-параграфів) як його структурних компонентів, здійснюючи добір і організацію навчального матеріалу відповідно до потреб іншомовної комунікації у межах сфер і тематики спілкування, рекомендованих шкільною програмою;
- уміння забезпечувати динаміку розвитку процесу оволодіння учнями змістом іншомовного спілкування, дотримуючись методичної доцільності та раціональної організації дібраних засобів навчання і доступності навчального матеріалу, уникати перевантаження ним структурних компонентів навчальної книги;
- уміння забезпечувати взаємозв'язок усіх структурних компонентів підручника, видів і форм навчальної діяльності, досягати їх збалансованості для формування умінь і навичок в усному й писемному мовленні та сприяти виконанню цілей оволодіння спілкуванням учнями певного класу, для яких створюється підручник, сприяти ознайомленню їх з культурою країни, мова якої вивчається, конструюючи зміст навчання як діалог культур.

Отже, комплексний підхід до організації підручникостворчої діяльності, яким передбачається *проектувальна* (*підготовча) робота* і *конструкторська (виконавча) діяльність*, оптимізує та раціоналізує роботу автора, дає можливість чіткіше її усвідомлювати та проектувати, здійснювати самоконтроль її результатів, адаптуючи їх до сучасного стану розвитку педагогічної, психологічної, методичної, психолінгвістичної та лінгвістичної наук і до рівнів навчальних досягнень учнів певного класу, яким адресується підручник.

Основні положення змісту розділу проілюстровано в авторських публікаціях, представлених у Списку використаної літератури за №№428, 429, 431, 433, 452, 455, 467, 471, 473, 474, 480, 481, 511, 521.

Таблиця 1.7

Зміст і структура конструкторської діяльності автора шкільного підручника з іноземної мови

Етапи конструкторської діяльності	Зміст іншомовної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів			
	Навчальний аспект	Пізнавальний аспект	Розвивальний аспект	Виховний аспект
1	2	3	4	5
Пошуково-орієнтувальний	Визначаються роль, функції та місце підручника в навчальному процесі відповідно до мети, завдань і методу навчання іноземної мови, декларованих чинною навчальною програмою.	Аналізуються рекомендовані програмою знання про країну/країни, мова якої/яких вивчається, з'ясовується їх пізнавальна цінність; визначається обсяг мовних (лінгвістичних) і соціокультурних знань, які відповідно до вимог програми мають бути пред'явлені у змісті підручника для певного класу.	Уточнюються вікові психологічні особливості учнів певного класу, для яких створюється підручник; аналізуються можливості його змісту (текстові і позатекстові матеріали) для розвитку розумових здібностей учнів: пам'яті, мислення, уваги тощо; передбачаються розвивальні цілі відповідно до змісту кожного тематичного розділу; визначаються методи, види, засоби, форми навчальної діяльності відповідно до вікових особливостей, що сприяють особистісному розвитку кожного школяра, його мотивації до навчання і водночас забезпечують виконання вимог програми.	Визначається й аналізується виховна цінність навчальних матеріалів як усього підручника, так і кожного тематичного розділу; передбачаються виховні цілі тематичних розділів відповідно до вікових можливостей та іншомовних комунікативних потреб учнів.

1	2	3	4	5
Змістового моделювання	Здійснюється добір мовного, мовленнєвого, соціокультурного та ілюстративного матеріалу, засобів орієнтування; розробляється модель системи формування умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, створюється система вправ і завдань, які забезпечують оволодіння дібраним мовним і мовленнєвим матеріалом, сприяють формуванню умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності відповідно до сфер і тематики спілкування, визначених навчальною програмою для певного класу.	Обирається загальна стратегія презентації країнознавчої та лінгвістичної інформації; уточнюються зміст і місце правил (інструкцій) у системі розвитку змісту навчання; визначається концепція добору видів і форм пред'явлення ілюстративного матеріалу, з'ясовуються його функції у змісті підручника.	Визначається загальна стратегія розвитку учнів; передбачаються розвивальні цілі відповідно до змісту кожного тематичного розділу, можливостей і вікових особливостей учнів.	Формується загальна стратегія виховного потенціалу змісту підручника: добираються тексти, ілюстративний матеріал, формулюються навчально-мовленнєві ситуації, визначаються види та форми діяльності, що сприяють виконанню виховних функцій.
Структурного моделювання	Створюється і моделюється структура підручника, обирається його загальний компонентний склад; визначається кількість, послідовність, обсяг, взаємозв'язок і цілісність структурних компонентів.	Визначається обсяг лінгвістичних і країнознавчих знань для кожної структурної одиниці підручника; здійснюється рівномірне і збалансоване їх дозування упродовж усього змісту з метою уникнення перевантаження окремих структурних компонентів.	Збалансовуються і уніфікуються засоби, види і форми навчальної діяльності відповідно до кожного структурного компонента, розробляються групові форми та творчі види роботи, зокрема мовленнєві ситуації як важлива технологія інтегрування навчального досліду учнів, розвитку їхнього творчого мислення і розподіляються у змісті підручника відповідно до тематики спілкування.	Розробляється змістовий аспект кожного тематичного розділу і підрозділу відповідно до виховних можливостей сфер і тематики спілкування, визначених програмою; з урахуванням тематичного спрямування розділів, збалансовується наповненість їх змісту ілюстративним матеріалом, який має виховний потенціал.

1	2	3	4	5
Діагностувально-коригувальний	Здійснюється експериментальна перевірка ефективності змісту рукописів тематичних розділів підручника, оцінюється комунікативна достатність, логічність і динаміка розвитку змісту; аналізується дидактична та методична доцільність усіх текстових і позатекстових засобів навчання, їх відповідність віковим особливостям учнів і їхньому навчальному досвіду; переглядаються та уточнюються засоби для забезпечення ефективного оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності; за необхідності здійснюється коригування змісту і структурних компонентів підручника для надання йому цілісності та завершеності.	Діагностується та удосконалюється комунікативна спроможність мовленнєвих (тексти для читання) та ілюстративних матеріалів для забезпечення спілкування; уточнюється зміст соціокультурного компоненту і коригується доступність та інформативна достатність правил (інструкцій), уміщених у підручнику.	Оцінюється та коригується зміст підручника, взагалі, та кожного тематичного розділу, зокрема, під кутом зору дидактичних можливостей, достатності та раціональності використаних у них методів, видів, форм і засобів навчання для забезпечення ефективного розвитку учнів відповідно до їхніх вікових особливостей, навчального досвіду та іншомовних комунікативних намірів.	Діагностується виховна цінність текстів і позатекстових матеріалів, їх вплив на емоційний розвиток учнів, на мотиваційні процеси, пов’язані з потребами оволодівати іноземною мовою та іншомовною культурою; у разі потреби коригується зміст навчальних матеріалів, перевіряється його виховний потенціал і доступність для учнів певного класу.

РОЗДІЛ 2. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ГАЛУЗІ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

2.1. Трансформаційні процеси у сфері шкільної іншомовної освіти у 70-х рр. – першій половині 80-х рр. XX ст. та їх вплив на практику конструювання змісту вітчизняної навчальної літератури

Ретроспективний аналіз механізмів і результатів оновлення цілей та змісту шкільної іншомовної освіти дає можливість усвідомити ґенезу цього процесу. Як справедливо зазначав О.О. Миролюбов, не повним буде уявлення про сучасний рівень розвитку цієї сфери, якщо не знати особливостей її становлення на попередніх історичних етапах. Вони різнобічно впливають на різні її аспекти, удосконалюючи одні та не сприймаючи повною мірою або частково інші [331]. Зміна її цілей та змісту, а також знання причин цих трансформацій дозволяє чіткіше зрозуміти теорію підручника як основного засобу реалізації у практичній діяльності сутності здійснених перетворень.

Історія розвитку методики навчання іноземних мов засвідчує, що її цілі та підходи періодично зазнавали змін. Вивчення передумов становлення і утвердження нових методичних концепцій дає змогу виокремити три основні чинники впливу на цей процес: 1) трансформації у суспільно-політичному житті країни; 2) перегляд цілей і підходів до навчання іноземних мов відповідно до нових запитів суспільства щодо рівня володіння ними; 3) створення нової навчальної літератури як засобу реалізації оновленого змісту цієї галузі. Саме такі процеси були характерними для шкільної іншомовної освіти у 70–80-х рр. XX ст., коли очевидною стала потреба підвищення її ефективності. Це був період, коли Україна входила до складу СРСР, і основні документи тієї держави, у тому числі й із сфери навчання іноземних мов, були чинними на всій її території і потребували їх виконання. У школах використовувалися єдині підручники (за незначним винятком: школи прибалтійських республік мали підручники з іноземних мов своїх авторів). Так само було й в УРСР. Допускалися незначні додатки до змісту, що стосувалися соціально-культурної сфери відповідної республіки. Отже, аналізуючи стан проблем, які нас цікавлять, водночас ми розглядаємо їх як спільні та характерні для СРСР і України[1].

Особлива історична й дидактична цінність зазначеного періоду полягає в тому, що безпосередню участь у його трансформаціях брали вітчизняні науковці й методисти, завдяки пошукам яких була не лише запропонована нова концепція навчання іноземних мов, але й покладено початок вітчизняної галузі створення шкільної навчальної літератури з цього предмету. Щоб чітко усвідомити особливості дидактичних і методичних підходів до конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов, необхідно розглянути чинні на той час концепції навчання, методи, форми і способи їх упровадження в шкільну практику. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне проаналізувати трансформаційні процеси, які відбувались у сфері навчання іноземних мов упродовж другої половини XX ст., а також розглянути сутність концепції, запропонованої вітчизняними науковцями в 80-х роках цього ж століття, оскільки саме вона здійснила суттєвий вплив на зміст шкільної навчальної літератури з іноземних мов в Україні.

Наприкінці 60-х рр. XX ст. у сфері шкільної іншомовної освіти відбувся перехід від структурно-формального до функціонально-комунікативного навчання мови. Це було зумовлено усвідомленням діяльнісної природи мовної освіти, визнанням комунікації як її основної функції, а також необхідністю готувати для країни фахівців, які володіли б

[1] Ми не ставимо за мету охопити аналізом розвиток проблеми конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов на більш ранніх історичних етапах – це зроблено О.О.Миролюбовим у його монографії [331].

іноземною мовою і могли нею вільно спілкуватися. Для досягнення цих цілей найбільш вдалою вважалася концепція, запропонована вченими-методистами Воронезького державного університету А.П. Старковим, Г.Є. Веделем, А.С. Шкляєвою. Відповідно до неї основною метою навчання визначалося оволодіння усним мовленням (аудіюванням, говорінням) і формування в учнів умінь і навичок безперекладного читання, що відповідало тогочасним вимогам [584]. Значною мірою вона враховувала методичні положення прямого методу, зокрема особливість системи навчання граматичного матеріалу Г. Пальмера (за допомогою граматичних структур), а про її ефективність свідчили результати, яких досягали зарубіжні методисти. Однак, як зазначав О.О. Миролюбов, власної повноцінної апробації нового методу не проводилося, а тому відповідь на запитання про його ефективність в умовах вітчизняної школи ще мала дати практика [331]. Як справедливо наглошує у своїй монографії Р.Ю. Мартинова (услід за думками О.О.Миролюбова), в умовах командно-адміністративної системи управління освітою позиції А.П. Старкова, Г.Є. Веделя, А.С. Шкляєвої всіляко підтримувалися і повсюдно впроваджувалися у практику роботи усіх шкіл країни. Незадовільні результати навчання навмисно не помічалися [314].

Аналіз змісту навчальних програм з іноземних мов, які відповідали новим вимогам і використовувались у 70–80-х рр. XX ст., засвідчив, що основна мета навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі передбачала оволодіння трьома видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням. Письмо не визначалося метою, а лише засобом навчання. У зв'язку з цим письмові вправи здебільшого були спрямовані на засвоєння мовних одиниць. Вони слугували факультативним засобом, який використовувався переважно у змісті домашніх завдань і мав сприяти змістовому і структурному оформленню усного мовлення, опануванню техніки читання тощо. Навчання спілкування мало відбуватися на усній основі з використанням усного випередження на першому році навчання.

Основною шкільною навчальною літературою з іноземних мов у той період слугували такі серії підручників: з англійської мови (автор А.П. Старков) й альтернативний підручник (Г.М. Уайзер), французької мови (А.С. Шкляєва), німецької мови (І.Л. Бім) й іспанської мови (В.О. Бєлоусова). Їх спільною особливістю була усна основа навчання, що в розумінні зазначених авторів передбачала першочергове уміння розуміти мовлення на слух і висловлювати свої думки в усній формі. Читання й письмо мали підключатися після того, як необхідний навчальний матеріал був засвоєний в усній формі [ ]. Як зазначали А.П.Старков і його колеги, без оволодіння усним мовленням неможливо розпочинати навчання читання [584]. Вважалося, що у процесі оволодіння ним встановлення звуко-буквених відповідностей відволікає учнів від розуміння мовного й мовленнєвого матеріалу, а цього можна уникнути, якщо після попереднього виключно усного опрацювання школярі розпочинають його читати. За таких умов, на думку авторів концепції, засвоєння техніки читання відбувається швидше, і в учнів формуються навички безперекладного виконання цих дій, оскільки читання відомих лексичних одиниць звільняє від необхідності розкриття їх змісту. Цей принцип, на думку методистів, слугував підґрунтям для використання усного вступного курсу з німим періодом у перший рік навчання, під час якого в учнів мали сформуватися навички правильної іншомовної вимови. Принцип усної основи навчання, тобто засвоєння мовного матеріалу до рівня першочергового володіння ним в усному мовленні, знаходив відбиток також у змісті підручників для старших класів.

Навчання граматичного та лексичного матеріалу відбувалося на основі типових (модельних) зразків, за допомогою яких учні навчалися будувати подібні за структурою словосполучення і речення, розширюючи їх ядро новими лексичними одиницями. Загальним правилом навчання на основі структур було те, що всі нові лексичні одиниці опановуються в уже знайомих словосполученнях, а самі вони пред'являються з використанням лише знайомої лексики. У процесі навчання іншомовної граматики спостерігалася відсутність теоретизації, оскільки не передбачалося використання правил, а її засвоєння здійснювалося механічно без усвідомлення виконуваних операцій.

Тобто відбувалося інтуїтивне оволодіння граматичним матеріалом. Це неодноразово призводило до ситуацій, коли учні відчували значні труднощі самостійно створювати граматичні форми і їх доцільно використовувати (продуктивне мовлення) або адекватно сприймати в оточенні інших лексичних одиниць (рецептивне мовлення). Також у змісті навчальної літератури були майже відсутні вправи на переклад з рідної мови на іноземну, оскільки автори вважали їх неефективними. На їхню думку, використання рідної мови гальмувало формування мислення іноземною мовою, яке мало розвиватися на безперекладній основі.

Письмові вправи, що використовувались у змісті підручників, передбачали ознайомлення учнів з особливостями іншомовної орфографії і сприяли автоматизації механізмів використання граматичних структур. Здебільшого вони були імітативного характеру. На старших етапах навчання письмові вправи містили деякі елементи творчості (написати листа уявному другові про літні канікули, відгук про переглянутий фільм або прочитану розповідь тощо), але їх частка була незначною. Насамперед, це було зумовлено тим, що програма не визначала письмо однією з цілей навчання. У той же час, варто зауважити, що не всі автори підручників погоджувалися з цим. Так, І.Л. Бім вказувала на те, що письмо має бути метою навчання, у зв'язку з чим пропонувала його ширше використовувати під час виконання домашніх робіт, зокрема за рахунок усномовленнєвих вправ [53]. Але навіть ці спроби надати письму статусу мети навчання не означали, що у змісті підручників названих авторів була наявна цілісна система вправ для розвитку цього виду мовленнєвої діяльності.

Досвід роботи з новою навчальною літературою позитивно позначився на якості навчання іноземних мов у школах СРСР, як про це зазначалось у методичному листі Міністерства освіти СРСР [331]. Втім, у науково-педагогічній пресі почали з'являтися публікації, автори яких висловлювали своє невдоволення як прямим методом навчання іноземних мов, так і якістю шкільних підручників. Однак гідної на той час альтернативи не існувало, а тому підручники, сконструйовані на засадах прямого методу, ще упродовж більше 20 років використовувались у шкільний практиці[2].

Оцінюючи результативність навчання за новою навчальною літературою, В.М. Плахотник і Р.Ю. Мартинова зазначають, що порівняно з попередніми десятиліттями відбулися деякі позитивні зрушення, оскільки учні навчилися відповідати на запитання, робити стислі тематичні повідомлення, вести елементарні діалоги за ситуаціями. Проте рівень знань, практичних умінь і навичок переважної більшості школярів не відповідав вимогам, які ставилися у навчальній програмі, оскільки в них не були достатньо сформовані лексичні й граматичні навички. Наприклад, результати перевірки рівня навченості учнів 9-х класів, які вивчали англійську, німецьку і французьку мови на початку 70-х рр. XX ст., засвідчили низький рівень володіння усним мовленням. Так, лише п'ята частина респондентів змогла виконати завдання з аудіювання. Що стосувалося говоріння (у діалогічній та в монологічній формах), то більше половини опитаних продемонстрували нездатність орієнтуватись у мовленнєвих ситуаціях, часто висловлення на одну тему підмінювалося іншою; зміст їх був примітивний, а мовлення занадто повільне (найкращий результат – 6 реплік на хвилину для діалогічного мовлення або 70 складів для монологічного). Окрім того, учні припускалися великої кількості граматичних помилок (по 3 помилки на чотири речення). Здебільшого вони помилялись у вживанні форм дієслів, прийменників, артиклів, допоміжних дієслів [331; 376]. Основними причинами низького рівня мовної підготовки вчені та методисти визначали такі:

1. У нових підручниках не було розроблено цілісної системи вправ для навчання діалогічного та монологічного мовлення і читання, а також була відсутня раціональна система лексичних і граматичних вправ.
2. Через брак часу вчителями недостатньо використовувалися творчі вправи і вправи з розвитку мовлення, уміщені у книзі для вчителя. Так, відповідно до навчального

[2] Детальніше про це йдеться у публікаціях В.М. Плахотника [376; 378; 381].

плану на оволодіння іноземною мовою у загальноосвітніх навчальних закладах у 70-х рр. XX ст. відводилося 4 години на тиждень у 5-му класі, 3 години – у 6–7-х класах і 2 години – у 8–10-х классах. Тому, на думку В.М. Плахотника, не варто було сподіватися на змістовні самостійно створені діалоги і монологи школярів. Це також зумовлювало сповільнений темп мовлення і примітивний зміст висловлень.

3. У цей період значно знизилися вимоги до читання і до формування активного й пасивного словника. Навіть читаючи тексти легші, ніж ті, котрі представлені у підручниках і містили лише відомий мовний матеріал, учні не могли передати зміст прочитаного. Як зазначає О.О. Миролюбов, недооцінювання авторами проблем, пов'язаних із навчанням читання, було зумовлене тим, що вони спрямовували всю увагу на розвиток усного мовлення, намагаючись уникати критики його недооцінювання [331].

4. Багато учнів механічно оволодівали мовними структурами без усвідомлення їх змісту, формоутворення і функцій у мовленні. Значна кількість учителів скаржилася, що період усного вступного курсу, для якого був характерний інтуїтивний підхід до оволодіння мовним матеріалом, не викликав в учнів захоплення, а, відповідно, негативно позначався на їхній мотивації щодо вивчення іноземної мови. З іншого боку, досвід роботи з чинними на той час підручниками свідчив, що численні вправи з граматичними структурами не завжди були перехідним етапом до реального спілкування, як декларували їх автори. Учителі висловлювалися за скорочення в підручниках питомої ваги таких вправ. Натомість, на їхнє переконання, завдання повинні мати більшу комунікативну спрямованість. Окрім того, раціональне поєднання імітації і завдань, які потребують від учнів активного мислення, також лишалося нерозв'язаною проблемою.

Іншими недоліками цієї навчальної літератури були також перевантаження її змісту складним для розуміння інформаційним матеріалом, невдалий добір текстів для самостійного читання. Як наслідок, деякі вчителі пропонували випустити спеціальну книжку для домашнього читання з цікавими та пізнавальними текстами. Невдоволення викликали також підходи до навчання аудіювання, оскільки післятекстові завдання спрямовували учнів на механічне запам'ятовування матеріалу у процесі його сприймання, але не спонукали до творчої діяльності[3].

Неопрямістську методику підтримували далеко не всі науковці, що змусило Міністерство освіти СРСР у 1976 році створити комісію з провідних фахівців під керівництвом професора П.Б. Гурвича (Володимирський педагогічний інститут). На основі аналізу змісту підручників з англійської мови (автор А.П. Старков та ін.) було зроблено висновок, що недоліки навчальних комплексів породжуються самою методичною концепцією автора, який:

1) довільно трактує принцип свідомості у навчанні;
2) відриває засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу від процесу навчання читання й письма;
3) недостатньо співвідносить навчання іноземної мови з рідною мовою учнів.

Хоча комісія проводила аналіз лише підручників з англійської мови, які були найбільш поширеними у шкільній практиці, втім не викликало сумнівів, що ці висновки характерні для навчальної літератури з інших іноземних мов через подібність їх методичних концепцій. Незважаючи на рішення комісії про те, що навчання на основі чинних підручників не могло забезпечити високу ефективність навчального процесу, вони продовжували використовуватись, а прямий метод ще тривалий час залишався пріоритетним у навчанні іноземних мов у середній школі.

Саме у 80-х рр. XX ст. викладачі кафедри методики навчання іноземних мов Володимирського педагогічного інституту РРФСР – завідувач П.Б.Гурвич та наукові співробітники відділу навчання іноземних мов Науково-дослідного інституту педагогіки Української РСР (зараз Інституту педагогіки НАПН України) – завідувач

[3] Тут і далі наводиться деяка, інтерпретована нами відповідно до теми дослідження, інформація із змісту кандидатської дисертації нашого колишнього аспіранта, а нині кандидата педагогічних наук, доцента, старшого наукового співробітника О.С.Пасічника [360].

В.М. Плахотник вважали, що підвищити ефективність шкільної іншомовної освіти можна за рахунок удосконалення окремих положень свідомо-порівняльного методу, який використовувався у цій галузі в попередні десятиліття. Зокрема, у цих наукових центрах було підготовлено низку дисертацій, в яких обґрунтовувалися такі проблеми:

1) раціональне співвідношення перекладних і безперекладних вправ сприяє кращому засвоєнню мовного матеріалу;
2) свідоме засвоєння граматичного матеріалу на основі правил ефективніше сприяє формуванню граматичних навичок;
3) переклад з рідної мови на іноземну значно удосконалює уміння продуктивного мовлення;
4) письмо має стати однією з цілей навчання у загальноосвітній школі.

Чи не найбільше дискусій серед науковців і педагогів викликали думки про співвідношення рідної й іноземної мов у процесі навчання останньої. Розглядаючи особливості процесу оволодіння іноземною мовою, В.М. Плахотник охарактеризував це питання як основну суперечність, оскільки від нього залежить розв'язання цілої низки загальнодидактичних і методичних проблем [376]. Автори чинних на той час підручників висловлювали думку, що навчання іншомовної граматики мало здійснюватися без опори на рідну мову, оскільки протилежне могло спричинити інтерференцію, під якою в методиці навчання іноземних мов розуміється механічне перенесення навичок, сформованих під час засвоєння рідної мови, на іншомовну мовленнєву діяльність, що призводить до негативних наслідків [218; 584]. Переклад допускався лише для пред'явлення нового матеріалу і контролю рівня його розуміння. Помилковість такого підходу полягала насамперед у тому, що прихильники прямого методу ототожнювали процеси інтуїтивного оволодіння рідною мовою з навчанням іноземних мов в умовах масової школи. Однак, як зазначав Л.С. Виготський, навчання іноземної в школі та неусвідомлюване оволодіння рідною – це абсолютно різні процеси. Жодна з відомих закономірностей, що функціонують у процесі засвоєння рідної мови, не повторюється навіть у наближеному вигляді під час навчання іноземної мови [107].

На жаль, у методичній літературі того часу на питання інтерференції зверталося більше уваги, ніж на питання переносу – позитивного впливу рідної мови на оволодіння іноземною. Це призводило до того, що не використовувався резерв ефективності, що містить у собі можливість опори на перенос. А між тим, сама практика викладання іноземної мови свідчила, що під час навчання не можна не враховувати вплив рідної мови на становлення мовних навичок, які формуються у процесі оволодіння нею. Про такий вплив неодноразово говорилось у багатьох методичних працях. Так, О.О. Леонтьєв зазначав, що граматична система іноземної мови не може бути побудована учнями поряд із системою рідної мови, оскільки вони неминуче вступають у контакт, яким під час навчання необхідно керувати [282]. Про необхідність урахування впливу рідної мови писав ще Л.В. Щерба, вказуючи на те, що рідну мову неможливо вигнати з голів учнів і що вона завжди присутня у їхній свідомості [668]. За даними досліджень М. І. Жинкіна [177; 178], мовлення іноземною мовою формується на основі попереднього досвіду учнів. Тому можна припустити, що навіть за умови зовнішньої заборони на використання рідної мови учні продовжували підсвідомо нею послуговуватися, а це свідчить на користь того, що навчання іноземної мови в школі має здійснюватися з опорою на рідну мову.

Про визнання ефективності використання рідної мови у процесі оволодіння іноземною у цей період засвідчують інші приклади. Так, український учений-методист В.А. Бухбіндер до загальних принципів навчання відносив опору на рідну мову [88]. Цей принцип також послідовно відстоювали М.В. Ляховицький [296], В.М. Плахотник [377] та О.О. Миролюбов [331]. У сфері навчання іншомовної граматики методисти здійснювали типологію граматичних явищ на основі їх зіставлення з граматичними явищами рідної мови. Вважалося, що за правилом утворення форми усі явища можна поділити на два типи: 1) явища, в яких спосіб утворення форми в рідній та іноземній мовах збігається (синтетичні й аналітичні форми); 2) спосіб утворення форми у двох мовах не має

спільних рис [312; 691]. Хоча в цей період певною мірою утвердилося переконання про необхідність використання опори на рідну мову, все-таки ці положення не знайшли широкого відбитку у змісті шкільної іншомовної освіти і у підручниках як основних засобах його реалізації. Як уже зазначалось, у змісті підручників були майже відсутні правила для навчання граматичного матеріалу. Прихильники прямого методу вважали, що в основі оволодіння мовою лежать навички, які формуються в результаті багаторазового повторювання мовленнєвих структур. Засвоюючи їх, учні мали навчитися будувати власні висловлення іноземною мовою. У такий спосіб без граматичних правил школярі конструювали речення за певними зразками (моделями) і, на думку авторів, у результаті цього у їхній свідомості мав накопичуватися певний запас речень, у які вони за аналогією підставляли лексичні одиниці відповідно до змісту власних висловлень. Окрім того, вважалось, якщо повідомляти учням правила, то реальне іншомовне спілкування не може відбутися. Але твердження, що володіння мовою характеризується її підсвідомо-інтуїтивним використанням, не означає, що сам процес навчання повинен мати інтуїтивний характер. Прибічники прямого методу фактично відмовлялися від будь-яких пояснень і вважали такий підхід пережитком перекладного методу. Якщо вони й допускали узагальнення граматичних категорій і їх усвідомлення, то це здійснювалося на більш пізньому етапі навчання. Так, у чинних на той час підручниках з англійської мови лише в 9-му класі з'явилися перші узагальнювальні матеріали щодо граматики. Щоправда, варто зазначити про недоцільність таких узагальнень після того, як основна мета навчання – формування мовленнєвого уміння – вважається вже досягнутою.

Інша група вчених не підтримувала такий підхід до навчання граматичного матеріалу через його низьку ефективність (П.Б. Гурвич, О.О. Миролюбов, В.М. Плахотник, В.С. Цетлін та ін.). Тому вони відстоювали позицію про усвідомлене засвоєння граматичної будови іноземної мови. Психологи довели, що опора на правила дозволяє прискорити процес формування умінь і навичок, однак не заперечували, що на початковому етапі він відбувається повільніше, ніж за умов використання аналогії [10; 111]. П.Б. Гурвич пояснював це тим, що у випадку формування навичок на основі правил учням доводиться виконувати складні розумові операції, опановувати цілі системи розмірковувань, яким характерна чітка послідовність, що, безперечно, ускладнює цей процес. Утім, практикуючись в усвідомленому виконанні операцій, учні переходять до їх автоматизації: дії починають здійснюватися миттєво, а узагальнення формуються в більш згорнутому вигляді. Тому, акцентуючи увагу на позитивних аспектах навчання граматики на основі правил, варто наголосити, що такий спосіб не лише формує уміння усвідомлено конструювати речення, але й забезпечує формування граматичних навичок. На підтвердження цієї тези можна навести приклади окремих досліджень, проведених у руслі позитивного оцінювання ролі правил для усвідомленого засвоєння мовного (особливо граматичного) матеріалу [48; 88; 100; 111; 116; 142; 151; 208; 218; 240; 347; 651; 691; 692]. Усі вони довели необхідність повідомлення правил в оптимізованому вигляді. Водночас у цьому аспекті можна погодитися з деякими твердженнями про те, якщо учням не повідомити граматичне правило, то вони утворять його самі, інше питання – якою буде якість цього правила [659].

Одним із ключових питань методики навчання іноземних мов залишалася проблема співвідношення видів мовленнєвої діяльності, зокрема читання й письма. Згідно з чинною на той час навчальною програмою письмо, як вже нами зазначалося, розглядалося лише як засіб навчання, а не як мета. Однак під впливом посилення комунікативної спрямованості процесу навчання іноземних мов у наукових працях того періоду відбувається переосмислення його ролі як однієї з практичних цілей шкільної іншомовної освіти, оскільки спілкування передбачає уміння висловлювати думки як в усній, так і в письмовій формах. Ґрунтуючись на результатах психологічних експериментів, учені-методисти І.Л. Бім, П.Б. Гурвич, І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв, О.О. Миролюбов, В.М. Плахотник, Г.В. Рогова, С.П. Шатілов та ін. указували на значний потенціал письма під час оволодіння іноземною мовою і відстоювали необхідність комплексного ово-

лодіння усним мовленням, читанням і письмом. Так, І.Л. Бім, розглядаючи тенденції в перебудові навчання іноземних мов наприкінці 70-х рр., зазначала, що практична мета шкільної іншомовної освіти має реалізовуватися не в двох, як раніше, а в чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності: в говорінні (монолог, діалог), читанні, аудіюванні та письмі. Також вона наполягала на комплексному і взаємопов'язаному навчанні видів мовленнєвої діяльності за умови диференційованого підходу до кожного з них [407 – 413]. Значний внесок у позитивне ставлення до цієї проблеми зробили вчені-методисти і психологи В.П.Григорьєва, І.О.Зимня, В.О.Мерзлякова та інші, висловивши свою позицію у посібнику "Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности" [98]. Вони наголошували, що аудіювання, говоріння, читання і письмо як види мовленнєвої діяльності настільки взаємопов'язані, що практично не можуть розвиватись ізольовано один від одного. Подібної точки зору дотримувався О.О. Леонтьєв, який наголошував, що головне практичне завдання у навчанні іноземних мов повинно бути спрямоване на оволодіння комунікативними уміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності з переважанням усного мовлення і читання [282].

Отже, науковці наполягали на необхідності *комплексного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності.* Показовим у цьому відношенні був експеримент, проведений В.М. Плахотником у 1972–1973 рр., під час якого відбувалася перевірка ефективності усного вступного курсу з використанням елементів читання й письма. Його сутність полягала в тому, що учні, навчаючись англійської мови за підручником А.П. Старкова, виконували всі передбачені в його змісті завдання. Принциповою відмінністю експериментального курсу було те, що школярі також навчалися елементів читання й письма, на що витрачалося не більше 25% навчального часу. Принцип усної основи не порушувався. Цей підхід дозволяв усунути вади традиційного усного вступного курсу, оскільки урізноманітнювався навчальний процес за рахунок виконання вправ з навчання читання і письма. З'явилася можливість пропонувати домашні завдання, що мали конкретний діяльнісний характер, оскільки учні навчалися техніки читання, графіки й орфографії. Ці завдання були невеликі за обсягом, тому школярі успішно засвоювали іншомовний матеріал, що особливо позитивно позначалося на якості освіти тих, хто повільно його запам'ятовував, маючи відмінні від інших психофізіологічні особливості. Також знімалася проблема переходу до основного курсу, коли мало розпочинатися навчання письма і читання, оскільки учні вже з перших уроків навчалися цих видів мовленнєвої діяльності. На думку В.М. Плахотника, в організації усного вступного курсу необхідно було дотримуватися такої послідовності: а) введення мовного матеріалу в усних вправах рецептивного характеру; б) використання цього матеріалу в репродуктивних вправах; в) виконання вправ з аудіювання та говоріння; г) виконання вправ з розвитку навичок читання й письма [376]. У такий спосіб автор доводив вищу ефективність взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, починаючи з перших уроків. Ми спеціально згадали про цей експеримент і його результати, оскільки він слугував певним методологічним підґрунтям для подальшого перегляду окремих дидактичних і методичних підходів до навчання іноземних мов і їх упровадження у шкільні підручники. Ці положення в певній інтерпретації активно використовуються і сьогодні.

Варто зазначити, що в теорії шкільної іншомовної освіти було запропоновано не тільки безліч інноваційних ідей, що мали на меті піднести її на якісно новий рівень, але й відбувалася експериментальна перевірка переважної їх більшості. З іншого боку, відтоді, як у шкільній практиці утвердився прямий метод навчання, підручники не зазнавали особливих концептуальних змін. З боку відповідних органів освіти також не надходило жодних ініціатив щодо поліпшення ситуації у сфері шкільного підручникотворення.

Реформування системи освіти на початку 80-х рр. XX ст. стало причиною внесення змін до навчальної програми з іноземних мов [411; 412]. Однак ситуація з цим предметом не зазнала змін на краще, хоча його вивчення розпочиналося з 4-го класу. Насамперед, на наш погляд, це стосувалося невдалого розподілу годин, відведених на оволодіння предметом, особливо у старшій школі. На той час він мав такий вигляд: 4-й клас – 140;

5-й – 105; 6–7-й – по 70; 8–10-й – по 35 годин, тобто на останні три роки передбачався лише один урок на тиждень. Такий розподіл навантаження визначав особливості навчання іноземних мов і, відповідно, відбивався на змісті підручників. Активний розвиток таких видів мовленнєвої діяльності як говоріння й аудіювання відбувався лише у 4–7-х класах. Обсяг словникового мінімуму, що використовувався у змісті підручників, скоротився з 1200 до 850 лексичних одиниць, причому учні мали засвоїти їх переважно до 7-го класу. Починаючи з 8-го класу, у програмі навіть не ставилися вимоги щодо оволодіння новою лексикою. У старших класах основну увагу рекомендувалося приділяти розвитку умінь і навичок читання. Письмо, як і раніше, не визначалося метою навчання. Аналізуючи зміст шкільних підручників з іноземної мови того періоду, складається враження, що для старшої школи вони були більше схожі на посібники з навчання окремих видів мовленнєвої діяльності.

Вимоги, що визначалися до рівня практичного оволодіння іноземною мовою випускниками шкіл, по суті, залишалися на рівні вимог 7-го класу, оскільки за умов скорочення годин неможливо було навчати нового матеріалу та ефективно розвивати такі види мовленнєвої діяльності як говоріння й аудіювання. Фактично, у 7-му класі активне вивчення мов припинялось, а завданням навчання у 8–10-х класах було намагання утримати рівень знань і практичного володіння іноземними мовами, досягнутий у попередні роки. Якщо говорити про це відповідно до аудіювання чи говоріння, то такий розподіл можна дещо зрозуміти, адже більшою мірою йдеться не про їх розвиток, а про підтримання, втім навряд чи можна розвивати механізми читання, якщо брати до уваги те, що не передбачалося розширення обсягу словникового запасу школярів. Виникала ситуація, за якої навчальна база для читання обмежувалася простими текстами, або ж такими, що вимагали постійного звернення до словника, а новий мовний матеріал, на якому вони були сконструйовані, в основному складав пасивний словник учнів і не використовувався в активному мовленні.

Робився акцент на поглибленні комунікативного спрямування процесу навчання як засобу посилення практичного володіння (про це також декларувалося і в програмах попередніх років, утім ця вимога зазвичай майже не виконувалась у практиці навчання іноземних мов у ЗНЗ). Цього рекомендувалося досягати шляхом відповідного формулювання комунікативних завдань і забезпечення ситуативної зумовленості усних висловлень. З цією метою вчителям пропонувалося не обмежуватися тематичними текстами і стандартними ситуаціями, уміщеними в підручниках, а самостійно ініціювати такі завдання, спираючись на інтереси та життєвий досвід учнів. На наше переконання, таке формулювання було завуальованим визнанням того, що у змісті чинних на той час підручників не було достатньо ресурсів для розвитку комунікативних умінь учнів. Від учителів вимагалося готувати учнів до анотування і реферування, що відноситься до творчих видів письмових робіт, у той час як письмо не було метою навчання, а на вивчення іноземних мов була зменшена кількість годин. Зміст підручників з усіх іноземних мов, які вивчалися у загальноосвітній школі, не забезпечував формування комунікативних умінь і навичок і, звісно, не сприяв виконанню вимог чинних на той час навчальних програм. Отже, ставало очевидним, чому було неможливо виконати основну вимогу програми – навчити учнів спілкуватись іноземною мовою. Як свідчили результати перевірок, після закінчення курсу загальноосвітньої школи переважна більшість випускників не могла вести бесіди у межах типових розмовних тем, як це передбачала програма, і читати тексти без використання словника. За твердженням Р.Ю. Мартинової, навіть кращі учні демонстрували 30 % засвоєння програмового матеріалу [314]. Така ситуація спонукала науковців і педагогів розпочати пошук шляхів подолання суперечностей між вимогами програми і шкільною практикою. Зокрема, вони вбачали їх у перегляді цілей і методів навчання іноземних мов, що, у свою чергу, передбачало створення нової навчальної літератури.

Іншим чинником, який активізовував необхідність змін у сфері шкільної іншомовної освіти, були суспільно-політичні перетворення, до найбільш вагомих з яких можна

віднести послаблення протистояння між Радянським Союзом і країнами Заходу, поглиблення співробітництва, зокрема в економічній сфері, і як наслідок – зростаюча потреба у фахівцях, які володіли б іноземною мовою як засобом міжнародного і міжкультурного спілкування. Усе це додавало актуальності для вдосконалення чинної системи шкільної іншомовної освіти, насамперед перегляду цілей і засобів навчання.

Варто зазначити, що створенню вітчизняної шкільної навчальної літератури з іноземних мов передувало не лише десятиліття наукових теоретичних досліджень, але й практичний досвід підручникотворення. Так, ще у 1976 році під керівництвом В.М. Плахотника в науково-дослідному інституті педагогіки УРСР розпочалася робота над створенням навчальної літератури (експериментальних посібників) для учнів початкової школи. Результати навчання за нею виявилися на 20% вищими, ніж за чинними в той час підручниками [376]. Але цього було недостатньо, щоб переконати окремі місцеві та державні органи освіти, що ці посібники були якісно кращими, ніж підготовлені іншими авторами, які рекомендувалися до масового використання. Схвалення Міністерства освіти УРСР отримав лише посібник з англійської мови для першого класу спеціалізованих шкіл (автори В.М. Плахотник, Т.Л. Сірик) і лише тому, що в Російській Федерації навчання іноземних мов розпочиналося з 2-го класу, а українські першокласники навчалися без підручників. Як зазначав їх автор, досвід підготовки посібників виявився корисним: стало очевидним те, що необхідно відмовитися від догм і керуватися лише власними дослідженнями і тими положеннями, які викликають довіру і не суперечать даним суміжних наук, зокрема дидактики і психології.

Заходи з реформування системи освіти на початку 80-х рр. XX ст. хоч і не принесли бажаних змін, утім створили передумови для конструювання навчальної літератури нового покоління. Зокрема, цьому сприяла загальна тенденція розвитку шкільної освіти на гуманізацію та демократизацію. Також наголошувалося на необхідності удосконалити чинні та створити нові підручники та посібники з усіх курсів. І хоча робота над створенням нової навчальної літератури з іноземних мов для ЗНЗ розпочалася ще у 1981 році, прийняття цих документів на офіційному рівні гарантувало можливість упровадження і експериментальну перевірку методичних підходів, які слугували науково-теоретичним підгрунтям для змісту посібників, котрі почали з'являтись у шкільній практиці.

Дидактичні та методичні концепції перших вітчизняних експериментальних навчальних посібників з іноземних мов

Більшість педагогів і методистів визнають пріоритетну роль підручника як основного засобу навчання (А.Р.Арутюнов [11], Н.П.Басай [28], Н.М.Бібік [60], І.Л.Бім [48], В.І.Бондар [70], Н.Ф.Бориско [75], М.І.Бурда [80], Н.М.Буринська [87], М.С.Вашуленко [93], Л.П.Величко [95], М.М. Вятютнєв [108], І.П.Ґудзик [143], Д.Д.Зуєв [211], В.Р.Ільченко [227], Л.В.Калініна [232], Я.П.Кодлюк [251], В.В.Краєвський [273], І.Я.Лернер [288], Р.Ю.Мартинова [314], С.Ю. Ніколаєва [346], В.М.Плахотник [377], Т.К.Полонська [388], О.І.Пометун [394], О.Я.Савченко [542], О.М.Топузов [606], А. Фурман [626] та ін.). Його зміст передбачає систематичну презентацію навчального матеріалу, який відповідає вимогам навчальної програми. Для нього характерні чіткість і точність добору змісту, послідовність його організації, чітка структура, тематична і методична цілісність. У навчальному процесі підручник виконує освітню, виховну та розвивальну функції.

Поряд із підручниками у процесі навчання іноземних мов можуть використовуватись інші засоби навчання, зокрема навчальні посібники як засоби навчання, мета яких – формування одного із аспектів або видів мовленнєвої діяльності. Структурно і за принципами побудови вони зазвичай подібні до підручників. Головна відмінність між ними полягає в тому, що у підручнику пред'явлення змісту навчального предмету має відбуватись у чіткій відповідності до навчальної програми, в той час як у посібнику дотримання програмових вимог не обов'язкове. Окрім того, посібник може використовуватися для навчання окремо як будь-якого виду мовного матеріалу, так і для формування досвіду

спілкування у певному виді мовленнєвої діяльності. Отже, можна припустити, що посібник здатен виконувати подвійну функцію. З одного боку, він слугує допоміжним засобом, який доповнює підручник і сприяє повнішому оволодінню певним аспектом навчального матеріалу, а з іншого – пропонує альтернативну концепцію як систему поглядів на те чи інше педагогічне явище, що визначає цілі, завдання й способи їх реалізації, або методику навчання окремого предмета, ефективність масового використання якої у навчальному процесі ще не доведена і не підтверджена результатами апробації.

Як нами зазначалося, в 70–80-х рр. XX ст. була підтверджена неспроможність прямого методу та чинних на той час шкільних підручників забезпечити належний рівень володіння іноземною мовою, про який декларувалося у навчальній програмі У зв'язку з цим виникла об'єктивна потреба створення нової навчальної літератури, яка запропонувала б нові, ефективніші методи і засоби навчання. Така робота була розпочата під керівництвом В.М. Плахотника в НДІ педагогіки УРСР (м. Київ) у 80-х рр. XX ст. Експериментальні навчальні посібники передбачали альтернативні методи і способи навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі. Їх зміст і концепція певною мірою не узгоджувалися з чинною на той час навчальною програмою, тому підготовлені засоби отримали статус експериментальних навчальних посібників. До них відносилися посібники з англійської мови (автори В.М.Плахотник, Р.Ю Мартинова.), з французької мови (автори О.Т. Тімченко, Н.М. Василивецька), з іспанської мови (автори В.Г. Редько, М.М. Вороніна; Л.В. Щедра). Характерними особливостями цієї концепції були такі положення [378]:

1. Практична спрямованість процесу навчання іноземної мови.
2. Взаємопов'язане і паралельне навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.
3. Використання письма як мети навчання.
4. Широке використання перекладу як засобу навчання.
5. Усвідомлене виконання учнями мовних операцій на етапі формування мовних навичок і навчання мовленнєвої діяльності на їх основі.
6. Робота над ізольованими словами і словосполученнями як підґрунтям для формування лексичних навичок.
7. Диференційований підхід до навчання різних видів граматичних явищ, використання узагальнень, правил/інструкцій та аналогій у процесі формування граматичних навичок.
8. Навчання способів самостійного здобування знань і формування відповідних навичок[4].

Розглянемо детальніше кожну з цих характеристик. Це зумовлено об'єктивною необхідністю – автор цієї роботи в той період розпочинав свою наукову діяльність і брав активну участь у колективному дослідженні під керівництвом В.М. Плахотника. Саме та науково-дослідна робота значною мірою зумовила вибір тем для підготовки нами кандидатської [496] та докторської дисертацій, а набутий досвід слугував підґрунтям для конструювання експериментальних навчальних посібників "ESPAÑOL" (4–11 класи) та підручників (1–11 класи серії "HOLA" – для ЗНЗ; 10–11 класи серії "AMIGOS" – як профільний курс ; 5–8 класи серії "BIENVENIDOS AL ESPAÑOL" – іспанська як друга іноземна мова) з навчання іспанської мови, які МОН України допущені до масового використання у шкільній практиці.

Практична спрямованість процесу навчання. Кінцевою і головною метою навчання іноземних мов, у першу чергу, є практичне оволодіння нею. Проте у різні періоди в це поняття вкладався різний зміст. Якщо у 60–80-ті рр. XX ст. пріоритетною метою вважалося усне мовлення, то деякими вченими (П.Б. Гурвич, О.О. Миролюбов, В.М. Плахотник,

[4] Варто зазначити, що перші вітчизняні шкільні підручники з іноземних мов також були підготовлені на засадах цієї концепції, окрім того, майже всі її положення у деякій інтерпретації використовуються для конструювання змісту сучасної навчальної літератури у комплексі з іншими підходами та певними адаптаціями до сьогоднішніх тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти.

Г.В. Рогова, В.Л. Скалкін та ін.) було запропоновано розширити зміст цього поняття, оскільки під практичним оволодінням вони розуміли здатність використовувати знання мови без обмеження сфер її застосування. Обґрунтовуючи цю позицію, вчені зазначали, що, розглядаючи усне і писемне мовлення з точки зору їх можливого практичного застосування у майбутньому випускниками середніх загальноосвітніх закладів, можна припустити, що усне мовлення використовуватиметься переважно під час безпосереднього контакту з іноземцями, що в той час з відомих об'єктивних причин для громадян СРСР траплялося дуже рідко. Читання мало більше сфер застосування через потребу отримання знань з іншомовних джерел у галузі науки й техніки, знайомства з художніми творами, а також для продовження самостійної роботи над мовою з метою її доучування і самоосвіти. Таке бачення практичної мети підтримували й інші вчені, які намагалися вирівняти цілі навчання в усному і писемному мовленні, причому пропонували включити письмо до цілей навчання, а також використовувати опору на рідну мову не лише під час вивчення нового матеріалу, але й зробити переклад одним із компонентів процесу навчання. Отже, альтернативний підхід до визначення змісту практичного володіння іноземними мовами передбачав перегляд методів організації шкільної іншомовної освіти та включення зазначених компонентів до її змісту.

Взаємопов'язане і паралельне навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Характерною ознакою концепції (як і вимог, продекларованих у навчальних програмах минулих років, але, на жаль, майже не виконаних) було прагнення максимально наблизити зміст навчального процесу до умов природної комунікації. У зв'язку з тим, що окремі види мовленнєвої діяльності завжди перебувають у тісній взаємодії під час реального спілкування, то цілком логічним було припущення авторів експериментальних посібників про вищу ефективність взаємопов'язаного формування всіх мовленнєвих умінь, під яким розумілося паралельне і збалансоване навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності в межах їх певного послідовно-часового співвідношення на основі спільного мовленнєвого матеріалу і за допомогою спеціальної серії навчальних вправ. Взаємопов'язане і паралельне навчання базується на психологічній закономірності, яка передбачає, що чим більше аналізаторів бере участь у вивченні нового матеріалу, тим легше й ефективніше він запам'ятовується [98]. Ще К.Д. Ушинський, наполягаючи на важливості використання усіх видів пам'яті у процесі навчання іноземних мов, зазначав, що учень швидше й ефективніше засвоїть новий лексичний матеріал, якщо до цього будуть долучені не один, а декілька органів його нервової системи: якщо він буде читати слова очима, вимовляти їх вголос, слухати, як вимовляє сам та інші, й водночас записувати на дошці або в зошиті [616].

У шкільних підручниках того часу пред'явлення і засвоєння нового лексичного і граматичного матеріалу відбувалося на основі слухового сприйняття, імітацій почутого і побудови аналогічних конструкцій. А це означає, що слуховий канал учнів був єдиним механізмом отримання інформації. Така організація навчального процесу суперечила даним нейропсихологічних досліджень, які свідчили, що одночасне подразнення не одного, а декількох рецепторів й аналізаторів значно поліпшує його ефективність [107].

Згідно з даними психологів В.О. Артемова [10], Б.В. Бєляєва [35], М.І. Жинкіна [178] мовленнєві сигнали, що надходять до кори головного мозку у процесі усного пред'явлення, аналізуються і пов'язуються один із одним лише через два канали: мовленнєво-моторний і слуховий. Використання їх у процесі навчання іноземних мов може забезпечувати лише початок мовленнєвого процесу, в якому мовленнєво-моторний аналізатор виконує функцію відтворення слова, а слуховий здійснює контроль і утримує його у пам'яті [177]. Взаємодія цих двох аналізаторів достатня лише для механічного відтворення почутого матеріалу. Однак, саме за такою схемою дитина оволодіває системою рідної мови. Практика свідчить, що високі результати також можуть бути досягнуті й у процесі оволодіння другою мовою за умови високої концентрації навчальних годин, незначної наповнюваності навчальних груп і високого рівня мотивації учнів щодо її вивчення, що було важко досягти в умовах загальноосвітньої школи. Тому значна кіль-

кість як вітчизняних, так і зарубіжних науковців вважали, що для інтенсифікації процесу навчання іноземних мов необхідно активно залучати функцію зорового і рухового аналізаторів [110]. Причому зазначалося, що руховий аналізатор активізує діяльність усієї аналізаторної системи, оскільки процес написання супроводжується внутрішнім промовлянням і прослуховуванням, а також спогляданням тексту, який записується. Це, звісно, зумовлювало суттєвий перегляд у змісті підручників системи вправ і завдань як засобів оволодіння усним і писемних мовленням.

Незалежно від того, в якому з видів мовленнєвої діяльності практикується учень, механізми породження, що актуалізуються в цей час, позитивно впливають на стабілізацію аналогічних механізмів в інших видах мовленнєвої діяльності, тому ігнорувати такий вплив було б методично невиправданим. Зоровий, слуховий та мовленнєво-моторний аналізатори діють у процесі учіння як паралельно задіяні елементи. Тому ця система передбачає паралельне включення до процесу навчання усіх видів мовленнєвої діяльності [204]. У зв'язку з цим авторами експериментальних посібників відкидалося положення про те, що учні повинні мати справу лише з однією трудністю, а, відповідно, вважали неефективним використання усного вступного курсу, а також усного випередження у процесі навчання нового мовного і мовленнєвого матеріалу в тому вигляді, як воно трактувалося. На їхню думку, усне випередження перешкоджало формуванню навичок техніки читання. Цю точку зору поділяли їхні колеги та послідовники наукових ідей професора П.Б. Гурвича з Володимирського державного педагогічного інституту. Вони також вважали, що усне випередження, котре виходило за межі одного уроку, негативно впливало на ефективність запам'ятовування нового мовного матеріалу. Спостереження, здійснені вченими за навчальною діяльністю учнів, які перший рік оволодівали різними іноземними мовами за чинною навчальною літературою, засвідчили, що під час читання вони не диференціювали слова, котрі засвоїли в усній формі, не пригадували правил озвучування, а намагалися вгадати їх звукову форму за допомогою перших літер. У той же час, автори експериментальних посібників не відмовлялися від усної основи навчання, але трактували її по-іншому: весь мовний матеріал мав використовуватися в усному мовленні незалежно від того, в який спосіб він був пред'явлений і з якою метою. Така усна основа навчання не мала нічого спільного з усним випередженням. Отже, з перших уроків учні починали писати, читати і навчалися усного мовлення.

Використання письма як мети навчання. Згідно з чинною у 70–80-х рр. XX ст. навчальною програмою у ЗНЗ письмо не вважалося метою навчання, оскільки для формування цього вміння вимагалися значні затрати часу [401; 411], тому йому відводилася роль засобу, що мав сприяти розвитку в учнів графічних і орфографічних навичок. На початковому етапі навчання школярі повинні були вміти виконувати письмові вправи імітативного характеру за запропонованим зразком. Внаслідок цього відбувалося засвоєння значення і форми мовної одиниці, що ще не дає змоги стверджувати про сформованість навички. На подальших етапах письмо майже не використовувалося, що свідчило про недооцінювання його ролі. А між тим роль і місце письма визначаються його затребуваністю в життєдіяльності людини. Відомо, що писемне мовлення є важливим чинником у формуванні вищих психічних функцій: згадаймо думки Л.С. Виготського про писемне мовлення як важливий чинник розвитку мислення [107].

Якщо розглядати психічні процеси, які активізуються під час письма, то варто зазначити, що продукування і сприймання усних повідомлень у часовому вимірі – це нетривалий і незворотний процес, оскільки вони формуються в момент спілкування. В інших умовах перебувають ті, хто пише і читає. У процесі письма зміст речення може переглядатися, вдосконалюватись і переписуватися до тих пір, доки той, хто пише, не переконається, що висловлює думку стисло й красномовно [320]. Відомий методист І.О. Грузинська вказувала на важливість комплексного закріплення знань за допомогою письма і називала його "універсальним закріплювачем" [142], маючи на увазі те, що для написання фрази необхідно спочатку сформулювати її усно, після чого записати, а потім прочитати написане. Більшість дослідників дотримувалися думки, що письмо активізує

комплексне функціонування усіх компонентів аналізаторної системи: мовленнєво-моторного (говоріння), слухового (аудіювання), зорового (читання), рухового (письмо) аналізаторів [48; 55; 56; 114; 312; 351; 378; 535; 576; 716].

Важливість письма у процесі навчання іноземних мов зумовлюється його впливом на якість запам'ятовування. Експериментальні дослідження вказують на те, що в переважної більшості дітей і підлітків яскраво виражена зорова пам'ять (70%), багатьом притаманний змішаний тип пам'яті і лише для 10% учнів характерна слухова пам'ять. Окрім того, зорова пам'ять в учнів під час їх дорослішання закріплюється, а слухова – навпаки, слабшає [279]. Практика школи і спеціальні дослідження засвідчили, що переважання у початкових класах вправ без зорової опори призводило до відставання у розвитку умінь і навичок читання, що, у свою чергу, могло негативно позначатись на якості усного мовлення [112].

Практична цінність письма також обумовлюється лінгвістичними особливостями іноземних мов, зокрема англійської та французької, які, на відміну від російської чи української, а також певною мірою від німецької та особливо іспанської, мають складну орфографію, лексичні та граматичні омоніми, значну кількість неперекладних елементів, сприйняття і осмислення яких ускладнене у процесі усного пред'явлення. Письмо забезпечує багаторазове повторення складних мовних явищ, які вивчаються, забезпечує їх доступність, ефективність і самостійність під час засвоєння учнями. Р.Ю. Мартинова, співавтор згаданих експериментальних посібників з англійської мови, у своєму дисертаційному дослідженні підтвердила, що письмо також є важливим механізмом розвитку зв'язного мовлення школярів: потенціал, який йому притаманний, не можна ігнорувати, тому вона рекомендувала включення письмових вправ уже з перших уроків процесу навчання [314].

Широке використання перекладу як засобу навчання. Аналізуючи історію методики навчання іноземних мов, дослідники зазначають, що на всіх етапах її розвитку відбувалася постійна боротьба між прихильниками прямих методів, які наполягають, що досконале оволодіння іноземною мовою настає тоді, коли учні починають мислити, не вдаючись до перекладу на рідну мову, і прихильниками перекладних методів, які, у свою чергу, зазначали, що думка, яка виникає у свідомості учнів, неминуче проходить шлях від поняття, сформульованого рідною мовою, до поняття, сформульованого засобами іноземної мови, а тому не можна ігнорувати рідну мову у процесі навчання іноземної мови [322; 323].

Було очевидним, що повністю усунути рідну мову з процесу навчання іноземної неможливо, тому в змісті чинних на той час підручниках переклад рекомендувалося застосовувати як засіб презентації нового мовного матеріалу і контролю його розуміння, однак вправи на переклад як засіб його закріплення не передбачалися. Практика навчання іноземних мов у масових школах засвідчила, що вилучення перекладних вправ із навчального процесу певною мірою призводило до втрати зв'язків між формою і змістом: учні часто не розуміли, що вимовляли. За аналогією (здебільшого з використанням підстановчих таблиць) вони будували типові фрази, наповнюючи їх новим лексичним змістом. Це створювало ілюзію розвитку мовленнєвих навичок і умінь, яка відразу зникала, коли необхідно було поєднати різноструктурні фрази, самостійно побудувати речення або ж висловити власну думку.

Про те, що у свідомості людини існує необхідність порівнювати рідну мову з іноземною у процесі її вивчення, багато дискутувалось у 70–80-х рр. XX ст., тому автори експериментальних посібників визнали доцільним розглянути особливості оволодіння двома мовами – іноземною та рідною – з метою виявлення спільного і відмінного в їх структурах. В експериментальних посібниках був реалізований принцип опори на рідну мову, який проявлявся в обов'язковому перекладі іншомовних явищ на рідну мову та використанні перекладу на іноземну мову з метою ефективнішого засвоєння граматичних явищ, зокрема тих, які можуть здійснювати інтерферуючий вплив. Постійними засобами навчання мовного матеріалу у посібниках були перекладні вправи.

Усвідомлене виконання учнями мовних операцій на етапі формування мовних навичок і на їх основі навчання мовленнєвої діяльності. Основними психологічними механізма-

ми, що сприяють оволодінню мовленнєвою діяльністю і визначають рівень володіння нею, є навички й уміння [644]. У дидактиці під *навичками* розуміються операції, спосіб виконання яких доведений до автоматизму і майже не контролюється свідомістю людини, а *вміння* – це дії, що складаються з низки операцій, виконання яких передбачає досягнення єдиної мети. Уміння, на відміну від навичок, завжди контролюються свідомістю [275; 374]. Формування умінь відбувається на основі сформованих навичок, тому останнім належить виключна роль у процесі навчання, зокрема у становленні механізмів іншомовного спілкування.

У теорії та практиці навчання іноземних мов прийнято спеціальне тлумачення понять "навички" й "уміння". Категорія *навички* асоціюється з вивченням мовного матеріалу (фонетика, лексика, граматика), тобто з автоматизацією операцій з метою оволодіння значенням, формою і функціями мовних одиниць. *Уміння* розглядається як здатність учнів здійснювати мовленнєву діяльність на основі сформованих навичок [322; 324].

Експериментальні дослідження засвідчують, що формування навичок на початковому етапі супроводжується інтенсивною мисленнєвою діяльністю учнів. На цьому етапі мисленнєвий процес має дискретний характер, існує можливість зовнішнього керування операціями, що ведуть до формування навичок [543]. Обов'язковою умовою цього процесу є безпомилковість операцій, що виконуються. На початковому етапі навчання ці операції легко запам'ятовуються і закріплюються в пам'яті, а в подальшому визначають нормативність оформлення продуктів мовлення. З огляду на це, необхідно спеціально спрямовувати роботу школярів на автоматизацію навичок, яка передбачає їх формування як дії, що на початкових етапах базується на усвідомленому використанні правил і лише у процесі виконання вправ із часом досягається їх неусвідомлене використання [570]. У дидактичній літературі вказується, що важливу роль у становленні навичок відіграє рівень усвідомленості виконуваних операцій [639; 644]. Автори експериментальних посібників також дотримувалися думки, що цей процес невіддільний від роботи мислення, тому в змісті навчальної літератури передбачалися правила, що зорієнтовували учнів, на які особливості навчального матеріалу вони мали звертати увагу, які способи виконання операцій є найбільш ефективними. Цей підхід сприяв усвідомленому формуванню навичок.

Те, що розвиток мовленнєвої діяльності відбувається на основі сформованих навичок, ще не означало, що упродовж тривалого періоду мали формуватися навички і лише потім мовленнєві уміння. У зв'язку з тим, що уроки іноземної мови за своїм змістом є комплексними, то на кожному з них передбачалося формування нових фонетичних, лексичних, графомоторних і граматичних навичок, і за допомогою системи спеціально дібраних вправ паралельно розвивалися нові мовленнєві уміння на основі раніше сформованих навичок. Такий підхід мав важливе значення, оскільки протягом останніх десятиліть фахівці в галузі методики навчання іноземних мов основну увагу зосереджували на створенні мовленнєвих ситуацій, сподіваючись у такий спосіб поліпшити процес оволодіння іншомовним спілкуванням. Проте це не завжди забезпечувало якісні результати, оскільки недостатньо сформовані мовні навички не сприяють спонтанній нормативній іншомовній взаємодії.

Основними критеріями сформованості навички є швидкість і безпомилковість виконання операцій [644]. З метою удосконалення навичок у змісті посібників передбачалося виконання мовних вправ, які пов'язані зі змістом попередніх уроків, але не є ідентичними.

Як свідчать наукові дослідження, рівень сформованості навичок учнів здійснює безпосередній вплив на їхню мотивацію до вивчення іноземної мови. Головним чинником, який підтримує ці мотиви, є постійне просування у навчанні. А воно можливе лише тоді, коли кожен новий крок уперед ґрунтується на міцній основі сформованих раніше знань, умінь і навичок [307], а самі учні бачать свої успіхи.

Робота над ізольованими словами і словосполученнями як засади для формування лексичних навичок. Лексика є конструкційним матеріалом, без знання якого неможливо

побудувати усне або писемне висловлення. У зв'язку з цим формуванню лексичних навичок доцільно приділяти особливу увагу. Оволодіння ними передбачає уміння читати і розуміти окремі слова як ізольовано, так і у складі речень і текстів, самостійне усне і письмове відтворення окремих слів, засвоєння правил вимови та зміни їх граматичної форми.

Пояснення значення нового слова в експериментальних посібниках здебільшого відбувалося за допомогою перекладу на рідну мову. Такий підхід зумовлюється тим, що цей спосіб семантизації є найбільш простим і ефективним. Учні мають прочитати і записати нове слово у словник. Окрім перекладу, деякі слова супроводжувалися малюнками, що відображають предмет або дію, репрезентовані ними. Таке пред'явлення лексичних одиниць, на думку авторів, сприяє створенню міцних асоціативних зв'язків на основі чіткого розуміння значення слова та залученню слухових, зорових і графомоторних аналізаторів. Варто зазначити, що окремі ізольовані слова не можуть завжди бути основною навчальною одиницею у процесі оволодіння іноземною мовою, оскільки особливості їх засвоєння засобами іноземної мови для висловлення власних думок полягають не лише в тому, щоб запам'ятати іншомовний матеріал, але й у тому, щоб навчитися використовувати його у навчально-мовленнєвих ситуаціях, не замислюючись над його вибором. Практика школи свідчить, що в учнів, які опанували значну кількість слів, постійно виникають труднощі з конструюванням речень на основі відомої лексики, а також з її вільним використанням в усному мовленні.

Для розуміння слів у процесі спілкування необхідно, щоб у пам'яті зберігалися їх зорові та слухові образи, пов'язані з конкретними значеннями. Для вживання слів у мовленні їх збереження у пам'яті недостатньо, необхідно, щоб вони перебували у стані готовності до використання, тобто були певним чином асоційовані або затреновані у мовленнєвих блоках, оформлених відповідним чином. Такими блоками можуть бути вільні словосполучення, оскільки вони, як і саме слово, є номінативним засобом мовлення, його заготівкою. Водночас вони вигідно відрізняються тим, що за їх допомогою можна відобразити у взаємодії усі п'ять компонентів слова: семантичний, фонетичний, орфографічний, граматичний і комбінаторний. Словосполучення є невід'ємною складовою будь-якої мовленнєвої моделі, і, лише накопичивши значний лексичний запас, учні за аналогією можуть утворювати власні словосполучення і включати їх у процес спілкування. Цьому сприяють типові для змісту експериментальних посібників вправи, що вимагають доцільного "нарощування" раніше вивчених слів до нової мовної одиниці: вікно – *широке* вікно – *на широкому* вікні*, біля широкого* вікна...; *я бачу* стіл – *я бачу великий* стіл – *на* столі *лежать книги – це не мій* стіл – *біля* столу – біля столу *стоїть стілець*... тощо. Ефективність таких вправ визначається насамперед двома чинниками: 1) вони сприяють усвідомленню учнями функцій нових мовних одиниць у мовленні та 2) забезпечують їх активізацію у різнолексичному оточенні.

Використання словосполучень у процесі навчання лексичного матеріалу допомагає подолати інтерферуючий вплив рідної мови. Вони сприяють уникненню помилок тими учнями, які схильні переносити норми поєднуваності лексичних одиниць рідної мови на іноземну. Навчання словосполучень є ефективним засобом закріплення лексики, зокрема багатозначних слів, синонімів, особливостей вживання прийменників. Якщо у процесі навчання лексики увагу учнів звертати на особливості її сполучуваності, то в подальшому їм буде легше зрозуміти текст нових повідомлень. В усному мовленні їхній словниковий запас багатший, а тому їм легше оперувати цілими комплексами слів.

З метою вироблення умінь і навичок використовувати словосполучення у мовленні, тобто навчити автоматизовано комбінувати лексику, передбачалися спеціальні тренувальні вправи. Після семантизації рідною мовою слово вводилося у вирази та речення в оточенні уже відомих слів. Пропонувалися вправи, які передбачали прочитати і перекласти вирази рідною мовою. Після цього мали виконуватися перекладні вправи з рідної мови на іноземну. Така технологія ґрунтувалася на припущенні, що в такий спосіб учні можуть самостійно навчитися складати речення іноземною мовою з новим лексичним

матеріалом: "*Прочитай і вивчи слова й словосполучення з їх перекладом. Закрий праву колонку і переклади іноземні слова на рідну мову, а потім закрий ліву колонку і переклади слова на іноземну мову*". З позицій сьогодення можна неоднозначно оцінювати цей вид вправ. Вони спрямовані на механічне запам'ятовування і були ефективними для тих учнів, які мали хорошу пам'ять. Утім, таких у кожному класі/кожній групі не настільки багато, щоб стверджувати про абсолютну ефективність цих вправ для всіх школярів, які характеризуються різною готовністю до оволодіння іноземною мовою. Проте вони можуть бути представлені у змісті підручників/посібників як один із видів мовних вправ.

Диференційований підхід до навчання різних типів граматичних явищ, використання узагальнень, правил, інструкцій та аналогій у процесі формування граматичних навичок. Щодо використання пояснень у навчальному процесі у методиці навчання іноземних мов існує кілька думок – аж до заперечення їх на початковому етапі навчання [324]. У чинних на той час підручниках передбачалося навчання граматики на основі аналогій. З цією думкою не погоджувалися наукові співробітники науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, оскільки було доведено, що, навіть виконуючи операції за аналогією, учні самостійно формулювали правила, які не завжди міцно зберігалися в пам'яті й були адекватними та не сприяли формуванню граматичних навичок. Натомість було очевидним те, що коротке пояснення нового матеріалу й узагальнення його у формі правила/інструкції сприяло усвідомленому засвоєнню, скорочувало час на формування навички і пришвидшувало перенесення її на подібні явища. Так, В.М. Плахотник зазначав: якщо учень усвідомив структуру загального запитання у Present Indefinite, він самостійно сконструює таке ж запитання у Past Indefinite, як і в будь-якій іншій часовій формі [379].

Критикуючи методистів, які заперечували роль правил, відомий психолог Б.В. Бєляєв наголошував, що правила позитивно впливають на автоматизацію мовних навичок. Він указував на недоцільність підходу, за якого від учнів спочатку вимагалася їх автоматизація, а лише потім повідомлялися відповідні теоретичні відомості про систему мови. На його переконання, учні повинні оволодівати мовленням не з метою засвоєння теорії мови, а теорія мови повинна полегшити їхнє оволодіння мовленням [36]. Тому в змісті експериментальних посібників передбачалися правила, що допомагали учням розуміти і використовувати в мовленні ту або іншу структуру, вказували, які операції вони мають виконувати для того, щоб утворювати ці структури. Окрім правил-інструкцій, у змісті посібників були представлені також правила-узагальнення, що сприяють установленню логічних зв'язків між подібними і відмінними мовними явищами. Це не лише полегшувало учням запам'ятовування матеріалу, але й сприяло самостійному поновленню навичок у випадку, якщо вони будуть утрачені.

Автори посібників також поділяли точку зору про те, що оволодіння граматичними навичками на основі правил не заперечує використання операцій за аналогією, якій належить допоміжна роль. Однак, як зазначав В.О. Артемов, важливо визначити раціональне співвідношення граматичного правила й аналогії, синтетичного наслідування й усвідомленого аналізу в процесі навчання іноземних мов [10]. З цією метою навчання граматики пропонувалося здійснювати з урахуванням запропонованої типології граматичних явищ, які відрізнялися за деякими ознаками і вимагали диференційованого підходу до оволодіння ними:

– граматичні явища, що подібні за формою, змістом і вживанням з відповідними явищами рідної мови учнів. Базуючись на лінгвістичному досвіді школярів, пропонувалося використовувати міжмовний перенос, що полегшувало засвоєння граматичного матеріалу;

– граматичні явища, що відрізняються від своїх аналогів у рідній мові учнів як за формою, так і за обсягом значень. У процесі оволодіння таким іншомовним граматичним матеріалом необхідно враховувати негативний вплив інтерференції рідної мови;

– граматичні явища іноземних мов, що не характерні рідній мові.

Навчання граматичних явищ 2-го і 3-го типів проводилося з опорою на правила, у той час як для першого використовувалося виконання дій за аналогією. Отже, навчання

кожного типу граматичних явищ відбувалося диференційовано на основі комплексів вправ, у яких враховувалися ці типологічні особливості.

Навчання способів самостійного здобування знань і формування навичок і вмінь. Важливість цієї проблеми зумовлена як завданнями шкільної освіти – навчити учня вчитися, так і особливостями галузі знань "іноземна мова", яка полягає в тому, що для ефективного володіння ними, необхідно постійно працювати над удосконаленням своїх здібностей. Зокрема, у змісті навчальної програми з іноземних мов від 1980 року передбачалося закладення таких засад для практичного володіння учнями іноземною мовою, які у майбутньому допоможуть їм самостійно її доучувати [407; 408; 411; 412].

У формуванні навичок самостійної роботи підручнику належить значна роль. Навчальна книга має бути побудована в такий спосіб, щоб учень у випадку хвороби або тимчасового відставання з певних причин міг самостійно або з допомогою батьків засвоїти пропущений матеріал. Це означає, що в ній повинен бути вміщений увесь навчальний зміст, а його організація має бути такою, щоб учень і той, хто йому допомагає, чітко розуміли її логіку. На думку В.М. Плахотника, навчальний матеріал має бути представлений у змісті підручника в такий спосіб, щоб за своєю структурою, особливостями формулювання завдань і їх змісту він наближався до самовчителя [376].

На переконання авторів експериментальних посібників, формування навичок самостійної роботи мало розпочинатися на початковому етапі, коли закладається підґрунтя для володіння мовою, а не переноситися на подальші етапи (середній і старший), як це часто спостерігалось у шкільній практиці. Оволодіння навичками самостійної роботи мало відбуватися за допомогою вчителя, який ставить перед учнями завдання уроку. Система операцій, що здійснювалась, слугувала певним алгоритмом їх виконання. Автоматизація цих дій досягалася шляхом усвідомленого виконання вправ. Формуванню навичок самостійної роботи сприяли також домашні завдання, котрі передбачалися вже на початковому етапі навчання. Їх головна мета – розширення і поглиблення знань, умінь і навичок, отриманих на уроках, запобігання забуванню, розвиток індивідуальних здібностей учнів. Домашня робота зумовлювалася логікою навчального процесу, її виконання сприяло розвитку самостійного мислення, формуванню умінь і навичок самостійної діяльності.

Узагальнюючи зазначене вище, можемо констатувати, що нова концепція, реалізована в експериментальних посібниках, суттєво відрізнялася від тих методичних підходів, які використовувались у змісті чинної на той час шкільної навчальної літератури з іноземних мов. На переконання авторів, опора на рідну мову, комплексне навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, усвідомлене оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом і високий рівень організації самонавчання мали забезпечити вищий ступінь надійності запропонованої концепції навчання. Це було підтверджено результатами контрольних зрізів, проведених у школах кількох областей України.

Особливості відображення змісту навчання іноземних мов в експериментальних посібниках і результати їх апробації

Зміст експериментальних посібників з англійської мови (автор В.М. Плахотник та ін.), французької мови (О.Т. Тімченко та ін.), іспанської мови (В.Г. Редько та ін.) був сконструйований на засадах спільної концепції, запропонованої В.М. Плахотником. Окремі розбіжності були пов'язані з особливостями мов, що вивчалися, а отже і деякими способами оволодіння ними. Певною мірою це стосувалося методів навчання фонетичного аспекту мовлення, техніки читання і письма. Наприклад, в іспанській мові, на відміну від англійської, звичайно використовується фонетичний принцип озвучування літер (окрім деяких винятків), а читання і написання слів відбувається за принципом "як пишеться, так і читається", при цьому винятками є окремі нечисленні буквосполучення *gue, gui, que, qui* та слова з літерою *h*[5].

[5] Детальніше про особливості навчання іспанської мови описано в нашій кандидатській дисертації [469].

На початковому етапі навчання (4–5 класи) виокремлювалося два періоди: 1) *підготовчий*, під час якого учні опановують основні звуко-буквені відповідності, техніку читання, письма й елементарні уміння усного мовлення; 2) *основний*, коли відбувається повна реалізація концепції. На відміну від чинної на той час навчальної літератури, усний вступний курс в експериментальних посібниках не передбачався. Натомість здійснювалися паралельне навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, постійна опора на читання, широке використання письма, засвоєння каліграфії та орфографії слів. Уже на першому уроці учні починали ознайомлення з літерами іншомовного алфавіту, записували в зошити і озвучували склади і слова, складені з відомих літер. Варто зауважити, що для навчання читання в експериментальних посібниках з англійської та французької мов використовувалася особлива методика, описана авторами в методичних посібниках.

У зв'язку з тим, що в англійській і французькій мовах існують слова, спосіб написання яких важко запам'ятати, знання орфографічних правил відіграє важливу роль в оволодінні навичками правопису. З метою полегшення цього процесу учням рекомендувалося використовувати *правило орфографічного промовляння*, згідно з яким усі літери промовляються відповідно до їх основного читання, а всі голосні наголошуються. Такий підхід, на думку авторів посібників, гарантував правильне відтворення слів на письмі. Варто зазначити, що не всі вчителі та методисти одностайно позитивно сприймали цей підхід. Їхні застереження про те, що це може спричинити ітерферуючий вплив на читання, В.М. Плахотник спростовував так: орфографічне читання сприяє запам'ятовуванню графічного образу слова і поліпшує не лише орфографічні навички, але й навички читання, оскільки систематичне виокремлення деяких орфограм під час написання слів, вимова яких відома для учнів, сприяє закріпленню звуко-буквених зв'язків [376]. Ефективність такого підходу певною мірою була підтверджена експериментальним, а згодом і дослідним навчанням, утім ця технологія не знайшла прибічників і належного використання у змісті навчання і, відповідно, в галузі підручникотворення.

З метою формування фонетичних навичок і вдосконалення вимови у посібниках передбачалися спеціальні вправи, в яких пропонувалося озвучити літери, склади, слова, написати знаки транскрипції для складів, слів або їх компонентів, прочитати словосполучення і речення. Такі вправи адресувалися школярам відразу після того, як вони ознайомлювалися з відповідним правилом читання. Основний акцент робився на тому, що учні мали самостійно озвучувати незнайомі слова, керуючись вивченим правилом. Такий підхід до навчання техніки читання, на думку авторів, повинен був сприяти створенню міцних зв'язків між звуками і літерами, розвивати активність і самостійність у навчанні.

Обмежені можливості презентації слів для читання деякою мірою стримували розвиток усного мовлення, тому певна кількість фраз, необхідних для навчання спілкування, пред'являлася в посібниках без опори на читання і письмо – учні мали запам'ятовувати їх як лексичні одиниці. Це мовленнєві зразки повсякденного вжитку, форми ввічливості, характерні для англійської, іспанської чи французької мов. Прикладом таких мовленнєвих зразків в *англійській мові* є: *What is your name? My name is... What is your friend's name? My friend's name is... How old are you? I am... Who is on duty today? I am* або *в іспанській мові Buenas tardes. C mo te llamas? Abrid los libros. Contesta a la pregunta, por favor. C mo se llama tu amigo? D nde vives?* тощо. З допомогою таких мовленнєвих моделей розпочиналося поступове навчання діалогічного спілкування, зміст якого розширювався відповідно до обсягу нової лексики.

У зв'язку з тим, що, як нами зазначалося, навчання фонетики іспанської мови не викликає значних труднощів, як англійської та французької мов, то у процесі навчання вивільняється час, який нами використовувався для формування умінь і навичок в інших видах мовленнєвої діяльності, зокрема в усному мовленні, що сприяло раціоналізації навчального процесу. Так, до 14 уроку за експериментальним посібником для 4-го класу учні оволодівають звуко-буквеними відповідностями іспанської мови і повинні вміти елементарно розповісти і написати про себе. Упродовж 15 – 22 уроків вони навчаються

конструювати запитальні речення і використовувати їх у простому діалогічному мовленні. Кількість комунікативних завдань помітно зростає у змісті наступних уроків, де учні оволодівають умінням спілкуватися між собою у межах визначених тем.

Лексичний матеріал, як правило, групувався навколо окресленої програмою тематики. Зміст текстів у посібниках для початкового етапу навчання здебільшого мав побутовий характер і певною мірою ґрунтувався на реаліях радянської дійсності. На старших етапах теми мали певну країнознавчу спрямованість – змістом текстів учням повідомлялися загальні відомості про країни, мову яких вони вивчали. Проте, як засвідчив аналіз особливостей тематичного добору змісту посібників, вони здебільшого відображали вітчизняні реалії за допомогою нової звукової системи і не передавали менталітету народу, мова якого вивчалася, а тому говорити про організацію навчання іноземних мов у формі діалогу культур, як це характерно сучасному етапу, ще не було об'єктивних підстав.

Лексичний матеріал уміщувався у словнику в кінці посібників. Згідно з програмою за період навчання в 4–5-х класах учні мали оволодіти 550 лексичними одиницями [412]. Однак у посібниках з іспанської мови ця кількість була дещо збільшена за рахунок деяких лексичних одиниць, про значення яких можна здогадатися за словотворчими елементами. Наприклад: *trabajar – el trabajo, comer – el comedor; el alumno – la alumna, el hijo – la hija* тощо, а також за рахунок слів-інтернаціоналізмів: *la biblioteca, el parque, la excursión, la clase, el museo, el cine* і т.п. Тому обсяг лексики в цих посібниках дещо перевищував мінімум, передбачений навчальною програмою. Це було зумовлено тим чинником, що, на відміну від посібників з англійської та французької мов, у їх аналогах з іспанської мови, як ми зазначали, вивільнявся час, передбачений для навчання фонетики, орфографії, читання.

Пояснення значення нових іншомовних лексичних одиниць здійснювалося за допомогою їх перекладу на рідну мову учнів. Якщо лексична одиниця мала конкретне значення, то вона супроводжувалася відповідним малюнком, іншомовним написанням і перекладом. Оскільки такий спосіб пред'явлення активізував слуховий, зоровий і руховий аналізатори, то учні ефективніше запам'ятовували новий матеріал. Після семантизації слово вводилось у словосполучення й речення. У зв'язку з тим, що у першому півріччі запас лексики обмежений, то учням пропонували всі можливі сполучення нового слова з уже відомими. Наприклад, характерними були вправи типу "*Прочитай слова і словосполучення і переклади їх українською мовою*". На подальших етапах навчання для нової лексики використовувалися лише типові речення і словосполучення. Після активізації лексики у словосполученнях учні мали виконати вправи на переклад з української мови на іноземну, потім самостійно складали речення з відомими словами: "*Склади і напиши словосполучення з кожним словом, добираючи прикметники*" тощо.

З метою формування навичок використання словосполучень в усному і писемному мовленні у посібниках пропонувалися вправи у вигляді двох колонок: у лівій – слова і словосполучення іноземною мовою, у правій – їх переклад рідною мовою. Учні повинні були, закривши ліву колонку, за обмежений проміжок часу перекласти слова і вирази на рідну мову і навпаки. Вправа виконувалася до тих пір, допоки не досягався необхідний темп її виконання. Практика засвідчила, що учні охоче змагались у читанні на швидкість, на уроці створювалася позитивна конкурентна атмосфера, а також мотивація щодо оволодіння іноземною мовою. Роль таких вправ, на думку В.М. Плахотника, особливо важлива на початковому етапі навчання, оскільки вони сприяли створенню необхідних мовних автоматизмів для формування лексичних навичок. Тому вони пропонувалися, починаючи з 5-го уроку 4-го класу. Проте автори по-різному оцінювали доцільність використання цих вправ на старших етапах навчання: так, знаходимо їх широке застосування у змісті посібників з англійської та французької мови, проте вони не так часто уживані у посібниках з іспанської мови. Як нами вже зазначалося, їх виконання більше нагадує механічне заучування лексичних одиниць, аніж їх осмислення. Уявляється, що успішною могла бути така діяльність для учнів із хорошою пам'яттю, а ті, хто такої не мав, на наше переконання, і це підтверджувала шкільна практика, не

завжди могли упродовж уроку запам'ятати досить значний обсяг лексики (від 8 до 15 і деколи більше лексичних одиниць). Однак, як стверджували автори, такий вид вправ сприяв якіснішому формуванню лексичних навичок. Утім, одним із критеріїв сформованості лексичної чи граматичної навички є здатність учнів самостійно і усвідомлено формоутворювати мовні одиниці в нових ситуаціях спілкування. Подібні вправи, на нашу думку, не повною мірою сприяють такій діяльності, а тому говорити про їх всебічну ефективність, щонайменше, не зовсім доцільно. Нами вбачається більше призначення їх для навчання читання – упізнавати форми слів і словосполучень у текстах підручників і запам'ятовувати їх значення.

Робота над закріпленням уже засвоєного мовного матеріалу продовжувалась упродовж усього курсу навчання. З'являлася потреба пов'язувати раніше вивчений лексичний і граматичний матеріал з новим і використовувати попередній мовленнєвий досвід, удосконалюючи його. Педагоги і методисти одностайні в думці, що вивчене міцно засвоюється лише тоді, коли постійно відновлюється у пам'яті, а сформовані навички стають необхідністю, коли вживання тих чи інших мовленнєвих форм багаторазово повторюється [240; 275]. Водночас, як зазначає Н.П. Басай, учні неохоче повторюють те, що вони вивчали давно і вже забули, проте із задоволенням розповідають і повторюють той матеріал, який ще свіжий у їхній пам'яті. На її переконання, необхідно проводити постійне і планове повторення, не вимагаючи спеціального повернення до того, що вже давно забулося [28]. Такий матеріал доцільно актуалізовувати в спеціальних комплексних завданнях. Тому в змісті експериментальних посібників робився акцент на повторенні найбільш типових і важливих явищ, характерних для фонетичного, граматичного і лексичного аспектів. Зокрема, кожний наступний урок розпочинався з повторення того, що було вивчено на попередніх уроках. Іноді учням пропонувалося пригадати матеріал, який опрацьовувався ними раніше, ніж на попередньому уроці. Окрім того, у змісті посібників відводилося кілька уроків на повторення мовного і мовленнєвого матеріалу, який вивчався у попередні роки. У такий спосіб реалізовувався *принцип розподіленого в часі повторення*.

У процесі навчання граматичного матеріалу в експериментальних посібниках була реалізована схема, яку запропонував С.П. Шатілов [659]. Вона передбачає три етапи роботи:

1. Пред'явлення нового граматичного матеріалу і виконання граматичних дій.
2. Формування граматичних навичок у тренувальних вправах.
3. Використання граматичного явища у різних видах мовлення.

Згідно з цією схемою спочатку учням пропонувалося граматичне правило, яке мало сформувати теоретичні знання про явище, що вивчається, вказати на подібне і відмінне з його відповідником у рідній мові. Такий підхід сприяв створенню умов для використання переносу з рідної мови на іноземну або ж наголошував на врахуванні негативного впливу міжмовної інтерференції. Правило обов'язково супроводжувалося прикладами на іноземній мові і їх аналогами в рідній мові учнів. Така форма пред'явлення, по-перше, ілюструє зразки мовлення, що включають нові граматичні явища, а по-друге, певною мірою слугує орієнтовною основою діяльності, є опорою, яку учні використовують для самокорекції у процесі виконання самостійних дій із застосуванням цього правила.

Для того, щоб в учнів сформувалися міцні навички використання іншомовних граматичних явищ, вони відпрацьовувалися за допомогою мовних вправ. На першому етапі виконуються вправи рецептивного змісту, які передбачають упізнавання граматичного явища у реченні. Зокрема це: 1) читання пар речень іноземною та рідною мовами, де вживається вивчене граматичне явище, 2) читання і переклад з іноземної на рідну мову. Після цього відбувається активізація граматичних операцій за допомогою репродуктивних вправ, у яких учень повністю або частково відтворює сприйняте граматичне явище. Для цього етапу характерні вправи на підстановку, вибір, заміну або трансформацію. Виконання їх сприяє усвідомленню чинних зв'язків, які переводять розуміння граматичних явищ на вищий рівень. У процесі такої роботи відбувається усвідомлення граматичних одиниць, формується стереотип "конструювання на основі правила" [659].

Значне місце у системі займають вправи на переклад з рідної мови на іноземну. У зв'язку з тим, що під час перекладу відбувається порівняння двох мовних систем і усвідомлення особливостей їх функціонування, то можна припустити, що перекладні вправи розширюють обсяг орієнтовної основи діяльності учнів і сприяють подоланню граматичної інтерференції. Для забезпечення більшого рівня автоматизації ряд перекладних вправ пропонувалося виконувати на швидкість, як це спостерігалось у процесі навчання лексики. Така технологія сприяла формуванню мовленнєвих реакцій, необхідних для спонтанної комунікації. Після того як учні опрацювали певне граматичне явище, вони повинні самостійно побудувати речення з ним на основі зорових або вербальних опор. Виконання таких вправ дає змогу вчителеві проконтролювати рівень сформованості навички володіння значенням, формою, використанням граматичного явища і демонструє попередню готовність учнів граматично правильно оформлювати свої висловлення, а також адекватно сприймати його у рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

У зв'язку з тим, що під час навчання іноземних мов на середньому і старшому етапах в учнів може виникати необхідність пригадати правила, що вивчались у попередні роки, то у змісті посібників були передбачені граматичні довідники, де в розгорненому вигляді, з поясненнями і відповідними прикладами був представлений тематично структурований матеріал. Зміст довідників давав учням змогу самостійно визначатися для подолання певних труднощів і уточнення власних дій.

Основною структурною дидактичною одиницею посібників був урок, зміст якого надавав учителеві інформацію про форми і способи виконання навчальних дій. Вправи у запропонованій послідовності мали забезпечувати досягнення визначених в уроці цілей. Якщо з певних причин учитель не встигав виконати всі вправи певного уроку, то вони переносилися на наступний урок – пропуск вправ призводив до порушення системи. Такий підхід був зумовлений експериментальним статусом посібників, а тому цілком допустимо визначати таке завдання, оскільки кожна структурна одиниця уроку виконує певну функцію, і від цього залежить успішність усієї експериментальної діяльності.

Додаткові дидактичні матеріали для експериментальних посібників не пропонувалися, тому вчителям рекомендувалося використовувати наявні у школі таблиці, діафільми та інші засоби (продукти комп'ютерних технологій на тому історичному етапі розвитку української школи ще не були дидактичними засобами, доступними для використання у вітчизняній іншомовній освіті).

Відомо, що ефективність будь-якої нової концепції перевіряється в експериментальній діяльності. Перевірка ефективності цієї концепції офіційно здійснювалася за результатами використання експериментальних посібників з англійської мови (автори В.М. Плахотник, Р.Ю. Мартинова) і відбувалась у 1983–84 навчальному році. Вона охопила понад 400 учнів в експериментальних і контрольних класах, де навчання проводилося на основі чинних на той час підручників з англійської мови (автор А.П.Старков). Результати експериментального дослідження переконливо довели ефективність дидактичних і методичних положень експериментальної концепції.

У наступному 1984–85 навчальному році було розпочато дослідне навчання англійської мови на основі експериментальних посібників В.М. Плахотника, Р.Ю. Мартинової, мета якого полягала у перевірці технологічності цієї моделі навчання, тобто доступності й ефективності її використання у природних умовах середньої школи із залученням значної кількості як учнів з різним рівнем успішності, так і педагогів з різним стажем роботи і рівнем мовної і методичної підготовленості. Проведена спеціальною комісією Міністерства освіти УРСР перевірка виявила, що до кінця початкового етапу навчання 97% учнів експериментальних класів оволодіває умінням усного тематичного висловлювання англійською мовою, причому 75% в обсязі, який в 1,5 рази перевищував програмні вимоги [314]. Досягнення таких результатів свідчило про технологічність нової методики.

Отримані результати під час експериментального навчання іспанської і французької мов підтвердили ефективність нової концепції. Так, в учнів, які вивчали іспанську

мову, обсяг монологічних висловлень перевищив у 1,87 рази вимоги програми щодо цього виду мовленнєвої діяльності, а в діалогічному мовленні – у 1,94 рази, школярі не допускали значних хезитаційних пауз, їхнє мовлення характеризувалося логічністю та інформаційною вичерпністю. Як засвідчили результати проведеного зрізу, ця модель забезпечила успішне становлення усних мовленнєвих умінь, оскільки у 90% учнів висловлення були граматично правильно оформлені, а їх обсяг значно перевищував програмні вимоги як у діалогічному, так і монологічному мовленні[6].

Варто зазначити, що, окрім позитивного розвитку навичок і умінь усного мовлення, вчителі також відзначали зростання темпів читання рідною мовою в учнів експериментальних класів. На позитивний вплив вивчення іноземних мов на рівень володіння рідною вказував ще Л.С. Виготський, який писав, що "оволодіння іноземною мовою підвищує володіння рідною на вищий щабель у розумінні того, що відбувається усвідомлення дитиною мовленнєвих форм, узагальнення мовних явищ, більш усвідомлене використання слова як засобу висловлювання думок" [107]. Отже, вивчаючи іноземну мову, дитина краще усвідомлює рідну як окрему мовну систему, в результаті чого у неї з'являється можливість узагальнювати явища рідної мови, а це сприяє досконалішому розумінню власних мовленнєвих операцій і дій та способи оволодіння ними.

Отримані результати переконливо підтверджували ефективність експериментальної моделі навчання іноземної мови і її переваги порівняно з чинною, а тому рішенням колегії Міністерства освіти УРСР експериментальна навчальна література після деяких доопрацювань була рекомендована для масового використання у загальноосвітніх навчальних закладах у якості стабільних підручників.

Аналізуючи та усвідомлюючи діяльність, ініційовану та очолювану В.М. Плахотником, здійснену на етапі, що розглядався, не можна не помітити всю її значущість у дидактичному та методичному аспектах для наукової теорії та шкільної практики. Споглядаючи з вершин сьогодення процес і результати проведеного дослідження, ми не претендуємо на абсолютність сформульованих висновків. Деякі з них певною мірою втрачають свою актуальність із плином часу, зокрема з переходом на нові державні стандарти і навчальні програми. Втім, попри все, здійснені наукові пошуки, на наше переконання, стали значною науковою подією у теорії та практиці навчання іноземних мов, оскільки кардинально змінили деякі погляди на окремі лінгводидактичні проблеми, засвідчили можливість перегляду і зміни усталених положень, які тривалий час домінували у сфері шкільної іншомовної освіти, і зумовили поштовх для конструювання змісту перших вітчизняних шкільних підручників з іноземних мов.

2.2. Зміст шкільних підручників з іноземних мов у перехідний період розвитку української освіти (1991-2000 рр.)

Зі здобуттям Україною у 1991 році державної незалежності у сфері шкільної освіти розпочався новий період. Демократизація суспільно-політичного життя, національне відродження, перехід до ринкових відносин, розширення масштабів міжнародного співробітництва зумовили необхідність перегляду підходів до організації її змісту. Перша половина 90-х рр. XX ст. у вітчизняній системі шкільної освіти визначається як *перехідний період*, який отримав назву за аналогією з "Програмою розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.)". Ця програма визначала план організаційних заходів, виконання яких мало на меті усунути високу заідеологізованість змісту вітчизняної освіти і піднести її на якісно новий рівень. У ній зазначалося, що на перебудову школи недостатньо працювали навчальні плани, програми і підручники. Як наслідок, навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу потребувало істотного вдосконалення. Основними його недоліками були безальтернативність, слабка

[6] Детальніше про це описано в кандидатській дисертації автора цієї роботи [469].

орієнтація на задоволення індивідуальних запитів, нахилів та інтересів учнів [312]. Нові державні пріоритети вимагали нових змін у соціальній сфері, зокрема в її освітній галузі як важливій інституції успішного розвитку оновлюваного суспільства. Насамперед це стосувалося змісту освіти і засобів його реалізації у практичній діяльності.

Основним принципом освіти проголошувався принцип гуманізму, згідно з яким для учнів мали бути створені можливості для всебічного розвитку їхньої творчої особистості. Гуманізм школи полягав у диференційованому підході до учнів, який, у свою чергу, передбачав варіативність змісту, форм і методів навчання та виховання, яка мала забезпечуватися наявністю в її змісті державного і шкільного компонентів, зорієнтованих на особистість учня [72].

Оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітній школі вимагало перегляду та удосконалення чинних на той час навчальних програм і планів, а також створення нової навчальної літератури. Тому вже в 1991 році було підготовлено нову навчальну програму [408], яка мала як позитивні аспекти, так і деякі недоліки. Як і в попередні роки, в її основу було покладено діяльність учнів з формування мовних навичок (фонетичних, лексичних і граматичних) з чітким розподілом матеріалу по класах. Водночас у програмі вказувалося на необхідність рівноправного ставлення до всіх видів мовленнєвої діяльності. Це означало, що відтепер офіційно письмо ставало окремою метою навчання поряд із читанням, говорінням й аудіюванням (нагадаємо, що до цього часу воно вважалося засобом навчання). Незважаючи на те, що в ній декларувалося комплексне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, вимоги до кожного з них були якісно і кількісно диференційовані й подані окремо. Так, визначався обсяг тексту, який учні повинні розуміти на слух, регламентувалася кількість реплік для діалогічного й монологічного мовлення, а також для письмових повідомлень, указувалася швидкість читання. Характерно, що в новій програмі робився акцент на усвідомленому вивченні мовних явищ шляхом порівняння їх з аналогічними явищами рідної мови, а переклад розглядався як допоміжний елемент іншомовного навчання.

У змісті нової програми була врахована потреба в комунікативній спрямованості процесу навчання. Практична мета полягала в тому, щоб навчити учнів спілкуватись у межах визначеної тематики, читати нескладні тексти без словника, а складні – зі словником. Школярів необхідно було навчити користуватися довідниковою літературою, виконувати переклади, складати резюме, робити короткі письмові повідомлення. У зв'язку з тим, що набуті у школі знання іноземної мови мали слугувати засадами для подальшого оволодіння нею, то у програмі, як і раніше, вимагалося сформувати навички самостійної роботи над мовою.

Отже, нова навчальна програма була сконструйована на засадах тих методичних положень, які відстоювала значна кількість вітчизняних і зарубіжних методистів у 70–80-х рр. XX ст. (І.Л. Бім, Н.І. Гез, П.Б. Гурвич, О.О. Миролюбов, В.М. Плахотник, І.В. Рахманов, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкін та ін.). Але водночас не можна не погодитися з думкою Р.Ю. Мартинової, яка справедливо зазначала, що така практична мета навчання була дещо недостатньою для розвитку комунікативних навичок і умінь учнів, оскільки бесіди на певну тему ще не свідчать про активне використання мови як засобу спілкування [314]. На її переконання, вимоги до писемного мовлення і читання також були дещо занижені. Так, навички й уміння створювати короткі письмові повідомлення не могли у майбутньому допомогти ні в особистому, ні в діловому листуванні. Читання складних і не дуже складних текстів не задовольняло пізнавальні потреби випускників середньої загальноосвітньої школи, коло інтересів яких набагато ширше і включає читання автентичних періодичних видань і художньої літератури. Зміни торкнулися також змісту навчальних планів. Тим не менше, у перші роки незалежності умови навчання іноземних мов суттєво не змінилися: на їх вивчення відводилося лише 4,7% загального навчального навантаження (у той час як в СРСР цей показник становив 4,1%). Цього було дуже мало, а порівняно з деякими країнами Заходу цей показник був майже вдвічі-втричі меншим, що аж ніяк не могло позитивно вплинути на ефективність іншомовного навчання. Така

несприятлива ситуація була суттєво змінена вже в 1993-94 навчальному році, коли було прийнято новий навчальний план, який дозволив усунути уніфіковану сутність єдиного типового плану. Його особливістю було те, що в ньому чітко виділялися два компоненти: *державний* і *шкільний*. *Державний компонент* мав забезпечити соціально необхідний для кожного школяра обсяг і рівень знань, умінь і навичок (базовий компонент). *Шкільний компонент* складався з вибірково-обов'язкових предметів, курсів за вибором. Цей резерв часу, який становив 24–26% навчального навантаження, перебував у розпорядженні ради школи і реалізовувався для задоволення потреб дітей в організації розвивальних і компенсувальних занять з прикладних і гуманітарних дисциплін, зокрема з іноземних мов. Таким чином, новий план дозволяв збільшувати кількість годин на навчання іноземних мов. Згідно з базовим навчальним планом розподіл годин мав такий вигляд: 5-й і 6-й класи – 3–4 години на тиждень, 7-й і 9-й класи – 2–4 години на тиждень, 10-й і 11-й класи – по 2 години на тиждень. Відповідно до шкільного компоненту передбачалася можливість оволодіння іноземною мовою вже у школі першого ступеню, де на її вивчення відводилося 1–3 години на тиждень і по 2–3 години у 5–11 класах.

Рух освітньої моделі у напрямі розподілу змісту освіти на обов'язкову частину (ядро знань, базовий компонент) і частину на вибір (шкільний компонент) був зумовлений потребою суспільства у підвищенні якості освіти та її відповідності кардинальним змінам у суспільно-політичному житті. Як зазначала О.Я. Савченко, це були перші спроби запровадити варіативність змісту освіти, але вони випереджали готовність науки і практики до таких змін, у першу чергу тому, що ще не було створено відповідного навчально-методичного забезпечення [544]. Втім, це був важливий крок у напрямі пошуку шляхів адаптації змісту вітчизняної шкільної освіти до швидкоплинних соціальних процесів, які вже почали відбуватися на міжнародній арені, але ще майже не торкнулись України. Проте такі виклики не проходять безслідно.

Відродження національної школи, спроби широкої диференціації навчання і всебічного врахування у навчально-виховному процесі можливостей, нахилів учнів поставили на порядок денний питання створення нового покоління шкільної навчальної літератури. З цією метою передбачалося видання нових підручників і посібників для закладів освіти, у тому числі заміна до 1996 року навчальної літератури, яка надходила з інших держав. Підручники колишніх авторів і унітарний підхід до шкільної освіти мали відійти в минуле. Планувалося створення нових навчальних комплексів з урахуванням рівневої та профільної диференціації навчання. Тому в першій половині 90-х рр. XX ст. відбувається поступовий перехід до навчання іноземних мов на основі вітчизняної навчальної літератури.

На початку 90-х рр. XX ст. лабораторією навчання іноземних мов при АПН України було створено серію шкільних підручників з англійської (В.М. Плахотник), німецької (Н.П. Басай), французької (О.Т. Тімченко), іспанської (В.Г. Редько) мов, зміст яких ґрунтувався на концепції, запропонованій В.М. Плахотником, і ефективність якої була підтверджена багаторічними експериментальними дослідженнями[7]. Водночас, варіативність змісту шкільної освіти вимагала створення серії альтернативних підручників. Так, ще К.Д. Ушинський зазначав, що занадто часта зміна підручників є шкідливою, однак значно шкідливіша відсутність конкуренції між ними [616]. Практика радянської школи проілюструвала, що використання єдиного підручника у різних школах хоча й знімало проблему адаптації учня до нових умов навчання у випадку переходу з однієї школи до іншої, але, з іншого боку, відсутність альтернативних підручників вела до того, що, працюючи з тим самим підручником, методистам і вчителям було важко виявити інші (можливо, кращі) варіанти розв'язання методичних проблем, знайти інші підходи до систематизації навчального матеріалу. Тому Міністерством освіти України було запропоновано до 1993 року розробити положення й оголосити конкурси про створення підручників і навчальної літератури для закладів освіти України. Уже незабаром

[7] Про особливість цієї концепції йшлося в підрозділі 2.1.

з'явилися альтернативні підручники і навчально-методичні комплекси з англійської мови таких авторів як Т.П.Бевзенко, О.І.Литвинюк, В.М.Плахотник, Т.К.Полонська, Т.Л.Сірик, колективу авторів під керівництвом Н.К.Скляренко та інші.

Варто зазначити, що в перехідний період у процесі оновлення змісту навчання іноземних мов методисти почали все частіше звертатися до досвіду західноєвропейських країн у цій сфері. Одним із перших проявів такої ситуації стала концепція навчання іноземних мов в Україні 1995 р. [378]. Це був перший документ, в якому робилася спроба поєднати вітчизняний і зарубіжний досвіди навчання іноземних мов, у ньому визначалися принципи укладання навчальних програм і шляхи втілення їх у життя. Насамперед, у цьому документі було акцентовано увагу на необхідності врахування індивідуальних потреб кожного учня у процесі навчання іноземних мов. Вихідними для цього предмету визначалося не просто досягнення цілей оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: слуханням, говорінням, читанням і письмом, а пропонувалося у межах кожного з них виділити 14 рівнів сформованості умінь і навичок. Чітке формулювання рівнів навчальних досягнень учнів і градація завдань у межах кожної мети створювало можливість об'єктивного, ефективного і постійного оцінювання набутого мовленнєвого досвіду. Запровадження цих рівнів мало сприяти визначенню уніфікованих результатів у вивченні в умовах освітнього плюралізму, а базові рівні навченості мали використовуватися як єдиний державний стандарт, досягнення якого обов'язкове для учнів незалежно від типу і профілю навчального закладу. Окрім того, у концепції висувалася пропозиція розпочинати навчання іноземних мов у дошкільному віці, а також навчати у школі двох і більше іноземних мов.

Наступним кроком у напрямі вироблення єдиних підходів щодо навчання іноземних мов у другій половині 90-х рр. XX ст. стала підготовка Проекту державного освітнього стандарту для галузі "іноземні мови". Варто зазначити, що в змісті цього документу відбилися не лише нові погляди на підходи щодо шкільної іншомовної освіти, але й з'явилися нові для цієї сфери поняття різних видів компетенцій. Проект стандарту був орієнтований на 5–9 класи загальноосвітньої школи звичайного типу, де рівень володіння іноземною мовою найбільшою мірою відповідає базовому. Відповідно до Проекту, досягнення цього рівня було обов'язковим для всіх випускників середньої школи і давало їм можливість здійснювати усномовленнєве спілкування з носіями мови, що вивчається, в найбільш типових стандартних ситуаціях, користуватися письмом в обмеженому обсязі (рівень елементарної комунікативної компетенції), а також читати і розуміти нескладні автентичні тексти (рівень просунутої комунікативної компетенції). Поряд із цим у Проекті зазначалося, що цей рівень може бути перевищений за умов високої кваліфікації вчителя й мотивації учнів щодо оволодіння іноземною мовою, а також за умов забезпечення школярів якісними навчальними матеріалами. Такий опис базового рівня, з одного боку, переконував учителів у необхідності досягнення позитивних результатів навчання не в середньому на одного учня, а кожним учнем, а з іншого – спонукав авторів підручників до розроблення таких концепцій навчання і способів їх реалізації, котрі максимально враховували б психофізіологічні, лінгвістичні та навчальні можливості більшості учнів.

Практичною метою навчання іноземних мов, відповідно до Проекту, було досягнення школярами мінімально достатнього рівня комунікативної компетенції, що дозволяє брати участь в іншомовному спілкуванні. Також у ньому було запропоноване пояснення комунікативної компетенції та визначені її головні складники: 1) *мовленнєва компетенція*, тобто мовленнєві уміння у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі; 2) *мовна компетенція*, під якою розумілися мовні знання і навички; 3) *соціокультурна компетенція* – країнознавчі та соціокультурні знання. Компетенції розглядаються як результат навчання та детально описуються, що дає змогу усвідомити зміст цих понять.

Оволодіння мовленнєвими уміннями й навичками має відбуватися на основі кількісно і якісно регламентованого мовного матеріалу, який, у свою чергу, диференціюється

на дві категорії: 1) для репродуктивного і продуктивного засвоєння і 2) рецептивного засвоєння. Так, Проект передбачав оволодіння учнями 1500 лексичними одиницями, з яких 800 мають бути засвоєні продуктивно. Лінгвокраїнознавчі та країнознавчі знання наводилися в узагальненому вигляді, а їх уточнення мало відбуватися в навчальних програмах для кожної іноземної мови окремо. Також у змісті Проекту визначалися ймовірні сфери і ситуації спілкування.

Незважаючи на те, що навчальні програми повинні конструюватися на основі Державного стандарту, в 90-х рр. XX ст. цього ще не відбулося, головним чином через те, що він залишався лише проектом. Однак процес створення цього документа засвідчив наміри визначити рівень володіння іншомовним спілкуванням, досягнення якого є обов'язковим для кожного випускника середньої школи. У цей період в учителів і шкіл з'явилася можливість обирати підручник. А тому цей нормативний документ був необхідним з огляду на те, що за умов варіативності змісту освіти необхідно було передбачити чітку систему єдиного державного контролю мінімального рівня навченості. З іншого боку, його підготовка засвідчила наміри наблизити підходи до навчання й оцінювання рівня навчальних досягнень учнів до міжнародних стандартів.

У цей історичний період також розпочалося поступове упровадження навчання іноземних мов у початкових класах середніх шкіл. Це зумовлювалося необхідністю створення оптимальних умов для організації цього процесу: підготувати відповідних фахівців і навчально-матеріальну базу, зокрема підручники. Перший рік рекомендувалося розглядати як спеціальний пропедевтичний курс, упродовж якого в учнів потрібно сформувати необхідні навички й уміння з усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма. Головна мета пропедевтичного курсу – підготувати учнів до засвоєння основного курсу.

Психологи стверджували, що дитина віком до 9 років – це спеціаліст з оволодіння мовленням. Після цього періоду розумові механізми мовлення стають менш гнучкими і не можуть гарантувати досягнення попередніх результатів [193; 198; 279; 417]. Ефективнішому оволодінню мовою в ранньому віці сприяють схильність дітей до імітації та явище імпринтингу – здатності мозку тривалий час зберігати сліди впливів, якщо вони в цей період збігаються з певними періодами їхнього розвитку. Усе це, услід за зарубіжним досвідом [579], давало підстави вважати раннє навчання іноземних мов не лише можливим, але й перспективним напрямом шкільної іншомовної освіти.

Беручи до уваги ту обставину, що стабільна вітчизняна навчальна література з іноземних мов на той час ще не була створена, учителям рекомендувалося використовувати посібники й матеріали для початкового навчання: як ті, що були вже видані (зокрема, зарубіжних видавництв), так і ті, що мали з'явитися найближчим часом. Оскільки в цей період для навчання іноземних мов у початковій школі використовувалася різноманітна навчальна література, в якій лексичний і граматичний матеріал не завжди відповідав єдиним вимогам, то в програмі не визначалося, яким саме матеріалом і в якій послідовності мали оволодівати учні, натомість зазначався лексичний мінімум для кожного року навчання.

Також на початковому етапі по-різному була представлена послідовність уведення іншомовного граматичного матеріалу в змісті різних підручників і посібників, а тому вивчення окремих граматичних явищ дозволялося переносити на інший рік навчання залежно від того, якою навчальною літературою користувався вчитель. Навчання передбачало формування умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, включаючи письмо. Переклад розглядався як важливий засіб оволодіння мовним матеріалом і видами мовленнєвої діяльності.

Пропозиція розпочинати навчання іноземних мов у початковій школі свідчила про визнання важливості цього предмету в системі загальної середньої освіти. Однак цей процес супроводжувався певними проблемами, головна з яких – відсутність відповідного навчально-методичного забезпечення, а з іншого – він вимагав створення якісно нової навчальної літератури для тих учнів, які у 5-му класі не розпочинають, а продовжують вивчення іноземної мови.

Отже, усе зазначене свідчить, що в 90-х рр. XX ст. в Україні відбулися суттєві зміни в підходах до організації навчання іноземних мов та оновлення його навчально-методичного забезпечення. Узагальнюючи здійснені перетворення, доцільно окреслити основні тенденції оновлення змісту шкільної іншомовної освіти перехідного періоду. Головні з них такі:

- виокремлення державного (обов'язкового) і варіативного компонентів навчання;
- надання статусу цілей навчання усім видам мовленнєвої діяльності (говорінню, аудіювання., читанню, письму);
- навчання іноземних мов з опорою на рідну мову школярів.

Зазначені трансформаційні процеси значною мірою вплинули на теорію і практику підручникотворення і стимулювали зусилля вітчизняних науковців, методистів і вчителів у напрямі конструювання змісту вітчизняної навчальної літератури нового покоління для ЗНЗ України.

Дидактичні та методичні підходи до створення змісту підручників

Інтенсивні процеси реформування змісту освіти, що розпочалися в Україні відразу після здобуття нею незалежності, зумовили наполегливі пошуки ефективних шляхів розв'язання цієї проблеми. Одним із виявів такої діяльності було звернення до питань створення національних підручників для середньої школи як основних засобів навчання і важливого механізму реалізації оновленого змісту освіти. У той же час відповідними органами на офіційному рівні не було визначено чітких вимог і методологічних принципів конструювання їх змісту. Єдиним документом, який визначав зміст шкільної іншомовної освіти, була навчальна програма. У зв'язку з тим, що в цей період зміст не був чітко регламентований, існувало багато поглядів на те, чого, з якого віку і в якому обсязі навчати. А тому кожен автор підручника міг запропонувати власне, нерідко непрофесійне, бачення цієї проблеми.

У цей період спостерігається поява значної кількості напрямів, які в сукупності відображали доволі широку палітру підходів щодо навчання іноземних мов. Одним із найбільш поширених став свідомо-порівняльний метод, запропонований В.М. Плахотником [376], ефективність якого була підтверджена багаторічними випробуваннями (див. 2.1.). Описуючи ситуацію, що склалася зі шкільним навчально-методичним забезпеченням процесу навчання іноземних мов у 90-х рр. XX ст., варто зазначити, що саме підручники, розроблені за концепцією В.М. Плахотника, були найбільш затребуваними у той період. Однак були й такі вчителі, що продовжували використовувати підручники минулих років, підготовлені в радянські часи. Такий стан був зумовлений двома причинами: 1) відсутністю у школі нових підручників; 2) не сприйманням нової концепції.

Одним із завдань оновлення змісту навчання іноземних мов у школі було створення книг, зорієнтованих на українознавчі аспекти, сумісних із широким діапазоном чинних на той час посібників і підручників. Тому як імовірна альтернатива розглядалося питання про доповнення широко використовуваних на той час підручників російських авторів інформацією про Україну. Втім не всі поділяли цю точку зору (Н.П.Басай, О.І. Литвинюк, Р.Ю.Мартинова, В.М.Плахотник, Т.К.Полонська, В.Г. Редько, Н.К.Скляренко та ін.). З одного боку, це було зумовлено їх методичними недоліками, а з іншого – неможливістю створити якісну національну навчальну літературу шляхом адаптування змісту чинних підручників відповідно до нових соціально-політичних реалій. Одним із авторів, хто першим запропонував своє бачення вирішення цього питання, була педагог-практик О.І. Литвинюк. У 1992 році вона представила власну методичну систему – *багаторівневий діалог культур* (*БДК*), а також розробила теоретичні засади для нового типу підручника з іноземної мови. *БДК* – підхід принципово відрізнявся від інших тим, що в центрі методичної системи перебуває не іноземна мова як предмет вивчення, а діяльність школяра, спрямована на збагачення власної картини світу за допомогою іноземної мови як засобу спілкування. Звідси – інша побудова курсу: сегментована картина світу, яка вивчається засобами іноземної мови.

Беручи до уваги те, що процеси національного відродження активізували в суспільстві зростання інтересу до народної історії, його духовних джерел і надбань, навчальний матеріал підручників О.І. Литвинюк орієнтований, у першу чергу, на ознайомлення з культурою, традиціями, побутом України, а вже потім – англомовних країн. Це, зокрема, зумовило назву підручника для 5–6-го класу – "Україна". Історичні й культурні аспекти знайшли відбиток в усіх підручниках цієї серії. Як зазначала автор, це традиційний міжкультурний підхід, але "навиворіт", оскільки переважна частина нової інформації подається іноземною мовою про рідну культуру, про яку учні на той час знали дуже мало. Ідеї авторки викликали певний інтерес, мали під собою методичне підґрунтя, втім не знайшли широкого впровадження в можливій серії підручників.

Важливим етапом у розвитку вітчизняного підручникотворення стала діяльність учителя англійської мови Т.П. Бевзенко (Київська область) та вченого-методиста Н.К.Скляренко. Як і деякі автори підручників і методисти, розв'язання проблеми низької ефективності шкільної іншомовної освіти вони вбачали у запровадженні *інтенсивних методів*, в основу яких була покладена теорія інтенсивного навчання, запропонована Г.О. Китайгородською [239]. Як результат пошуків у цей період з'явилися дві серії підручників з англійської мови – автора Т.П. Бевзенко й авторського колективу під керівництвом Н.К. Скляренко (для шкільної практики були видрукувані підручники Т.П.Бевзенко – для 5-х і 6-х класів та Н.К.Скляренко для – 5–11-х класів). Термін "інтенсивний" означає, що у процесі навчання за цими підручниками передбачалося посилення активності вчителя та учнів, а також їхнього навчального спілкування і мовленнєвої взаємодії з метою прискореного засвоєння знань, формування умінь і навичок іншомовної комунікації. За твердженням Г.О. Китайгородської, інтенсифікація навчання відбувається за рахунок активнішого використання психологічних і особистісних можливостей учнів. Їх активно досліджував ще Л.С. Виготський. Він увів поняття *"зони найближчого розвитку"*, що передбачало використання потенційних, але ще не реалізованих можливостей інтелектуального розвитку дитини, які можуть актуалізуватися за допомогою дорослих [107]. На думку С.Л.Рубінштейна, перетворення потенційних можливостей в реальні є важливим рушієм розвитку особистості [537]. З іншого боку, учні досить часто можуть не усвідомлювати своїх цілей і шляхів їх досягнення. Лише у випадку виникнення життєвої необхідності, зацікавленості, а також наявності відповідних умов ці можливості можуть проявитися. Г.О. Китайгородська зазначає, що це може відбутися, коли цілі стають особистісно значущими. Тоді відбувається мобілізація сил і ресурсів, виявлення *прихованих резервів*, про існування яких учень може не підозрювати [239]. Саме на *активізацію потенційних можливостей учнів*, їхніх "прихованих резервів" зорієнтована ця методична система. Певною мірою вона знайшла відбиток у змісті окремих серій підручників. Ці положення, наприклад, слугували теоретичним підґрунтям для побудови змісту серії підручників Н.К. Скляренко і її колег під загальною назвою *"English through Communication"* ("Англійська мова через спілкування").

Ґрунтуючись на комунікативно-діяльнісному та особистісно орієнтованому підходах, інтенсивний метод навчання іноземних мов передбачає формування в учнів комунікативної готовності – уміння активно і вільно нею спілкуватись. Як зазначали автори названої серії підручників, її основне вихідне положення відображено в назві – навчити учнів англійської мови шляхом спілкування нею [574]. Тобто, принцип комунікативності, покладений в основу, передбачав побудову процесу навчання іноземних мов як моделі процесу реальної комунікації: вмотивованість висловлень, їх адресованість конкретній особі або групі осіб, ситуативність, варіативність, а також емоційне забарвлення.

На думку М.К. Кабардова, основна відмінність у розумінні принципу комунікативності між так званим традиційним та інтенсивним навчанням полягає в тому, що для першого – досягнення комунікативності є кінцевою метою, тобто має виникати на основі виконання мовних і мовленнєвих вправ, а в інтенсивному методі – комунікативність ситуації є необхідною умовою оволодіння мовними засобами і мовленнєвими зразками [229]. З метою реалізації цього принципу автори навчальної літератури зазначеної серії

прагнули сконструювати навчальну діяльність учнів як модель реального процесу спілкування, що відбувається у різноманітних навчально-мовленнєвих ситуаціях. Тому вже з перших уроків за допомогою вчителя учні починають спілкуватись англійською мовою між собою, а також з тими персонажами, яких зустрічають на сторінках підручників.

Як засвідчив аналіз змісту шкільної навчальної літератури з іноземних мов цього періоду, її найменшими цілісними логічно побудованими структурними компонентами є згруповані за тематичними розділами уроки, об'єднані певною тематикою, мовним і мовленнєвим матеріалом, на основі якого учні оволодівають навичками й уміннями спілкуватись. Структура уроків усіх розділів уніфікована, що сприяє формуванню єдиної стратегії роботи з конкретним підручником і психологічно адаптує вчителів і учнів до його змісту. У деяких з них розділи об'єднані у чверті відповідно до тривалості навчання. Такий структурний розподіл навчального матеріалу організовує роботу учня і вчителя, орієнтує їх у послідовності та обсягах його засвоєння.

Відповідно до навчальних програм [407; 408] визначалася тематика для усного мовлення й читання. Відтак, природно, що у змісті підручників більшості авторів навчальний матеріал тематично організований. У зв'язку з цим, на думку Г.В.Рогової, тема є найкращою формою організації мовного матеріалу в змісті підручника [534]. Завдяки їй, як стверджує В.М. Плахотник, між лексичними одиницями створюються асоціативні зв'язки, а пригадування одного слова викликає в пам'яті появу низки інших слів і словосполучень, пов'язаних з темою. Тому, на переконання автора, такий підхід сприяє концентричній побудові навчального матеріалу, завдяки якій мовленнєві можливості учнів зростають у кожному концентрі у зв'язку з розширенням їхнього кругозору і мовленнєвої компетенції [382].

У підручниках цього періоду превалював *тематичний принцип структурування навчального матеріалу*. Проте в деяких із них через особливості графічно-звукової системи (англійська, французька мови) він починав чітко простежуватися в другому півріччі першого року навчання мови. У першому півріччі основна увага в основному зосереджувалася на формуванні звуко-буквених зв'язків.

У підручниках інтенсивного навчання англійської мови для 5-го класу Н.К. Скляренко й Т.П. Бевзенко виокремлення тем відбувається з перших уроків. Однак концентроване представлення навчального матеріалу, характерне для цього методу, створює умови для політемності, тобто у межах одного розділу учні комплексно вивчають декілька тем.

Запропонований О.І. Литвинюк *БДК* – підхід зумовив появу нового типу підручника – *тематичного*, під яким автор пропонувала розуміти навчальну книгу, котра має одну домінувальну тему, в межах якої опрацьовується кілька підтем і дрібніших структурних одиниць. На відміну від навчальної літератури, укладеної за тематичним принципом, характерною особливістю цієї серії є *принцип модульно-блочної побудови змісту*. Кожен модуль відображає певний фрагмент індивідуальної типізованої картини світу. У підручнику "Україна" для 5–6-го класів це модулі "*Village", "Town", "Kyiv the capital of Ukraine", "How Kyiv was founded"*. У свою чергу, вони поділяються на блоки, в межах яких пропонується своя деталізація. Тому такі традиційні теми як "Сім'я", "Робочий день", "Моє помешкання" та ін. в прозорому вигляді відсутні. Натомість робота, спрямована на оволодіння іншомовним спілкуванням у межах цієї тематики, здійснюється в контексті певного фрагменту культурної дійсності, якою на початковому етапі навчання є життя сільського хлопчика Василька і його сім'ї. На переконання автора, блоки більш технологічні, ніж уроки, оскільки така побудова змісту не ставить учителя в жорсткі рамки і дозволяє йому самостійно добирати матеріал залежно від ситуації у класі, у той час як уроки передбачають їх послідовне опрацювання. Завдяки такій методичній побудові змісту підручника певною мірою досягається індивідуалізація навчального процесу.

Характерно, що в цей період деякі автори вважали за доцільне доповнювати підручник іншими засобами навчання. Зокрема, Н.К. Скляренко й О.І. Литвинюк пропонували вчителям працювати не з окремим підручником, а з навчально-методичними комплексами, до складу яких уходили аудіозаписи, книги для вчителя. Однак, як вияв-

лялося на практиці, за об'єктивних причин замість повного комплексу вчителі нерідко були забезпечені лише підручником. Це не завжди сприяло підвищенню ефективності процесу оволодіння іноземною мовою, а іноді навіть ускладнювало його, оскільки деякі компоненти змісту навчання автори розміщували не в підручнику, а в окремих структурних одиницях комплексу (зазвичай, вправи для виконання у письмовій формі).

У зв'язку з тим, що аналізована навчальна література була сконструйована на засадах різних методичних концепцій, то особливості роботи з новим матеріалом у змісті різних підручників мали суттєві відмінності, хоча можливо виокремити і деякі подібні підходи. Зокрема, на початковому етапі навчання усний вступний курс не використовувався (Н.П. Басай, В.М. Плахотник, В.Г. Редько, О.Т. Тімченко, Т.П. Бевзенко) або ж був зведений до мінімуму (О.І. Литвинюк, Н.К. Скляренко, Т.Л. Сірик). У зв'язку з цим вже з перших уроків передбачалося взаємопов'язане навчання різних видів мовленнєвої діяльності. Встановлення звуко-буквених відповідностей відбувалося на основі поступового ознайомлення учнів з літерами алфавіту й засвоєння ними правил читання. У підручниках, сконструйованих на засадах свідомо-порівняльного методу (В.М.Плахотник), на кожному уроці повідомляється по 1–4 літери відповідно до того, як вони зустрічаються у словах. Як зазначає Р.Ю. Мартинова у своїй монографії, це зумовлено тим, що обсяг фонетичного матеріалу має бути таким, щоб він забезпечував не лише його міцне засвоєння під час одного заняття, але щоб залишався також час для формування вимовних навичок на основі відповідних цій фонетиці слів і осмислення граматичної інформації для об'єднання їх у словосполучення і речення [314]. За таких умов на кожному уроці вивчався певний обсяг фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу, використовуючи який учні поступово навчалися продукувати власні елементарні висловлення.

У змісті підручників з англійської та французької мов, де фонетичний і графічний аспекти мови відрізняються, автори добирали лексичний матеріал так, щоб відбувався поступовий перехід від його прочитання без будь-яких правил (кожна літера передає один звук) до читання за допомогою фонетичної транскрипції. З метою формування вимовних навичок у цій навчальній літературі передбачалося виконання фонетичних вправ: читання звуків за транскрипцією. Як і в експериментальних посібниках, автори підручників з англійської мови В.М. Плахотник і Р.Ю. Мартинова пропонують застосовувати орфографічне промовляння літер, у той час як решта авторів підручників з англійської мови дотримується їх алфавітного звучання (Т.П. Бевзенко, О.І. Литвинюк, Т.Л. Сірик, Н.К. Скляренко). У такий спосіб оволодіння літерами алфавіту відбувається паралельно з навчанням читання.

Навчання читання у змісті аналізованих підручників здійснювалося на основі відповідних правил, однак у підручнику Т.Л. Сірик вони були значно більші за обсягом (в окремих випадках займали 4 сторінки), що, на нашу думку, було методично невиправданим, оскільки така кількість теоретичного матеріалу на початковому етапі навчання могла значно ускладнити процес оволодіння іноземною мовою й негативно позначитися на мотивації навчальної діяльності учнів.

Відповідно до концепції, запропонованої О.І. Литвинюк, навчання читання відбувається у два етапи: спочатку учні вивчають літери алфавіту і лише після цього розпочинається навчання читання на основі запропонованих правил. Передбачається, що на кожному уроці школярі ознайомлюються з одним правилом.

Автори підручників, сконструйованих на засадах свідомо-порівняльного методу, дотримувалися дедуктивного підходу, який передбачає формування мовних навичок за допомогою виконання комплексу вправ після засвоєння відповідного граматичного правила. Значну роль у змісті підручників цієї серії відіграють вправи на переклад з української на іноземну мову.

Навчання читання й усного мовлення відбувалось у процесі опрацювання змісту навчальних текстів, які також уміщували лише відомий учням лексичний і граматичний матеріал, що й визначало відповідний рівень їх складності. Варто зазначити, що

оволодіння усним мовленням за підручниками для різних класів мало свої особливості. Так, починаючи з 3-ї чверті, у підручниках для 5-го класу вводяться нескладні усномовленнєві комунікативні завдання. Їх кількість зростає у підручниках для 6-го класу, де представлені теми побутового спрямування. Переважно в цих завданнях передбачається складання діалогу за ситуацією, що пов'язана з основною темою розділу. У багатьох випадках діалоги пропонувалося складати за поданим зразком, іноді змінюючи лише окремі елементи, або ж конструювати його на основі прочитаного тексту.

Зі збільшенням обсягу країнознавчих тем у змісті підручників для старших класів навчання усного мовлення набуває більшої комунікативної спрямованості, ніж у попередні роки. Завдань, які спонукають учнів висловлюватися за змістом тексту, описати малюнок або зробити повідомлення, стає більше. Від учнів також вимагається розпитати співрозмовника про окремі аспекти його життєдіяльності (творчі завдання). Автори розуміють, що превалювання завдань репродуктивного характеру (переказ тексту, спілкування за зразком) повною мірою не сприяє розвитку творчої комунікативної активності учнів і не зачіпає їхньої мотиваційної сфери, втім відмовитися від таких видів діяльності було б не доцільно, оскільки вони відіграють роль підготовчого етапу на шляху до виконання творчих (продуктивних) завдань[8].

Як зазначається у методичній літературі, важливим компонентом змісту навчання є ознайомлення з країнознавчим матеріалом, мета якого – підготувати учнів до комунікації в іншомовному середовищі з носіями іншої культури і цінностей [50; 113; 322; 388; 553; 670]. У підручниках він презентується за допомогою навчальних текстів і представлений за тематичним принципом у вигляді відомостей про географічні, політичні, окремі соціально-побутові особливості країн, мова яких вивчається, їх історію, культуру, видатних особистостей. Ознайомленню з культурою країни, естетичному вихованню учнів і формуванню в них умінь і навичок читати й аналізувати художню літературу сприяє також використання адаптованих уривків окремих літературних прозових і поетичних творів. Такий енциклопедичний підхід до представлення країнознавчої інформації хоч і давав учням певний обсяг знань, однак не сприяв їхньому глибокому розумінню чужої культури, оскільки в підручниках недостатньо уваги приділялося соціокультурним і лінгвокраїнознавчим аспектам спілкування, зокрема були майже відсутні форми і види діяльності, котрі сприяли організації спілкування у межах соціокультурної тематики.

Ефективний засіб підвищення мотивації до вивчення іноземної мови – це використання дидактичних ігор. Про їх позитивний вплив на результативність навчального процесу вказували Н.Д. Гальскова, О.М. Леонтьєв Ю.І. Пассов, О.Я. Савченко, М.І. Скаткін та ін. Відстоюючи ідею поєднання навчальної діяльності з ігровою, О.Я. Савченко зазначала, що репродуктивний спосіб навчання, орієнтований на мотиви обов'язку, – одноманітний і зарегламентований, у той час як навчально-ігрова діяльність є потужним імпульсом саморозвитку і самонавчання учнів [543]. Н.Д. Гальскова вказує, що гра – це не просто колективна розвага на уроці іноземної мови, а засіб досягнення комплексу навчальних завдань – від формування базових мовленнєвих навичок до уміння самостійно здійснювати діяльність [112]. Більш точно визначив цілі використання гри у навчальному процесі Ю.І. Пассов. До них він відносить формування навичок, розвиток мовленнєвих умінь, розвиток уміння спілкуватися, розвиток необхідних здібностей і психічних функцій, запам'ятовування мовленнєвого матеріалу. Автор зазначає, що на основі гри відбувається активізація резервних можливостей учня [365], що співвідноситься з принципами інтенсивного навчання. Переконливим обґрунтуванням ефективності використання дидактичних ігор у процесі навчання іноземних мов (особливо молодших школярів) стала дисертація нашого колишнього аспіранта Ю.І. Федусенка [617], в якій автор визначає типологію навчальних ігор відповідно до компонентів комунікативної діяльності (мовного, мовленнєвого, соціокультурного) і досліджує їх функції у процесі навчання іншомовного спілкування.

[8] Більш детальний аналіз особливостей змісту чинних у той період підручників представлений у кандидатській дисертації О.С. Пасічника [360].

Принциповою відмінністю між дидактичною грою і вправою є те, що в іграх немає визначеної наперед схеми поведінки, здебільшого вони мають змагальний характер; у процесі їх виконання формується вміння співпрацювати з іншими суб'єктами навчального процесу [618]. Загалом, дидактичні ігри, що пропонуються у змісті підручників з іноземних мов, умовно можна поділити на дві групи: 1) ігри, що готують до комунікативної діяльності; 2) ігри, що забезпечують комунікативну діяльність. Перший тип використовується для формування навичок використання окремих мовних явищ (фонетичних, лексичних, орфографічних, граматичних) у мовленнєвій діяльності. Дидактичні ігри другого типу використовуються для закріплення умінь і навичок аудіювання, говоріння, читання і письма. До них насамперед відносяться рольові ігри, які передбачають таку організацію спільної комунікативної діяльності учнів у різних навчальних режимах, під час якої водночас проявляються особливості їхньої мовленнєвої поведінки і формуються комунікативні навички й уміння. На думку науковців, комунікативна гра, що базується на розв'язанні проблемних ситуацій, забезпечує оптимальну активізацію мовленнєвої діяльності учнів [114; 359; 618; 671].

Елементи навчально-ігрової діяльності тією чи іншою мірою представлені у змісті підручників для початкового етапу навчання всіх авторів, однак у кожному випадку їх використання має як якісні, так і кількісні відмінності. Спільним для них залишається те, що вони значною мірою ґрунтуються на вже сформованих знаннях, уміннях і навичках і водночас передбачають пошукову і творчу діяльність учнів.

Важливими структурними елементами шкільної навчальної літератури з іноземних мов є граматичний коментар і словник. Граматичні довідники, зазвичай, сконструйовані на засадах педагогічної граматики, основним принципом якої є наочність. За її допомогою враховуються як формальні, так і функціональні аспекти навичок – даються типові приклади застосування мовної одиниці у мовленні. Як наслідок, знаходимо значну кількість правил/інструкцій після стислих структурованих описів. Традиційно граматичний коментар представлений в кінці підручника, що дозволяє досить швидко знаходити правила, коли виникає необхідність.

Узагальнюючи окреслені нами особливості конструювання змісту підручників у "перехідний період", можемо охарактеризувати це десятиліття як етап пошуку ефективних шляхів підвищення якості шкільної іншомовної освіти. З цією метою авторами підручників як основних засобів її реалізації використовувалися досягнення вітчизняної та зарубіжної методики, а також авторські інтерпретації їх окремих положень, які в комплексі були зорієнтовані на формування комунікативних умінь і навичок учнів, їхнє ознайомлення з окремими соціокультурними аспектами країни, мова якої вивчається. Узагальнимо в таблиці основні тенденції конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов у "перехідний період".

Таблиця 2.1[9]

Тенденції конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов у "перехідний період"

№	Сутність тенденції	Автори підручників
1.	Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності	Н.П. Басай, Т.П. Бевзенко, О.І. Литвинюк, В.М. Плахотник, В.Г. Редько, Т.Л. Сірик, Н.К. Скляренко, О.Т. Тімченко
2.	Усвідомлений підхід до навчання мовного і мовленнєвого матеріалу	Н.П. Басай, О.І. Литвинюк, В.М. Плахотник, В.Г. Редько, Т.Л. Сірик, Н.К. Скляренко, О.Т. Тімченко

[9] Таблиця подається в авторській інтерпретації О.С. Пасічника [360].

3.	Опора на рідну мову і використання перекладу як засобу навчання	Н.П. Басай, О.І. Литвинюк, В.М. Плахотник, В.Г. Редько, Т.Л. Сірик, О.Т. Тімченко
4.	Функціональне пред'явлення нового лексичного і граматичного матеріалу	Н.К. Скляренко, Т.П. Бевзенко, Т.Л. Сірик
5.	Використання комунікативно спрямованих ситуативних завдань	Н.П. Басай, Т.П. Бевзенко, О.І. Литвинюк, В.М. Плахотник, В.Г. Редько, Н.К. Скляренко, О.Т. Тімченко
6.	Представлення окремої країнознавчої інформації у формі діалогу культур	Н.К. Скляренко, Т.П. Бевзенко О.І. Литвинюк
7.	Збільшення обсягу лексики для продуктивного і рецептивного засвоєння (понад 2000 лексичних одиниць)	Н.К. Скляренко, Т.П. Бевзенко, О.І. Литвинюк
8.	Широке використання дидактичних ігор у процесі навчання іноземних мов	Н.К. Скляренко
9.	Застосування проектної методики	О.І. Литвинюк

Як ілюструє таблиця, концепції, реалізовані у змісті навчальної літератури "перехідного періоду", суттєво відрізнялися одна від одної, а через це назрівала необхідність стандартизації підходів щодо навчання й оцінювання успішності учнів, визначення єдиних принципів конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов і адаптування його до потреб соціально-історичного розвитку світової спільноти.

2.3. Особливості змісту шкільної навчальної літератури з іноземних мов у період упровадження компетентнісного і комунікативно-діяльнісного підходів (XXI ст.)

На початку XXI століття під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників у галузі шкільної іншомовної освіти України почали відбуватися суттєві зміни: ті ідеї, що до цього часу існували здебільшого у вигляді методичних рекомендацій і теоретичних положень, почали реалізовуватися в оновленому змісті навчання іноземних мов. Значну роль у цьому процесі відіграла об'єктивна необхідність адаптувати різні сфери іншомовної освіти до міжнародних стандартів. У результаті цих змін утверджувалися компетентнісний та комунікативно-діяльнісний підходи, які визначалися основними методологічними засадами для оновлення змісту навчання іноземних мов. У нормативних документах, які визначали зміст навчання на початку XXI ст., наголошувалося, що володіння мовою – це не лише вміння спілкуватися нею, але й здатність з її допомогою здійснювати пізнавальну та мисленнєву діяльність [434 – 444; 445]. Зазначені трансформаційні процеси відбилися на змісті підручників, які як основні засоби навчання упроваджували нові парадигми у шкільну практику.

Основними передумовами оновлення змісту шкільної навчальної літератури з іноземних мов стали прагнення України стати повноправним членом Європейської спільноти в усіх сферах суспільно-політичного життя. Це спонукає вітчизняних фахівців до вивчення зарубіжного досвіду і проведення узгодженої політики, у тому числі й в освітній сфері, оскільки вона є однією з найвизначальніших на шляху до європейської інтеграції. Одним із пріоритетних викликів освітньої політики Європейського співтовариства стало підтримання його багатокультурності, що передбачає розвиток європейського виміру в освіті, сприяння вивченню іноземних мов і врахування різноманітності

національних підходів у процесі навчання [187; 369]. Багатомовність стає основною рисою сучасного європейського повсякденного і ділового життя. Саме тому в результаті розширення сфери міжнаціонального співробітництва серйозного теоретичного та практичного розроблення в об'єднаній Європі набуло питання створення єдиних підходів до навчання іноземних мов й оцінювання рівня сформованості іншомовних умінь і навичок. На важливість цієї проблеми вказував, зокрема, той факт, що на Ліссабонській конференції 2000 року володіння іноземною мовою було визначене одним із п'яти головних базових умінь, якими має володіти кожен сучасний європеєць [187].

Важливим кроком у напрямі проведення єдиної мовної політики можна вважати прийняття Радою Європи у 2000 році "Європейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання" [187]. Документ став результатом багаторічної спільної пошукової діяльності експертів країн-учасниць цієї організації. Його мета полягала у визначенні єдиних підходів до навчання іноземних мов, а також оцінювання рівня іншомовної підготовленості учнів на різних етапах навчання і за різних умов. У документі було окреслено основні рівні володіння мовою, які можна вважати розширеною інтерпретацією традиційного поділу на базовий, проміжний і поглиблений [733]. Кожен з них визначається за основними видами мовленнєвої діяльності: *розуміння усної (аудіювання)* і *письмової (читання)* форм спілкування, а також *говоріння*, що передбачає уміння висловлюватись у монологічній, діалогічній та полілогічній формах, та *письмо* як окремий продукт мовленнєвої діяльності. Окрім того, в Рекомендаціях Ради Європи представлений інструментарій, який дає змогу кожному учневі самостійно визначати власний рівень володіння іноземними мовами. Для досягнення цієї мети було запропоновано запровадити так званий "*мовний портфель*" – уніфікований документ, який відображає рівень володіння іноземною мовою кожним громадянином Європи міжнародно визначеному форматі. Проведені у європейських країнах експерименти засвідчили, що регулярна робота з ним спонукає учнів оцінювати результати власної навчальної діяльності: здійснювати моніторинг своєї успішності в іншомовному навчанні, визначати мету, планувати реалізацію, хід виконання, а також перевіряти відповідність її досягнутим результатам.

Усвідомлюючи важливість і переваги єдиних підходів до навчання іноземних мов, Україна однією з перших почала використовувати їх як орієнтир для оновлення шкільної іншомовної освіти. Хронологічно цей крок збігався із прийняттям законів і постанов [190; 191; 586], що створювало особливо сприятливі умови для оновлення змісту навчання іноземних мов. Цими документами вимагалось упродовж 2000–2002 рр. підготувати нові Державні стандарти, навчальні плани і програми з усіх дисциплін для різних типів навчальних закладів.

У цей період розпочалося запровадження компетентнісної парадигми до визначення змісту навчання. На відміну від традиційної побудови змісту освіти, що здебільшого був зорієнтований на досягнення певного інформаційного рівня, компетентнісний підхід орієнтує на формування цілісного особистісного досвіду та ціннісно-смислової оцінки у процесі навчання [419]. Це один із тих підходів, у якому відбувається спроба внести особистісний зміст в освітній процес, а його сутність полягає в тому, що увага акцентується на результаті освіти, причому у контексті нової парадигми учень має не просто практично оволодіти іноземною мовою як засобом спілкування, але й діяти як соціальний агент, який здатен виконувати певні завдання у життєвих умовах і соціокультурному оточенні [245; 246; 247; 260]. Результати навчання стають значущими не лише у самій системі освіти, але зорієнтовані на практичне використання набутих умінь і навичок у різних сферах життєдіяльності[10]. Переваги і ризики компетентнісного підходу, як зазначає Н.М.Бібік, свідчать про складнощі його запровадження в шкільній освіті [59].

Основним документом, який визначав загальну стратегію змісту навчання іноземних мов у цей період, став новий Державний стандарт [157], у якому робиться спроба

[10] У змісті підрозділу 2.4. цієї роботи ми чіткіше окреслюємо коло питань, спрямованих на впровадження компетентнісного підходу у сферу шкільної іншомовної освіти.

співвіднести європейський досвід із вітчизняними умовами навчання. На відміну від попереднього варіанта Державного стандарта, в цьому документі замість цілей навчання вводиться поняття "змістова лінія", яка диференціюється на *мовленнєву*, *мовну*, *соціокультурну* і *діяльнісну (стратегічну)*. Так, *мовленнєва* лінія забезпечує вироблення і вдосконалення компетенцій в усіх видах мовленнєвої діяльності; *мовна* – засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини та формування мовленнєвих умінь і навичок; *соціокультурна* — засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному розвитку; *діяльнісна* – формування загальнонавчальних умінь і навичок, засвоєння стратегій, що визначають мовленнєву діяльність, спрямовану передусім на виконання навчальних завдань і вирішення життєвих потреб. Зазначені змістові лінії формують комунікативну мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну компетенції[11] особистості [157]. Також у документі вказується на необхідності орієнтувати навчання іноземних мов на потреби, мотиви та можливості школярів.

У зв'язку з переорієнтацією шкільного іншомовного навчання на оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування й важливим механізмом у діалозі культур різних народів і націй пріоритетним стає комунікативно-діяльнісний підхід як такий, що забезпечує високий рівень оволодіння іноземною мовою, розвиває комунікативні вміння учнів у різних видах мовленнєвої діяльності, сприяє їхньому вихованню, розвитку й самоосвіті. На думку вітчизняних методистів, особливість концепції комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов для шкільної освіти полягає в тому, що в ній враховуються основні сфери спілкування в соціумі: *особистісна*, в якій суб'єкт навчання живе як приватна особа і через яку відбувається персоналізація діяльності в інших сферах; *публічна*, в якій суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти або організації; *освітня*, де учень бере участь в організованому навчальному процесі.

Одним із позитивних аспектів змісту нового Державного стандарту і навчальних програм, які укладалися на його основі, С.Ю. Ніколаєва вважає *прагматичну спрямованість шкільної іншомовної освіти*, яка проявляється у тому, що цілі та зміст навчання визначаються з позицій підготовки до спілкування з носіями мови і роботи з *автентичними джерелами інформації*, під якими розуміються такі навчальні матеріали, які відповідають якостям природного усного або писемного мовлення [346; 415]. Прагматична спрямованість аудіювання і читання проявляється в тому, що зроблена спроба співвіднести типи автентичних текстів із різними видами читання й аудіювання відповідно до того, як це найчастіше відбувається в реальному житті. Від учнів вимагається уміння здобувати інформацію з оголошень, проспектів, розкладів, брошур та офіційних повідомлень як усного, так і письмового характеру. У навчанні говоріння прагматична спрямованість простежується в описі комунікативних намірів, які реалізовуються в умовах усної комунікації у стандартних комунікативних ситуаціях у межах особистісної, публічної, освітньої сфер спілкування. Навчання письма також набуло більшої прагматичності. Так, у Державному стандарті поставлено завдання формувати в учнів уміння робити нотатки, заповнювати анкети, опитувальні листи, писати особистісні листи, автобіографію тощо [432]. Цей документ визначає обов'язковий мінімум змісту навчання іноземних мов незалежно від типу навчального закладу, що має враховуватись у процесі конструювання нових навчальних програм, а на основі їх – змісту підручників.

У цей період було розпочато обов'язкове навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета з 2-го класу, що мало свої особливості, які знайшли відбиток у навчальних

[11] На сторінках цієї роботи ми не ставимо завдання диференціювати категорії "компетентність – компетенція", котрі в деяких публікаціях вживаються як взаємозамінні поняття. У нашому тексті ми їх використовуємо відповідно до форм, ужитих у літературних джерелах, які цитуються. Оновлені погляди на цю проблему можна знайти у спеціально підготовлених публікаціях.

програмах, а також у Концепціях навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі [434; 437; 441; 445; 459; 460; 461]. Практична мета навчання полягає у формуванні базових навичок і умінь, необхідних для подальшого розвитку комунікативної компетенції в основній і старшій школі. На цьому етапі має здійснюватися формування умінь і навичок спілкування в усній і письмовій формах у межах визначених сфер і ситуацій відповідно до вікових особливостей учнів, їхніх інтересів. Розпочинаючи вивчення нової мови, учні ще не володіють достатньою мірою графікою рідної мови як на продуктивному, так і на рецептивному рівнях, а тому пропонується проводити пропедевтичний курс, під яким у теорії навчання розуміють попередній вступний курс, систематично викладений у стислій елементарній формі [48]. Під час цього курсу рекомендується навчити учнів писати й озвучувати літери, складати слова і короткі речення. Протягом майже всього періоду навчання у початковій школі (2–4 класи) домінувальними завданнями є ті, що виконуються за зразком. Передбачається, що рівень володіння іноземною мовою після закінчення 4-го класу має відповідати рівню А1, визначеному в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [187]. Він уважається найнижчим рівнем генеративного застосування мови, коли учень може використовувати у спілкуванні прості мовні та мовленнєві засоби: ставити нескладні запитання побутового характеру для задоволення комунікативних потреб і відповідати на них, використовуючи обмежений лексично-організований набір ситуативно спрямованої тематики.

В основній школі на вивчення іноземної мови відводиться 3 години на тиждень за рахунок інваріантного складника, а у старшій – 2 години на тиждень. На цих етапах зростає обсяг навчального матеріалу, а саме оволодіння мовою розглядається не як накопичення суми знань, а як певний рівень сформованості умінь і навичок використовувати мову для усного і писемного спілкування, а також як механізм пізнання інших народів і культур [437]. Таке формулювання практичних цілей у навчальній програмі зумовлене зміною статусу галузі знань "іноземні мови" відповідно до їх культурологічної функції. У старшій школі відбувається систематизація й узагальнення комунікативного досвіду учнів, а види навчальної діяльності набувають форм, наближених до реальних умов спілкування.

Рівень володіння іноземною мовою на кінець 9-го класу має відповідати середньому (А2), а для 11-го – просунутому рівню (В1) відповідно до Рекомендацій Ради Європи [187]. Перебуваючи на середньому рівні володіння іноземною мовою, учні мають бути готові до участі у нетривалих соціальних комунікативних контактах, які характеризуються простим обміном інформацією на знайомі їм теми у передбачуваних ситуаціях, можуть читати короткі прості тексти з метою отримання необхідної інформації, а також писати короткі особисті листи і записки для задоволення нагальних потреб. Рівень В1 відображає специфікацію рубіжного рівня для відвідування зарубіжних країн. Його характерними рисами є здатність особи підтримувати мовленнєву взаємодію і висловлюватися про те, чого вона хоче у ряді контекстів, а також здатність розв'язувати повсякденні проблеми. Що стосується писемного мовлення, то цей рівень передбачає уміння писати тексти на широке коло тем, аргументовано висловлювати власну точку зору.

У контексті тих трансформаційних процесів, які відбувались у системі шкільної іншомовної освіти наприкінці XX ст. – на початку XXI ст., одним із пріоритетів, зафіксованих в Рекомендаціях Ради Європи, було визначено необхідність забезпечення багатомовності та рівноправності кожної мови, а учням і студентам рекомендувалося надавати більше можливостей для розвитку їхніх плюрилінгвальних компетенцій [369; 370]. При цьому, під поняттям "*плюрилінгвізму*" розуміється не просто знання певної кількості мов, але й уміння використовувати їх у процесі комунікативної діяльності. Згодом ця ідея була підтримана під час Барселонської конференції у 2002 році, де наголошувалося на необхідності вивчення двох іноземних мов з раннього віку. Прийняття такого рішення було своєрідною протидією домінувальному становищу англійської мови в об'єднаній Європі, де вона вже почала відігравати роль основного засобу міжнародного спілкування.

Подібна ситуація спостерігалась і в Україні: практика засвідчила, що у період першої декади незалежності кількість учнів, які вивчали французьку, німецьку й іспанську мови, залишалася досить низькою. На нашу думку, такий стан був зумовлений тим, що у більшості шкіл обов'язковою для вивчення була лише одна іноземна мова, і батьки учнів об'єктивно віддавали перевагу англійській як пріоритетному засобу міжнародної взаємодії. Не тільки зарубіжні, але й вітчизняні методисти й педагоги критично оцінювали не лише домінування англійської мови у системі шкільної іншомовної освіти, але й сам факт вивчення лише однієї іноземної мови. Така ситуація призводить до формування в учнів монокультуризму: виховання на традиціях і звичаях лише однієї нації, а тому вітчизняна практика штучного викорінення з навчальних планів французької, німецької, іспанської мов на користь англійської є недопустимою. З метою подолання цієї проблеми було розроблено Концепцію навчання другої іноземної мови [459], відповідну навчальну програму [402] та методичні рекомендації [430] і розпочато підготовку навчально-методичного забезпечення, зокрема підручників. Вже у 2005-2006 навчальному році розпочалося її вивчення у деяких ЗНЗ другого ступеня.

У зв'язку з тим, що учні п'ятого класу відрізняються від учнів початкової школи рівнем свого психічного й інтелектуального розвитку, а також мають більший навчальний досвід, уважається недоцільним розпочинати вивчення другої іноземної мови на подібних засадах, що й першої. Саме ці особливості мають слугувати дидактичними засадами для конструкторської діяльності авторів відповідної навчальної літератури. Навчання доцільно розпочинати з формування умінь і навичок з визначених програмою тем. Так, фонетичний аспект мовлення засвоюється безпосередньо у практичній діяльності під час оволодіння тематичним лексичним і граматичним матеріалом, а оволодіння ним, у свою чергу, відбувається на засадах випереджального усного засвоєння мовленнєвих зразків через комунікативні завдання, після чого проводиться їх аналіз і подальше використання у мовленнєвій практиці. Окрім того, у процесі навчання другої іноземної мови не можуть не враховуватися психолого-педагогічні особливості розумової і мовленнєвої діяльності школярів, які вже володіють двома мовами і вважаються білінгвами. Це має певні наслідки: по-перше, оволодіння другою іноземною мовою має відбуватись усвідомлено, а не інтуїтивно, оскільки неможливо створити нову незалежну мовну систему в свідомості індивіда, де вже існує дві інші, раніше сформовані, мовні системи, одна з яких домінує над іншою і неминуче домінуватиме над третьою; по-друге, у процесі такого навчання повинна враховуватися різна функціональність мов: неможливо прагнути оволодіти явищами другої мови на тому рівні, що й рідної чи першої іноземної мови, зважаючи на різні об'єктивні умови навчання. Тому, згідно з Концепцією навчання другої іноземної мови, оволодіння нею має відбуватися з урахуванням досвіду учнів, набутого під час вивчення першої іноземної мови[12], та на основі принципу контрастивності, що означає усвідомлення істотних відмінностей і подібностей у системах мов, які вивчаються [459].

Як зазначається в навчальній програмі, головна мета навчання іноземної мови полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. У той же час в ній наголошується, що розвиток комунікативної компетентності залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум, сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві [402]. Така вимога мотивована тим, що між мовою і культурою існує певний паралелізм, який неможливо не враховувати у процесі навчання. Як образно зазначили Є.М. Верещагін і В.Г. Костомаров, "мова є істинним віддзеркаленням національної культури" [97]. Аналогічної точки зору

[12] Концепція підручників для навчання другої іноземної мови і пояснювальна записка до відповідної навчальної програми, а також зміст навчання іспанської мови, які схвалені МОН України та рекомендовані до використання у шкільній практиці, підготовлені автором цієї роботи [436; 459].

дотримуються й інші дослідники цієї проблеми [56; 74; 104; 105; 114; 141; 146; 232; 309; 317; 361; 370; 551; 552; 591; 682; 695; 714; 723].

Аналіз змісту вітчизняних підручників попередніх періодів засвідчив, що пред'явлення соціокультурної інформації відбувалося переважно за тематичним принципом: вона була представлена, здебільшого, у вигляді енциклопедичних відомостей про країну, мова якої вивчається, і диференційована відповідно до тематики спілкування. Відповідно до навчальної програми 1996 року це були такі теми: державний устрій, географія, економіка, історія, наука, культура; видатні письменники; міста, визначні місця, пам'ятки культури; життя молоді тощо. В інструктивних матеріалах МОН України зазначається, що вивчення будь-якої теми в усіх трьох сферах комунікації, визначених навчальною програмою, – особистісній, публічній та освітній – буде ефективнішим, якщо процес навчання відбувається через соціокультурний контекст, оскільки це сприяє вихованню активної особистості, готової до участі в діалозі культур.

Соціокультурний компонент визначається важливим для всіх етапів навчання, у тому числі й для початкового. Уже з першого року навчання іноземної мови через зміст підручника учні мають знайомитися з доступними для їхнього віку елементами культури країн, мову яких вони вивчають. До таких відносяться розповсюджені імена людей і казкових героїв, назви свят, міст, вулиць, традицій тощо. Відповідні національні римівки, вірші, а також ілюстрації країнознавчого спрямування також певною мірою сприяють формуванню соціокультурної компетентності учнів. На подальших етапах навчання, зокрема в основній і старшій школі, обсяг матеріалу, що сприяє формуванню соціокультурної компетентності, зростає. Тут розпочинається систематична робота з автентичними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. На користь таких матеріалів свідчить те, що, з одного боку, вони ілюструють функціонування мови у тій формі, яка прийнятна для її носіїв і використовується у природному соціальному контексті, а з іншого – є оптимальним засобом ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається.

У Державному стандарті вказується на необхідності ознайомлення учнів із фразеологізмами, ідіомами й усталеними виразами відповідної мови [157], вивчення яких має відбуватися за рахунок їх включення до змісту навчальних текстів підручників. На думку фахівців, вдале поєднання в них роботи з мовними одиницями і соціокультурними елементами дозволяє вивчати як саму мову (функціональний аспект), так і глибше долучати учнів до культури народу, мовою якого вони оволодівають (емоційно-особистісний аспект). Як і раніше, у процесі навчання передбачається знайомити учнів із соціокультурною інформацією енциклопедичного характеру: особливостями культури, звичаями, традиціями, святами, діячами культури, мистецтва і науки, суспільно-політичними реаліями, архітектурними пам'ятками та ін. Усе це здійснюється через зміст підручників та ілюструє, що комунікативно-діяльнісний підхід, на відміну від попередніх методів, які домінували у навчанні іноземних мов, концентрує увагу на практичних аспектах навчання мови – підручники презентують різноманітні ситуації спілкування та різноманітні види інтерактивної діяльності, що характерні реальним соціальним умовам. Мова вивчається не задля оволодіння її системою, а заради уміння використовувати її в умовах повсякденного спілкування. Країнознавчі та культурознавчі матеріали мають сприяти досягненню ефективності мовленнєвих дій у різноманітних сферах життєдіяльності та розумінню феноменів повсякденності. Водночас варто зазначити, що недоліком зарубіжної комунікативно-прагматичної концепції, яка у 70–80-х рр. XX ст. мала визначальний вплив на вітчизняну систему шкільної іншомовної освіти, була однобічна орієнтація навчання на теми повсякденності, що витісняли соціокультурний компонент. На таку ваду зарубіжної навчальної літератури з іноземних мов указує також О.О. Першукова. На її думку, для переважної більшості зарубіжних підручників притаманні посилений акцент на темах щоденного життя і фрагментарне висвітлення чужомовної культури, стереотипне, або так зване туристичне бачення представників народу, низький рівень використання соціокультурної інформації у діалогах. У результаті це призводить до того,

що учні отримують розмиті враження про культурні особливості та норми поведінки [370]. Утім ця тенденція не знайшла переконливого відображення у вітчизняній шкільній іншомовній освіті: у Державному стандарті, навчальній програмі з іноземних мов для ЗНЗ, а, відповідно, й у змісті підручників чітко простежується соціокультурна лінія. Її мета полягає в ефективному інтегруванні мовних і культурних аспектів на основі порівняння власних та іноземних соціокультурних особливостей, спонуканні до пошуків інформації у процесі навчання.

Отже, у Державному стандарті, концепціях навчання іноземних мов і комунікативно спрямованих змістах навчальних програм, створених на початку XXI ст., *з одного боку, максимально використано традиції, що стали провідними в сучасній зарубіжній теорії та методиці навчання іноземних мов, а з іншого – враховано вітчизняний педагогічний досвід і умови навчання*. Загалом, можемо виокремити такі характерні риси, на які орієнтують ці державні документи:

- практична спрямованість навчання – засвоєння іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування;
- широке використання автентичних мовних, мовленнєвих та ілюстративних матеріалів;
- функціональний підхід до добору мовного матеріалу;
- навчання спілкування на основі мовленнєвих ситуацій, характерних реальним соціально-комунікативним умовам;
- культурологічний підхід до організації навчального процесу: навчання мови здійснюється у зв'язку з культурою країни, мовою якої оволодівають учні;
- особистісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування.

Практична цінність цих тенденцій полягає в тому, що на їх засадах створюються підручники, які дають можливість реалізовувати заплановану мету навчання.

Усе зазначене вище переконливо свідчить про те, що на початку XXI ст. у сфері шкільної іншомовної освіти почали спостерігатися суттєві зрушення у бік наближення її до міжнародних стандартів за рахунок переосмислення цілей і змісту навчання; використання нових методів і надання пріоритетів іншомовним автентичним навчальним (мовним, мовленнєвим, ілюстративним) матеріалам. Ці процеси активно відбиваються у змісті шкільних підручників як головних ретрансляторів оновленого змісту навчання.

Зміст навчальних комплексів з іноземних мов

Трансформаційні процеси, що відбувались у сфері шкільної іншомовної освіти на початку XXI ст., насамперед її спрямування на компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний підходи до навчання вимагали перегляду принципів добору й технології конструювання змісту нової навчальної літератури з іноземних мов, а також її диверсифікації. Зокрема, відбувся перегляд ролі шкільного підручника – він залишається основним, але не єдиним засобом навчання. На цьому етапі з'являються навчально-методичні комплекси – сукупність засобів навчання, що сприяють реалізації вимог чинної навчальної програми: дидактичних матеріалів (вербальних, схематичних, ілюстративних), методичних посібників, програмних і аудіовізуальних засобів. Мета їх упровадження полягає в тому, щоб забезпечити цілісність навчального процесу з певної дисципліни в єдності цілей і змісту навчання, дидактичного процесу й організаційних форм діяльності.

Для сфери конструювання змісту вітчизняних навчальних комплексів з іноземних мов початку XXI ст. характерним стало також розширення спектру дидактичних засобів навчання за рахунок доповнення підручника, який слугує його ядром і має забезпечувати цілісність методичної системи управління пізнавальною діяльністю школярів [50], такими компонентами як 1) робочі зошити та 2) програмні педагогічні засоби, підготовка яких в останні десятиліття активізувалась у вітчизняній шкільній практиці. Через це можна стверджувати, що сучасний навчальний комплекс певною мірою є логічним розвитком відповідних традиційних аналогів, збагачених використанням інформаційних

технологій. Ці три компоненти (підручник, робочий зошит і програмний педагогічний засіб) у сукупності можна розглядати основними засобами реалізації не тільки цілей і змісту навчання, але й методичних концепцій авторів на новому етапі розвитку вітчизняної шкільної іншомовної освіти. Тому вважаємо доцільним детальніше розглянути особливості їх змісту.

У період з 2002 р. по 2010 р. завершено підготовку і видрук першої серії комплектів підручників для ЗНЗ з англійської, іспанської, німецької, французької мов, сконструйованих відповідно до змісту нових державних стандартів, нового навчального плану та нової навчальної програми. Враховуючи ту обставину, що на вітчизняному ринку щороку з'являються нові підручники та посібники, ми обмежимо наше дослідження аналізом змісту лише тієї навчальної літератури, яка рекомендована МОН України до використання у шкільній практиці як переможець Всеукраїнського конкурсу.

На початку XXI ст. спостерігається суттєве розширення асортименту шкільних підручників з іноземних мов. Проведений аналіз засвідчив, що вони в основному сконструйовані у відповідності до навчальної програми. Але це, мабуть, єдиний чинник, який їх об'єднує, оскільки інші чинники, такі як відповідність змісту навчального матеріалу віковим особливостям учнів, доцільність добору і використання ілюстративного матеріалу, розуміння принципів комунікативного підходу до презентації та активізації мовного і мовленнєвого матеріалу тощо, подекуди по-різному інтерпретуються авторами у змісті їхніх доробків.

Комунікативно-діяльнісний підхід як пріоритетний у процесі іншомовної освіти проявляється у функціональному спрямуванні змісту навчання. Це означає, що будь-які мовні (лексичні та граматичні) одиниці виконують у процесі комунікації певні мовленнєві функції, тому вони мають добиратися з урахуванням їх комунікативної значущості та потреби для спілкування і спочатку пред'являються не ізольовано, а в певному контексті, надаючи учням в такий спосіб первинні уявлення про їх значення, форму і функцію у мовленні. Після цього у підручниках має подаватися комплекс вправ, спрямований на формування відповідних навичок і вмінь використовувати мовну одиницю в різних видах мовленнєвої діяльності. Відбувається її активізація у типових ситуаціях спілкування: продукування комунікативних висловлень у відповідності до когнітивної моделі пізнання оточуючої дійсності шляхом формування образу мовного явища, його відтворення і практичного використання, а також ідентифікація у тексах рецептивних видів діяльності. А це означає, що принцип функціональності передбачає опору не на систему мови, а на систему мовленнєвих засобів, яка функціонує у процесі спілкування. Мовленнєві одиниці відрізняються від одиниць мови наявністю мовленнєвої функції, тобто комунікативного завдання, яке мовець виконує за їх допомогою. Автори намагаються дотримуватися збалансованості вправ і завдань щодо навчання усного і писемного мовлення. Однак, деякі з них деколи ігнорують вправи і завдання, що забезпечують формування умінь і навичок читання і письма, надаючи значну перевагу говорінню. Такий підхід порушує цілісність системи вправ і завдань і не сприяє ефективному виконанню мети навчання.

Серед серій усіх підручників з різних іноземних мов чи не найбільшою особливістю характеризується навчальна література для початкової школи. Цей етап розглядається нами як один із найважливіших у структурі всього процесу навчання. Така позиція ураховувалася нами під час підготовки першої серії шкільних підручників для початкової школи (2–4-ті класи), розпочатої у 2002 р. Починаючи з 2012 року, іноземна мова як загальноосвітній предмет стала вивчатися з 1-го класу. Для цього МОН України була проведена значна організаційна робота з метою створення ресурсу навчально-методичного забезпечення шкіл відповідними матеріалами, насамперед навчальними програмами[13] і підручниками. Однією з умов участі у Всеукраїнському конкурсі навчальної літератури,

[13] Автор цієї монографії входив до складу робочої групи, яка створила навчальну програму, і підготував пояснювальну записку до неї, а також визначив зміст навчання іспанської мови учнів початкової школи.

оголошеному МОН України, була необхідність пред'явлення авторської концепції підручників з іноземних мов для початкової школи, у тому числі для 1-го класу. Створена нами концепція за нашою згодою була використана деякими авторами підручників з інших іноземних мов. Окремі з них стали переможцями проведеного конкурсу (підручники з англійської мови – автор А.М. Несвіт, підручники з французької мови – автор Ю.М.Клименко, підручники з іспанської мови – автори В.Г.Редько, В.І.Береславська). Повний зміст концепції уміщено в Додатку А до цієї монографії. Ми зупинимося лише на деяких матеріалах, які ілюструють особливості змісту підручників для початкової школи. Дидактичні та методичні підходи, викладені у створеній нами концепції, репрезентуємо шляхом аналізу змісту підготовлених підручників з іспанської мови для початкової школи, зокрема детальніше зупинимося на особливостях конструювання змісту підручника для 1-го класу.

Навчання іноземної мови у початковій (1–4-і класи) школі ми розглядаємо як комплексний інтегрований етап оволодіння предметом. Враховуючи психофізіологічні особливості молодших школярів, умовно його доцільно поділити на два періоди, що характеризуються особливими дидактичними та методичними закономірностями, зумовленими віковими можливостями учнів та їхнім досвідом у засвоєнні рідної мови: 1) 1-й клас і 2) 2–4-й класи. У зв'язку з цим дидактичні та методичні передумови організації навчального процесу у межах цих двох періодів будуть диференціюватися не тільки змістом, але й цілями, методами та принципами навчання.

Підручники з іноземної мови для початкової школи мають свої особливості у порівнянні з аналогами для подальших ступенів навчання. Основні їх характеристики обґрунтовуються в концепції та узагальнено подаються у всьому її тексті у вигляді дидактичних, психологічних і методичних положень, розкриваючи сутність сучасної парадигми змісту і засобів навчання іншомовного спілкування.

Концепція (від лат. *conceptio*) – це система поглядів на певні об'єкти чи явища [289]. Відповідно, концепція підручника з іноземної мови – це система поглядів на особливості побудови його змісту. Насамперед – це наукові підходи до добору навчального матеріалу, його структурування у підручнику, вибір методів, способів і форм його презентації та активізації, визначення дидактичних і методичних принципів, які забезпечують успішне виконання цілей і завдань навчання іноземної мови, у тому числі сприяють вихованню і розвитку школярів, зумовлюють підвищенню в них мотивації до оволодіння предметом.

Концепція підручника з іноземної мови для 1 класу створена на засадах сучасних науково-теоретичних положень щодо організації процесу навчання іноземних мов молодших школярів. Вона враховує вікові психофізіологічні особливості та можливості дітей цієї вікової категорії, ґрунтується на їхньому досвіді у вивченні інших предметів, зокрема рідної мови, забезпечує виконання практичної (комунікативної) мети навчання, а також передбачає реалізацію завдань освіти, виховання і розвитку особистості молодших школярів.

Визначальним принципом навчання іноземної мови першокласників є *принцип випереджального навчання рідної мови*. Особливості впливу досвіду, набутого в оволодінні рідною мовою, першочергово відбиваються на способах і формах презентації та активізації іншомовного навчального матеріалу. А відтак, обов'язкова умова успішної організації навчання іноземної мови *у 1-му класі* – це забезпечення як у змісті, так і в часі збалансованої діяльності учнів під час паралельного оволодіння рідною та чужою мовами. Така особливість повинна своєрідно відбиватись у змісті підручника. Цей період доцільно співвідносити з *усною основою навчання*. Він зумовлює особливості вибору видів діяльності та форм їх виконання протягом першого семестру (вересень – грудень), який, відповідно до процесу вивчення першокласниками рідної мови, співвідноситься з добукварним і букварним періодами.

Під *усною основою навчання*, що покладена в основу конструювання змісту підручників з іноземних мов для 1-го класу, ми розуміємо методичний принцип, який передбачає

усну презентацію мовних одиниць і організацію мовленнєвої практики в усній формі у межах визначених програмою тем і ситуацій спілкування. Ефективність реалізації цього принципу детермінується цілями навчання, віковими, індивідуальними, психологічними особливостями молодших школярів, їхнім досвідом, набутим у вивченні рідної мови.

Відповідно до умов навчання, а також вимог чинної навчальної програми основною науково доцільною формою організації процесу оволодіння іноземною мовою учнями 1-го класу варто вважати *усну основу навчання з використанням елементів читання і письма*. Такий підхід зумовлюється як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, про які йшлося вище.

Відповідно до концепції підручника для 1-го класу, на його сторінках, починаючи з першого уроку-параграфа, уміщуються не тільки кольорові малюнки/фотографії, а й презентується мовний (слова) та мовленнєвий (речення) матеріал іноземною мовою. Наявність його має на меті зорієнтувати вчителя у змісті усномовленнєвого спілкування під час роботи з учнями за ілюстраціями та надавати їм можливість мимовільно запам'ятовувати окремі графічні образи які, за свідченням психологів, можуть підсвідомо закарбовуватись у їхній пам'яті [619; 671]. Проте вчитель не повинен змушувати учнів заучувати текстовий матеріал і свідомо акцентувати на ньому увагу. Такий підхід до побудови змісту підручника для 1-го класу і організації роботи з ним використовується протягом першого семестру (інтенсивніша за обсягом діяльність здійснюється у підручнику для спеціалізованих шкіл відповідно до кількості тижневих годин, визначених навчальним планом).

У другому семестрі передбачається виконання навчальної діяльності, спрямованої на оволодіння тематичними навчальними матеріалами не тільки переважно в усній формі, що було характерно для першого семестру, але й залученням елементарних дій з метою оволодіння письмом і читанням (у підручнику для спеціалізованої школи таку роботу можна розпочинати раніше).

Змістом підручника передбачено, що першокласники оволодівають елементарним усним і писемним мовленням у межах тем, визначених програмою, відповідно до своїх можливостей та з урахуванням навчального навантаження, згідно з яким на вивчення іноземної мови у першому класі загальноосвітньої школи відводиться одна тижнева година та три тижневі години у спеціалізованій школі. Звісно, що рівень навчальних досягнень учнів першого класу з тем, у межах яких вони навчаються спілкуватися, буде удосконалюватись у наступних класах, що передбачено навчальною програмою.

Навчання говоріння має здійснюватись у межах сфер і тем спілкування, з урахуванням мовних засобів вираження, мовних одиниць та рівнів навченості, визначених навчальною програмою.

Навчання читання передбачає формування в учнів 1) *навичок* читати (озвучувати) всі літери алфавіту мови, що вивчається, досягаючи апроксимованої вимови, а також буквосполучень, дотримуючись особливостей їх промовляння;

2) *умінь* читати слова, що позначають предмети і явища, засвоєні в усному мовленні, а також словосполучення та короткі речення, що складаються не більше, ніж із 5-ти слів, включаючи артиклі іменників та інші частини мови. Навчання читання (озвучування) літер здійснюється паралельно з їх написанням (оволодінням графікою).

Навчання письма спрямоване на формування графічних, каліграфічних, орфографічних навичок шляхом обведення учнями літер, буквосполучень і слів, пред'явлених у вигляді пунктирних ліній, що позначають форму необхідної графічної одиниці. Ця робота виконується в робочому зошиті як компоненті навчального комплексу. Передбачається, що під кінець навчального року в учнів сформуються графічні навички, і вони будуть готові до написання літер, буквосполучень, слів і окремих простих речень без пунктирної основи.

Навчання аудіювання відбувається у процесі усномовленнєвого спілкування у класі в різних режимах: учитель – учні/учень, учень – учень/учні тощо. Підручник містить найтиповіші мовленнєві зразки, якими мають оволодіти учні: слухати та розуміти їх і адекватно реагувати під час спілкування.

Зміст підручника з іноземної мови для 1-го класу складається з 35 уроків (загальноосвітня школа) та 105 уроків (спеціалізована школа) і структурований на 7 тематичних розділів. Кожний урок-параграф містить від 5 до 7 видів завдань, логічно вибудуваних відповідно до принципів доступності, комунікативного спрямування, наступності тощо.

У кінці підручника уміщено двомовний словник з іншомовною лексикою та її відповідниками рідною мовою.

Як бачимо, протягом першого року навчання школярі оволодівають уявленнями про нову мову і набувають елементарного досвіду оперувати нескладними, відповідно до їхнього рівня розвитку, діями в усному (говоріння, слухання) і писемному (читання, письмо) спілкуванні. Більшість дій виконується на підсвідомому рівні.

Суттєво відрізняється зміст підручника з іспанської мови для 2-го класу. Його зміст сконструйовано на засадах комунікативно-діяльнісного підходу, в якому мова розглядається як засіб міжкультурного спілкування.

Передбачені сфери і теми спілкування всебічно забезпечують учнів тим обсягом навчального матеріалу, який дозволяє набувати навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі). Слід пам'ятати, що, вивчаючи іноземну мову, учні початкової школи ще недостатньо володіють лінгвістичними поняттями рідної мови. Тому частина мовного матеріалу опановується на рівні лексичних одиниць: учні засвоюють лексичний і граматичний матеріал у мовленнєвих зразках, і їм не потрібно пояснювати морфологічні та синтаксичні зв'язки між окремими частинами речення або структурними одиницями, що входять у цей зразок. Передбачається, що таку роботу буде проведено на подальших етапах, коли учні досягнуть певного лінгвістичного досвіду в рідній мові, який слугуватиме підґрунтям для усвідомленого засвоєння іншомовного матеріалу.

Пропоновані вправи і завдання сприяють оволодінню не тільки механізмами мовлення, а й окремими знаннями про систему мови у межах, які дозволяють досягти рівня комунікативної компетентності, достатнього для забезпечення спілкування відповідно до вимог і тематики, визначених навчальною програмою.

Зміст підручника конструюється з урахуванням досвіду, набутого другокласниками з іспанської мови у першому класі. Елементарні уявлення та первинні вміння й навички, сформовані протягом першого року вивчення мови, актуалізуються й удосконалюються. Деколи це відбувається на знайомому для учнів мовному матеріалі, втім в інших мовленнєвих зразках і ситуаціях. Одна година на тиждень, відведена на вивчення мови у першому класі, не дає можливості міцно засвоїти навчальний матеріал, і частина його забувається, що також спричинюється тривалим канікулярним часом. Передбачається, що учні усвідомленіше використовуватимуть знайомі їм та нові мовні засоби в усному та писемному спілкуванні.

Навчальний матеріал підручника має відповідати віковим особливостям учнів другого класу та їхнім інтересам. Особистісно орієнтована парадигма організації засвоєння змісту навчання забезпечує оволодіння матеріалом всіма школярами.

Зміст підручника структуровано за тематичними розділами. Кожний урок розділу не розглядається як прямий відбиток шкільного уроку, хоч він є окремим завершеним компонентом усієї структури підручника. Такий підхід надає підручнику певної гнучкості. Вчитель може самостійно дозувати обсяг навчального матеріалу для вивчення на уроці, а якщо потрібно, за умови засвоєння всіма учнями змісту певного розділу, використовувати додаткові навчальні матеріали.

Підручник складається з двох частин: *пропедевтичного* та *основного* курсів.

Пропедевтичний курс охоплює 20 уроків, протягом яких учні актуалізують у своїй пам'яті досвід, набутий у першому класі. Вся робота спрямовується на вдосконалення вимовних навичок, на відтворення в пам'яті мовного і мовленнєвого матеріалу, зокрема типових розпоряджень і виразів класного вжитку. Усномовленнєве спілкування здійснюється на основі малюнків підручника і відповідно до змісту текстів, які їх супроводжують.

Передбачається, що в першому класі в учнів сформувалися елементарні навички й уміння читання, тому текстові матеріали, подані в уроках пропедевтичного курсу, учні опрацьовують, удосконалюючи відповідний набутий досвід.

Після засвоєння пропедевтичного курсу другокласники готові до опанування основного курсу підручника.

Основний курс включає 57 уроків і складається з 10 тематичних розділів (Unidades). Мета їх – формування в учнів навичок і вмінь з усіх видів мовленнєвої діяльності у межах певної теми. У кожному розділі матеріал, який вивчався в першому класі та в пропедевтичному курсі, тематично систематизовано і підготовлено для засвоєння за участі зорового, слухового, мовленнєво-моторного і рухового аналізаторів, що забезпечує комплексне оволодіння ним в усному та писемному спілкуванні.

Відповідно до наявних умов навчання, учитель може урізноманітнювати пропоновані підручником види мовленнєвої діяльності, вмотивовуючи навчальні дії учнів, організовуючи процес навчання в такий спосіб, щоб вони відчували позитивний результат своєї роботи. Це слугує своєрідним стимулом у навчанні.

Деякі автори не виокремлюють у змісті своїх підручників пропедевтичний курс, однак можемо спостерігати в них його окремі елементи (Н.П. Басай, О.Д. Карп'юк, З.Л. Павлюк). Зокрема, це наявність усного вступного курсу, як і в підручнику з іспанської мови. Як зазначає О.Д. Карп'юк, автор підручників з англійської мови, навчання мовного і мовленнєвого матеріалу має здійснюватися на основі системи вправ, яка відображає первинність сприйняття іноземної мови через аудіовізуальну демонстрацію з боку вчителя й імітативну репродукцію матеріалу за зразком з боку учнів [236]. Тому протягом перших 10 уроків навчання відбувається на усній основі й спрямоване на формування навичок і умінь аудіювання й говоріння. З 11-го уроку учні розпочинають поступове вивчення літер англійського алфавіту. Під час одного уроку вивчається лише одна літера, а її пред'явленння супроводжується римівкою або віршем, що сприяє створенню асоціативних зв'язків у пам'яті учнів і, як наслідок, ефективнішому запам'ятовуванню. Таке ознайомлення підкріплюється вправами з підключенням моторики руки, які розміщені в робочому зошиті. Після завершення усного вступного курсу навчання здійснюється на основі паралельного і взаємопов'язаного оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності. У змісті окремих навчальних книг пропедевтичний курс не представлений (автори І.Ф. Горець та ін.; В.М. Плахотник). Натомість з перших уроків у них передбачається систематичне вивчення іноземної мови у взаємозв'язку усіх видів мовленнєвої діяльності.

Незважаючи на відмінності у підходах до структурування навчального матеріалу в змісті підручників для 2-го класу, вони мають ряд спільних рис. Основною одиницею для презентації лексичних і граматичних одиниць слугує мовленнєвий зразок. Навчальний матеріал дібраний з урахуванням його комунікативної потреби. У зв'язку з тим, що домінувальним у молодших школярів є образне мислення, то у змісті підручників для початкової школи новий мовний матеріал, здебільшого, подається з опорою на засоби унаочнення (ілюстрації). Так, у підручниках з англійської мови для 2-го класу (автори І.Ф. Горець; О.Д. Карп'юк) пред'явлення нового навчального матеріалу протягом усього року відбувається за допомогою сюжетних ілюстрацій (коміксів). Незважаючи на переважно усні форми навчання у 2-му класі, у підручниках представлено також текстовий матеріал, який, на переконання авторів, слугує не лише орієнтиром для вчителя щодо змісту висловлень учнів, але також є дидактичним засобом, що має давати можливість мимовільно запам'ятовувати окремі графічні образи. З метою привернути увагу школярів до окремих аспектів нового мовного матеріалу у всіх підручниках він виділяється іншим кольором або шрифтом.

Порівнюючи підручники для 2-го класу з їх аналогами для 3-го і 4-го класів, варто зазначити, що у змісті перших превалюють способи діяльності, якими дитина навчається спілкуватися рідною мовою. Тобто відбувається синтетичне образне навчання без теоретичних пояснень на основі конкретно сформульованого завдання. Відповідно, увага

учнів зосереджується на його змісті, а не на формі, що полегшує засвоєння матеріалу. З часом у дітей розвиваються аналітичні здібності, тому у змісті підручників для 3-го і 4-го класів з'являються короткі пояснення граматичних явищ українською мовою, до яких автори звертаються тоді, коли вважають доцільним. Теоретичні коментарі, вміщені у підручниках, виконують допоміжну функцію і використовуються за умови, що вони сприятимуть усвідомленому практичному оволодінню граматичним явищем. Відповідно, підручник не повинен містити значного за обсягом опису фонетичної системи, граматичної будови та інших мовних аспектів, оскільки це не передбачено шкільним курсом навчання іноземних мов. Саме тому в змісті чинних підручників не знаходимо великої кількості та значних за обсягом граматичних правил, як це спостерігалося у підручниках попереднього покоління.

У підручниках для 3-го класу збільшується обсяг текстів для читання, оскільки саме з їх допомогою учні отримують матеріал, який слугує мовним та інформаційним підґрунтям для подальшого розвитку усного мовлення. Також у змісті навчальної літератури для початкової школи передбачається виконання нескладних комунікативних завдань з елементами творчості з опорою на мовленнєвий зразок. Ми пояснюємо це тим, що творчі завдання ще досить складні для самостійного виконання молодшими школярами, у той час як опора на зразок слугує їм алгоритмом, який сприяє поступовому формуванню відповідних творчих умінь. Водночас, кількість таких вправ і завдань має поступово зменшуватись, і вже у 4-му класі перевага надається творчим видам навчальної діяльності, більшість яких виконується без опори на зразок.

У зв'язку з використанням принципу функціональності у навчальному процесі за комунікативно орієнтованою методикою постає питання про роль перекладу як засобу навчання. Цю проблему можна розв'язати по-різному. Так, відповідно до концепцій підручників Л.В. Биркун, О.Д. Карп'юк, А.М. Несвіт, З.Л. Павлюк рідна мова не є засобом навчання. Її використання для формулювання інструкцій і пояснень у змісті їхніх підручників зведено до мінімуму вже в перші роки навчання іноземної мови, а семантизація лексики відбувається за допомогою засобів наочності.

Дещо іншої точки зору стосовно ролі рідної мови у процесі навчання іноземної дотримується решта авторів. Серед них, зокрема, й автори перших вітчизняних підручників з іноземних мов, які ще у 80-х рр. XX ст. вказували на важливість перекладу (В.М. Плахотник, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, Н.П. Басай та ін). На початку XXI ст. їхні погляди, в основному, залишилися незмінними, тому в змісті їхніх підручників рідна мова раціонально і методично доцільно використовується для семантизації нової лексики, пояснень нового граматичного матеріалу, передбачаються перекладні вправи. Кількість перекладних вправ значно зменшується на старших етапах навчання. Натомість, збільшується кількість умовно-комунікативних вправ і комунікативних завдань.

Характерною особливістю комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов є те, що він передбачає формування в учнів уміння використовувати мову в реальних умовах спілкування для досягнення порозуміння комунікантів. Одним із засобів, який забезпечує досягнення цих цілей, вважаються навчально-мовленнєві ситуації, котрі дають змогу моделювати акти спілкування під час формування умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності. Під ситуативним навчанням ми розуміємо не спорадичне, а системне, методично і дидактично доцільне використання ситуацій у навчальній діяльності як її постійного компонента[14]. Це певною мірою один із видів проблемного навчання, котре активізує розумову діяльність учнів [319].

Як свідчить проведений нами аналіз змісту навчальної літератури попередніх років, тривалий час у шкільній практиці переважало навчання мовних аспектів спілкування, механічне відтворення готових мовленнєвих одиниць і розмовних тем, що не мало нічого спільного з ситуативним мовленням, про яке, втім, декларувалось у навчальній програмі. Ефективність реалізації принципу ситуативності зумовлена певними чин-

[14] Особливості ситуативного навчання іншомовного спілкування детальніше нами описано в Розділі 4 цієї роботи.

никами. Насамперед, ситуативна співвіднесеність є однією з природних властивостей мовних навичок, без якої неможливий їх перенос [642; 644]. Основна мета використання навчально-мовленнєвих ситуацій у змісті підручників полягає у відтворенні ними умов спілкування, в яких можуть перебувати учні. Сфери спілкування, представлені у змісті підручників, визначаються навчальною програмою, а серед ситуативних завдань для навчання говоріння і письма передбачені такі, котрі спонукають отримувати або надавати інформацію, пояснювати, описувати, розповідати, доводити, порівнювати, вітатися та ін. Також учням пропонуються завдання на розвиток креативного мислення. Зазвичай виконання їх відбувається у парі із співрозмовником або в групі. Тому ситуативна побудова навчального змісту передбачає розподіл ролей: наявність відомостей про того, хто спілкується, про їхні взаємини, комунікативне завдання, місце і час спілкування. Завдання ставлять перед учнями певну проблему, яка, за твердженням Р.П. Мільруда, дає поштовх їхній комунікативній активності у мовленнєвій ситуації [329; 330].

З метою кращого засвоєння країнознавчої інформації, обсяг якої помітно зростає у змісті підручників для середнього етапу навчання, в них використовуються комунікативні завдання у формі навчально-мовленнєвих ситуацій етикетного плану, соціального контакту, соціальної поведінки тощо. Як зазначає М.Л.Вайсбурд, щоб вони могли готувати до ймовірних реальних ситуацій спілкування з представниками інших культур, ці завдання мають відповідати вимогам типовості й нормативності [89]. Вимога *типовості* передбачає відповідність змісту навчально-мовленнєвої ситуації тому соціальному контексту, в якому вона виникає і реалізовується. *Нормативність* досягається шляхом використання відповідних мовних і мовленнєвих засобів, характерних для країн, мова яких вивчається, а тому вони мають бути передбачені у змісті навчальної літератури. Так, відомо, що для висловлювання однакових думок, емоцій і почуттів у різних англомовних, іспаномовних, німецькомовних, франкомовних країнах використовуються різні як вербальні, так і невербальні засоби. Тому учні мають знати найбільш уживані та типові з них, щоб адекватно порозумітися з представниками тих країн, мову яких вони вивчають. Наведемо приклад: оскільки у світі нараховується декілька варіантів іспанської мови (зумовлено тим, що вона є офіційною у понад 20-ти країнах світу), які здебільшого відрізняються між собою на лексичному рівні, то у змісті підручників з іспанської мови, починаючи з 6-го класу, нами передбачені спеціальні блоки *"Cómo se dice en..."* (Як це називають в...), що демонструють розбіжності у використанні назв найуживаніших предметів, явищ і мовленнєвих моделей у різних іспаномовних країнах. Використання таких блоків зумовлене логікою навчального процесу і пов'язане з вивченням конкретної теми. Так, у темі "*Modos y gustos de viajar"* (Подорожі) звертається увага на те, як називається *"автобус"* в Іспанії та деяких країнах Латинської Америки; опрацьовуючи тему "*De compras"* (Покупки), школярі знайомляться з різними варіантами назв аналогічних предметів одягу тощо. Знання такого матеріалу допомагає адекватно використовувати мовні засоби, характерні для конкретної країни. З метою закріплення цієї інформації учням пропонується розігрувати діалоги з лексикою, характерною для різних країн, використовуючи підказки і зазначені лексичні відмінності, або ж вказати, між представниками яких країн відбувається спілкування, що допомагає підготувати їх до комунікації у полікультурному іспаномовному середовищі. Такі лексичні відмінності характерні не лише для іспанської, але й інших іноземних мов, проте у змісті окремих підручників увага на них належним чином не акцентується. А між тим, учнів потрібно готувати до використання та розуміння типових варіантів мовних і мовленнєвих одиниць кожної іноземної мови, характерних різним країнам, де нею спілкуються.

У серії підручників з іспанської мови ми також приділяємо увагу невербальним засобам спілкування, яким належить особливе місце у житті й культурі будь-якого народу, оскільки вони мають властивість доповнювати, емоційно забарвлювати і підсилювати висловлене, а інколи замінюють вербально оформлені продукти мовлення.

Засвоєння соціальних правил поведінки під час спілкування, властивих носіям мови, можна розглядати одним із пріоритетів шкільної іншомовної освіти. Основним

джерелом такої інформації є тексти для читання, для яких характерна чітко виражена соціокультурна спрямованість змісту, що забезпечується як вербальним, так і художньо-ілюстративним компонентом. На початковому етапі навчання методисти пропонують використовувати спрощені тексти, які є максимально наближеними до автентичних аналогів як зразків реального спілкування [112; 257; 338; 362]. При цьому в їх змісті має бути врахована культурна, ситуативна, інформативна автентичність та автентичність національної ментальності [322; 553; 723]. Так, у змісті чинних підручників, починаючи з першого року навчання, представлені доступні для розуміння учнів молодшого шкільного віку елементи культури відповідних країн. У першу чергу ознайомлення з ними реалізовується на лексичному рівні за рахунок використання найбільш розповсюджених імен людей, назв міст, вулиць, географічних назв і свят у змісті навчальних текстів і діалогів, які містять у собі зразки, характерні автентичному мовленню. Проте вже у 3-му, а особливо у 4-му класі навчання іноземної мови активно спрямовується на пізнання елементів культури і побуту народів, мова яких вивчається. Тобто, на початковому етапі відбувається поступовий перехід від імпліцитного до імпліцитно-експліцитного вивчення країнознавчої і соціокультурної інформаці.

Як справедливо зазначає М. П. Малигіна, вивчення культурних реалій інших країн неможливе без порівняння їх з власною культурою. Нерідко цей процес супроводжується формуванням власної національної ідентифікації [309]. Тому вже на цьому етапі у змісті окремих підручників передбачається виконання незначної кількості завдань за відповідними опорами і без них, де учні можуть порівнювати деякі аспекти життя в країнах, мова яких вивчається, з тими, що характерні для України. Так, у підготовленому нами підручнику з іспанської мови для 4-го класу ми пропонуємо учням розповісти про святкування нового року в Іспанії, а також написати листа уявному другові з Іспанії про новорічні традиції в Україні. Порівняти українські й британські свята пропонується у підручнику для 4-го класу А.М. Несвіт тощо.

В основній та старшій школі кількість й обсяг країнознавчих текстів значно збільшується. Зокрема, це відбувається за рахунок введення спеціального країнознавчого блоку, який ґрунтовніше знайомить учнів з особливостями культури, побуту, традицій, характеру носіїв мови, стилем повсякденного життя. Він розміщується у кінці тематичного розділу під відповідною рубрикою (*"Información cultural"* – В.Г. Редько, *"Cultural Corner"* – Л.В. Биркун, *"Civilisation"* – Т.В. Голуб, *"Pages de civilisation"* – Ю.М. Клименко, *"Across Cultures"* – Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич) і тематично його доповнює. Наприклад, цикл *"La Comida"* (Їжа) у підручнику з іспанської мови для 6-го класу завершується розглядом характерних для Іспанії страв і кулінарних традицій; у змісті підручника з англійської мови для 6-го класу Л.В. Биркун соціокультурний блок у кінці теми "*Shopping. Clothes"* (Покупки. Одяг) знайомить учнів із уподобаннями і моделями поведінки британців щодо одягу, який вони носять; тема *"La vie scolaire"* (Шкільне життя) у підручнику з французької мови Ю.М. Клименка завершується розглядом актуальних питань сфери освіти у Франції тощо.

Варто зазначити, що у доборі тем, які пропонуються учням для опрацювання, відображається спектр автентичних життєвих ситуацій. Проведений нами аналіз змісту текстів для читання ілюструє, що в цей період спостерігається зміщення акцентів у бік збільшення їх соціокультурної спрямованості, внаслідок чого учні отримують знання про країну, мову якої вивчають, у процесі роботи над будь-якою темою, у той час як у змісті більшості підручників попередніх історичних періодів цю функцію виконували тексти спеціально виділеного країнознавчого блоку, для яких типовим було статичне представлення країнознавчої інформації.

Побудова процесу навчання у формі діалогу культур надає йому рис динамічності, яка забезпечується поступовим представленням соціокультурної інформації про чужомовну країну упродовж усього періоду навчання, що охоплює найважливіші трансформації в її культурі та її взаємодію з культурою учнів. Така динамічність у змісті підручників досягається кількома способами. Насамперед, це відбувається через тематичні розді-

ли, що розкривають певні аспекти життя країни, мова якої вивчається. Наприклад, під час вивчення теми *"Mass Media"* (ЗМІ) у підручнику з англійської мови для 8-го класу А.М. Несвіт надається інформація про роль Фліт Стріт у становленні газетного бізнесу у Великобританії, про типи газет в англомовних країнах, уподобання британців щодо преси тощо. Решта текстів розкривають такі загальні питання теми, як використання друкованих і електронних медіа, роль преси в житті суспільства, а також особливості розвитку аналогічних проблем в Україні [340]. За нашими підрахунками, обсяг соціокультурної інформації в різних темах складає 30%–60% загального текстового обсягу тематичного розділу. У такий спосіб організації процесу навчання іноземної мови у свідомості учнів поступово формується цілісне уявлення про соціокультурні особливості іншої культурної спільноти, а також відбувається самоусвідомлення власної культурної ідентичності.

Досягненню динамічності та автентичності процесу навчання сприяє введення до змісту навчальної літератури єдиних персонажів, які є учасниками подій, що розгортаються на її сторінках. Такий підхід має ряд дидактичних і методичних переваг. Насамперед, це дозволяє автору пов'язати всі теми однією сюжетною лінією, вдало представити мовний і мовленнєвий матеріал і побудувати роботу над ним у комунікативно-орієнтованому руслі, створюючи мовленнєві ситуації, наближені до природних. Важливо, щоб використані персонажі були представниками різних культур – це дозволяє виявляти подібне та відмінне в цих культурах, сприяє розв'язанню проблеми взаєморозуміння, толерантного ставлення до громадян інших лінгвокультурних спільнот. Так, персонажі серії підручників для основної школи О.Д. Карп'юк працюють над довготривалим випуском газети *"English Bridge"*, отримують листи від однолітків з інших країн, які розповідають про власний досвід, проблеми, які у них виникли (рубрика *"Letter Corner"*). У серії підручників з німецької мови Н.П. Басай персонажі, які є представниками двох країн: Німеччини і України, ведуть активне листування, обговорюють різноманітні проблеми, діляться враженнями тощо. У такий спосіб відбувається ознайомлення з іноземною мовою через ситуативне спілкування, що включає діяльнісно-комунікативні зустрічі й контакти з ровесниками, під час яких актуальними стають знання соціокультурних реалій та вміння їх використовувати у практичній діяльності.

Іншим способом досягнення динамізму й автентичності у процесі навчання є включення до змісту чинних підручників текстів, які є зразками різних літературних стилів і жанрів – від автентичних поетичних творів до уривків із романів і газетних статей, що знайомлять учнів із особливостями культури і менталітету іншомовного народу. Зокрема, у серії підручників з іспанської мови для основної школи нами вміщено додатковий розділ з автентичними текстами для самостійного читання. Вони сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів, збагачують їхній лексичний запас, а також дозволяють оволодівати різними функціями лексичного і граматичного матеріалу в спілкуванні за допомогою комплексу уніфікованих вправ і завдань, якими супроводжуються ці тексти. Подібні розділи представлені у змісті деяких підручників з англійської мови Л.В. Биркун і підручнику для 8-го класу А.М. Несвіт (*Reader*).

Поряд із автентичними текстами у змісті чинних підручників використовуються прислів'я, фразеологізми, римівки, вірші, які об'єднані з певною соціокультурною темою. Найбільш поширеними є віршовані твори у змісті серії підручників "Viel Spass" авторів М.М. Сидоренко, О.О. Палій, де вони слугують засобом пред'явлення нової лексики і граматичного матеріалу. Так, їх кількість у підручнику для 6-го класу сягає 50. Для порівняння: у змісті підручників з іспанської мови для 3-го класу нами представлено 10 віршів, 4-го і 6-го – по 11, у підручнику для 5-го класу А.М. Несвіт – 6. До переваг використання поетичних творів можна віднести те, що це той зразок автентичного тексту, який можна використовувати вже на ранніх етапах навчання іноземних мов, не піддаючи його адаптуванню. Лексичні одиниці в ньому представлені у реальному контекстуальному оточенні, а тому, як зазначають деякі методисти, краще запам'ятовуються і легше розпізнаються під час читання й аудіювання, а також активніше використовуються під

час говоріння й письма [21; 99; 115; 116; 150; 314; 361; 601]. Таким чином, у процесі опрацювання автентичних текстових матеріалів на уроках іноземної мови з'являється можливість формування культурологічної компетентності з одночасним вивченням мови як засобу спілкування. Як зазначали Є.В. Верещагін і В.Т. Костомаров, вдале поєднання в навчальному тексті мовної роботи і країнознавчих бесід забезпечує вищий рівень ефективності іншомовного навчання [97].

Відомо, що навчальні тексти сприймаються як природні, якщо вони слугують аналогом реально існуючого типу тексту (оголошення, листа, рекламного проспекту) [114; 553; 602]. При цьому важливу роль відіграє його художнє оформлення. Так, у змісті аналізованих підручників оголошення часто зображуються у вигляді листка, прикріпленого до стіни, статті – у вигляді вирізок з газет і журналів, тексти листів – написані від руки або зображені у вікні електронної пошти. На переконання С.К. Фоломкіної, така автентичність структури, змісту і оформлення тексту сприяє підвищенню мотивації учнів і створює умови для ефективного занурення в іншомовне середовище [621].

Варто зазначити, що у змісті підручників цього періоду суттєво збільшилася частка фотографій. Якщо у підручниках попередніх років вони використовувалися здебільшого для представлення ілюстрації країнознавчих аспектів і то лише в окремих підручниках (Н.К. Скляренко), то в сучасних підручниках поряд із країнознавчими з'являються тематичні сюжетні фотографії, що супроводжують зміст навчальних текстів.

Також для чинних підручників характерна більша прагматична спрямованість завдань, пов'язаних із міжкультурною комунікацією, ніж це спостерігалося в навчальній літературі попередніх періодів. Зокрема, це стосується таких аспектів, як спілкування із закордонними друзями, подорожування, вибір професії тощо. Так, замість розгляду загальних питань, пов'язаних із цими сферами, у змісті підручників представлені види завдань, які сприяють формуванню деяких практичних навичок. Зокрема, це заповнення бланку Шенгенської візи, написання коректного резюме (CV), аплікаційної форми й супровідних листів із метою працевлаштування, написання автобіографії, заповнення анкет. Також учням пропонуються завдання, що моделюють реальні ситуації спілкування, пов'язані з цими сферами.

Розглядаючи особливості добору навчального матеріалу до змісту підручників, також доцільно звернути увагу на послідовність його пред'явлення. Так, якщо робота над темою уроку в підручниках для початкової школи розпочинається з безпосереднього повідомлення нового мовного і мовленнєвого матеріалу, то в змісті навчальної літератури для основної та старшої школи їй передує мотиваційний блок, який за допомогою відповідних засобів налаштовує школярів на виконання навчальних дій. Його наявність зумовлена психофізіологічними особливостями учнів цієї вікової категорії, що відрізняються більшим ступенем абстрактності й критичності мислення. З приводу цього Л.П. Доблаєв у результаті спеціально проведеного дослідження з'ясував, що засвоєння навчального матеріалу відбувається ефективніше, якщо учні перед опрацюванням тексту, уроку або теми попередньо ознайомляться із запитаннями [165]. Такий підхід сприяє стимулюванню активності мисленнєвих процесів школярів та інтересу до роботи з навчальним матеріалом. Окрім того, автор акцентує увагу на розвивальній функції таких запитань, оскільки вони вказують на вирішення проблемних ситуацій, передбачають аналіз, актуалізацію наявних знань, їх систематизацію, а на думку І.А.Махмутова, роблять урок сучасним і проблемним [318].

Роль мотиваційного блоку в аналізованих підручниках відіграють як текстові, так й візуально-графічні засоби. У цих випадках учні мають розглянути малюнки, прокоментувати їх і в такий спосіб зосередитися на темі уроку. Так, у підручнику з іспанської мови для 8-го класу один із уроків теми *"Medios de comunicación"* (ЗМІ) учні розпочинають з розгляду автентичних обкладинок іспаномовної друкованої преси й намагаються визначити, до якої категорії вони належать. У підручнику з англійської мови для 8-го класу Л.В. Биркун на початку роботи з тематичним розділом учням пропонується опрацювати ілюстрації, що стосуються певного аспекту перебування героїв підручника в

космосі, висловити власні думки, а після того перевірити правильність своїх тверджень, прослухавши відповідний аудіозапис. Аналіз дозволив виявити, що автори не завжди дотримуються єдиного підходу до конструювання мотиваційного блоку навіть у межах одного підручника. Вибір засобів, які ними використовуються, зумовлюється методичною доцільністю і, очевидно, їхніми власними вподобаннями чи методичним досвідом.

Незважаючи на те, що в шкільних підручниках представлена достатня кількість творчих і ситуативних завдань, їх недоліком залишається те, що поза класом учні майже не мають змоги спілкуватись іноземною мовою і використовувати набутий навчальний досвід на практиці, що негативно позначається на мотивації вивчення цього предмету. На переконання деяких методистів і авторів шкільних підручників, для розв'язаненя цієї проблеми доцільно використовувати *метод проектів*. Як стверджує М.А. Аріян, в основі цього виду діяльності лежить прагматична орієнтованість на результат, який можна отримати, розв'язавши певну теоретично або практично значущу проблему [9]. Теза "*я знаю, для чого мені потрібно те, що я вивчаю, і як я можу ці знання застосувати на практиці*" є сучасним розумінням методу проектів [349; 387]. А відтак, використання проектів, з одного боку, дозволяє учням перейти від отримання готових знань до їх усвідомленого здобування, а з іншого – визначити баланс між академічними знаннями і прагматичними вміннями[15].

Метод проектів знайшов відбиток у змісті шкільних підручників з усіх іноземних мов. Зазвичай проектна робота представлена в кінці тематичних розділів і має на меті виконання певних творчих або пошукових завдань у межах теми, що вивчалася. Активна робота над проектами більшою мірою передбачена у підручниках для основної та старшої школи, оскільки це зумовлено рівнем навчального, у тому числі комунікативного, досвіду школярів.

Залежно від методу або виду діяльності дослідники виокремлюють п'ять типів навчальних проектів: *дослідницькі*, *творчі*, *інформаційні*, *ігрові з рольовим представленням учасників* і *практично орієнтовані* [349]. На початкових етапах навчання, коли учні ще незнайомі з проектною методикою і не готові до виконання колективних складних мисленнєвих і творчих операцій, у змісті підручників з'являється можливість використовувати прості *інформаційні* проекти. Їх мета – збір інформації про певний об'єкт або явище, її аналіз і узагальнення фактів з метою представлення її широкому загалу у вигляді статті, виступу або презентації. Виконання таких завдань сприяє формуванню в учнів умінь і навичок діалогічного мовлення, умінь збирати інформацію та відповідним чином її препарувати та організовувати (анкети, опитувальні листи та ін.).

На старших етапах навчання інформаційні проекти інтегруються в *дослідницькі*. Переважну більшість проектів, які використовуються у змісті чинних підручників з іноземних мов, можна віднести до *творчого* типу. Вони не мають визначеної наперед чіткої структури спільної роботи учасників; натомість вона визначається і розвивається відповідно до логіки творчої діяльності школярів і передбачає оформлення результатів у вигляді буклету, плакату, брошури та ін. У творчих проектах, здебільшого, простежується їх практична спрямованість. Проекти з *ігровими* елементами, коли учасники приймають на себе відповідні ролі, трапляються рідше. Насамперед, це зумовлено високим ступенем ситуативності навчального процесу, й учням часто доводиться приймати на себе ті чи інші соціальні ролі, що не завжди доступне кожному. Натомість *практичні* проекти представлені значно ширше. Вони можуть передбачати розгляд широкого спектру проблем, які потрапляють у сферу особистих пізнавальних інтересів учнів (наприклад, плани щодо подальшого вивчення іноземної мови, створення власної музичної групи, складання переліку рекомендацій для тих, хто планує подорожувати, тощо). Значна увага приділяється також розгляду таких актуальних соціальних і екологічних проблем, як визначення шляхів захисту навколишнього середовища, допомоги мешканцям міста з особливими потребами та ін.

[15] Методу проектів як одному з видів інтерактивного навчання іноземних мов присвячено матеріали Розділу 4 цієї роботи.

Особливе місце у змісті підручників цього покоління належить країнознавчим проектам, які побудовані на представленні, а також порівнянні різноманітних об'єктів рідної країни і країн, мова яких вивчається. Наприклад, учням пропонується порівняти різні національні кухні, підготувати презентацію про країну, мову якої вивчають, представити рідне місто або країну, скласти для іноземних туристів план подорожі Україною тощо.

Отже, проекти, презентовані у змісті вітчизняних підручників, з одного боку, сприяють реалізації міжпредметних зв'язків як важливої джерельної бази освітянського середовища [26], залученню знань із суміжних предметних галузей, а з іншого – реалізації діалогу культур, який передбачає не лише володіння матеріалом, але й забезпечує функціональне використання мови як засобу спілкування і пізнавальної діяльності, дотримання норм етикету. Окрім того, у процесі виконання проектів в учнів формуються прагматичні уміння й навички, які можуть бути використані ними у майбутній практичній діяльності.

За умов реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов актуальною стає потреба формування автономії учня як його особистісної характеристики. Досягненню цих цілей покликаний слугувати *європейський мовний портфель (мовне портфоліо)*, про що вже згадувалося вище. Цю точку зору поділяють майже всі автори чинних підручників, про що свідчить спроба інтегрувати контроль рівня сформованості іншомовних умінь і навичок, лінгвокраїнознавчих знань із компонентами його змісту. У структурі підручників цей компонент доцільно уміщувати в кінці кожного тематичного розділу у вигляді оцінної шкали (шкалу рівнів), працюючи з якою, учні оцінюють свої уміння оперувати лексичним і граматичним матеріалом для висловлення власної думки, рівень володіння іншомовними комунікативними вміннями, а також продемонструвати ознайомленість із соціокультурними аспектами. Формулювання рівнів володіння іноземною мовою зазвичай презентується у вигляді доступних описів на основі фрази *"Я можу/вмію..."*, а шкала оцінок передбачає 2–4 варіанти відповіді: *"умію"/"не вмію"* (Л.В. Калініна, О.Д. Карп'юк), *"умію дуже добре" / "умію" / "умію, але погано" / "потребує вдосконалення"* (А.М. Несвіт). Реалізація такого підходу дозволяє учневі конкретизувати ті уміння й навички, володіння якими він може очікувати на певному етапі засвоєння мови, що, в свою чергу, сприяє визначенню реальних цілей на всіх етапах навчання [173].

Як зазначає Т.К.Полонська, мовне портфоліо – це інструмент самооцінки і власної пізнавальної, творчої праці школяра, рефлексії його самостійної діяльності, включаючи і роботу з підручником [388]. Далі авторка стверджує, що технологія мовного портфоліо покликана в умовах сучасного й мобільного суспільства навчати учня рефлексії, самооцінки та самомоніторингу його освітньої діяльності і в такий спосіб формувати його як суб'єкта навчання. Не можна не погодитися з цією думкою, оскільки особистісно орієнтована парадигма процесу навчання сучасного школяра передбачає різнобічний його розвиток, зокрема здатності до саморозвитку і самовдосконалення [233].

Представлений у змісті підручників у такому вигляді мовний портфель виконує такі функції:

- демонструє учневі результати його навчальної діяльності;
- формує самооцінку в процесі оволодіння іноземною мовою;
- дозволяє усвідомити цінність міжкультурного спілкування;
- сприяє підтриманню високої мотивації навчання учнів, їхньої активності та самостійності;
- формує вміння вчитися – ставити цілі, планувати та організовувати свою навчально-пізнавальну діяльність.

Включення мовного портфелю у зміст підручників відбувається здебільшого в основній школі, коли в учнів у достатній мірі розвинені рефлексивні механізми, і вони можуть адекватно й усвідомлено оцінити рівень сформованості власних умінь і навичок, власного іншомовного досвіду. Варто зазначити, що робота з мовним портфелем також розрахована на вчителів, оскільки спонукає їх до творчого аналізу змісту підручників,

змушує визначати комунікативні вміння і соціокультурні компетентності, котрі необхідно формувати в учнів для розвитку їхньої здатності до міжкультурного спілкування.

Поряд із мовним портфелем для визначення рівня сформованості умінь і навичок у змісті деяких підручників цього періоду використовується блок лінгводидактичних тестів, які розміщуються в кінці кожного тематичного розділу. Основна відмінність між цими двома засобами оцінювання полягає в тому, що, працюючи з мовним портфелем, учні дають суб'єктивну якісну оцінку рівня сформованості власних умінь і навичок, у той час як тест дозволяє як учню, так і вчителеві визначити фактичні успіхи у процесі навчання іноземної мови через кількісне оцінювання. Цілком доцільним і можливим варіантом може бути той, коли мовний портфель використовується у поєднанні з лінгводидактичними тестами. Це дає змогу різнобічно оцінювати навчальний досвід учнів [233]. Лінгводидактичні тести характеризуються такими особливостями:

1) є практичними, оскільки оцінювання здійснюється за результатами виконання учнями рецептивних, продуктивних або комплексних комунікативних дій;

2) моделюють імовірні соціальні ролі й ставлять перед учнями соціально-детерміновані завдання, подібні до тих, які виникають у реальних ситуаціях спілкування. Саме ця характеристика відрізняє комунікативно орієнтоване тестування від традиційного прагматичного.

Важливим компонентом змісту сучасних шкільних підручників з іноземних мов залишаються граматичні коментарі та словники, які зазнають найменших змін незалежно від концепції навчання. Характерно, що граматичні коментарі не представлені у змісті підручників для початкового етапу навчання. Це зумовлено тим, що в учнів переважає образне мислення, і вони не готові до виконання мовленнєвих операцій на основі правил. Однак постійно зустрічаємо їх у змісті навчальної літератури для основної та старшої школи. Більшість коментарів структуровані на підрозділи, де за основу поділу беруться частини мови (артикль, іменник, дієслово, прикметник та ін.), рідше спостерігається поділ за тематичними розділами, в межах яких вивчалося певне граматичне явище.

На відміну від граматичних коментарів, які з'являються переважно у змісті підручників для основної та старшої школи, словники представлені, починаючи з першого року навчання. Це зумовлено тим, що існує потреба сформувати в учнів навички користування ними вже на початковому етапі.

Узагальнюючи результати проведеного аналізу змісту і структури підручників з різних іноземних мов, сконструйованих на початку XXI ст.,та висловивши власне ставлення до певних змістових компонентів окремих із них, можемо зробити певні узагальнення та висновки. Насамперед необхідно констатувати, що в них знайшли відбиток досвід, накопичений як у вітчизняній, так і в зарубіжній методиці, нові й перевірені часом досягнення у сфері педагогіки, психології, психолінгвістики, основні положення Загальноєвропейських рекомендацій та стандарти з мовної освіти, а також підходи, спрямовані на модернізацію навчального процесу. Звісно, що в усіх підручниках ці положення інтерпретуються по-різному, а тому якісні показники також різні. Втім позитивно те, що галузь підручникотворення в Україні активно розпочала тенденцію на якісне оновлення, котре не суперечить світовій практиці та враховує вітчизняний досвід.

Пріоритетними характеристиками шкільних підручників цього періоду можна вважати побудову їх змісту на засадах:

- комунікативно-діяльнісного підходу, який слугує психолінгвістичним підґрунтям для успішного навчання іноземних мов відповідно до сучасних потреб суспільства;
- особистісно орієнтованого підходу як дидактико-психологічної парадигми іншомовної освіти;
- компетентнісного підхіду як засобу досягнення рівня освіти нової якості;
- активного залучення автентичних соціокультурних матеріалів для навчання іншомовного спілкування.

Характерною рисою цих підручників є орієнтованість на особливості соціокультурних реалій країн, мова яких вивчається. Особлива увага приділяється розвитку комуні-

кативної компетентності школярів, теоретичний і практичний матеріал узгоджується з тими видами мовленнєвої діяльності, котрі затребувані в сучасному світі. З іншого боку, в процесі добору дидактичних засобів враховується, що навчання іноземних мов у школі відбувається за умов відсутності реального іншомовного середовища, тому матеріал, який несе інформаційне навантаження, за обсягом переважає зміст змодельованих мовленнєвих ситуацій, котрі в навчальних умовах забезпечують адаптацію учнів до різноманітних соціально-комунікативних умов життєдіяльності в чужомовному оточенні, він також забезпечує дотримання нормативного спілкування та відповідної комунікативної поведінки в різних соціальних умовах мовленнєвої взаємодії.

У процесі набуття досвіду іншомовного спілкування простежується дотримання принципу "знати, щоб уміти", який ілюструє діяльнісний характер навчання. Методичні підходи, що використовуються у змісті підручників, спрямовані на розвиток навичок самостійної діяльності школярів. Система оцінювання і тестування рівня навченості відповідає міжнародним стандартам (Рекомендаціям Ради Європи) і орієнтована на формування в учнів навичок самооцінювання, а також на удосконалення якості їхнього іншомовного спілкування.

Результати дослідження ґенези конструювання змісту шкільних підручників з навчання іноземних мов в Україні у період *упровадження комунікативно-діяльнісного підходу* дозволяють зробити деякі узагальнення щодо *тенденцій розвитку* цієї галузі:

- набуває активного використання компетентнісний підхід до навчання;
- лексичний та граматичний матеріал добирається з урахуванням його комунікативної значущості та пред'являється на функціональній основі;
- забезпечується перехід від переважно інтуїтивного вивчення іноземних мов на початковому етапі до усвідомленого – на подальших етапах;
- здійснюється опора на міжпредметні зв'язки, зокрема на досвід, набутий у процесі вивчення рідної мови учнів;
- використовується опора на рідну мову та першу іноземну – під час навчання другої іноземної мови;
- широко застосовуються навчально-мовленнєві ситуації як засоби практичного оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю;
- здійснюється соціокультурна спрямованість змісту освіти;
- навчання мови (спілкування) відбувається у взаємозв'язку з ознайомленням із культурними особливостями народу, носія цієї мови;
- навчальний процес вибудовується у формі діалогу культур;
- широко використовується проектна методика навчання іншомовної комунікативної діяльності, що сприяє умотивованості навчальних дій учнів;
- використовуються тести як засоби контролю рівня навчальних досягнень школярів;
- простежується особистісно орієнтований підхід до організації навчального матеріалу у змісті підручників;
- у комплексі з підручниками використовуються робочі зошити і програмні педагогічні засоби з метою ефективної організації самостійної роботи, диференціації навчальних дій учнів і урізноманітнення контролю їхніх навчальних досягнень.

Визначені тенденції свідчать про певну адаптацію змісту вітчизняної навчальної літератури з іноземних мов до європейських стандартів. Це стало закономірним результатом переходу освітньої системи України до компетентнісної парадигми, активного впровадження комунікативно-діяльнісного підходу в процес навчання іноземних мов та орієнтацією на рівні володіння ними, які прийняті в Європі та спрямовані у першу чергу на підготовку випускників ЗНЗ, які могли б користуватися іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування. У процесі конструювання змісту підручників був використаний позитивний вітчизняний досвід, який акумулювався й удосконалювався упродовж попередніх десятиліть.

Характерною особливістю системи засобів, які використовувалися для навчання школярів іншомовного спілкування на цьому етапі розвитку шкільної іншомовної

освіти, стала поява навчальних комплексів, до яких, окрім підручників, входили робочі зошити та подекуди окремі програмні засоби навчального призначення. Навчальні комплекси (комплекти), на думку Ю.К.Бабанського, збагачують світоглядні можливості школярів [16].

На початку XXI ст. робочі зошити утвердились як обов'язкові компоненти нових навчальних комплексів з різних шкільних дисциплін. Це дидактичні засоби для організації самостійної роботи учнів на уроках і вдома задля повного досягнення цілей, визначених навчальною програмою. У сфері навчання іноземних мов їх можна розглядати у двох напрямах: 1) як самостійний компонент системи навчання, зміст якого спрямований на формування в учнів умінь і навичок у письмі як одному із видів іншомовної комунікативної діяльності, і 2) як залежна підсистема всередині загальної системи навчання, у якій виконує певні функції, взаємодіючи в такий спосіб із іншими її компонентами, певним чином корелює із змістом підручника у плані тематики для спілкування, змісту й обсягу лексичного, граматичного та інформаційного матеріалу, послідовності реалізації змісту, використання технологій навчання, що узгоджуються з концепцією підручника.

За рахунок виконання завдань безпосередньо на сторінках робочих зошитів відбувається економія часу, і, як наслідок, в учнів з'являється можливість охопити більше матеріалу за коротший проміжок. З іншого боку, використання цих дидактичних засобів надає учителеві впевненість у тому, що учні здійснюють необхідні операції, які в комплексі вибудовуються у певну систему. Також робота з ним забезпечує реалізацію індивідуального підходу до учнів, допомагає з'ясовувати та оцінювати рівень їхніх досягнень у навчанні. Варто зазначити, що індивідуалізація, як зазначає Інґе Унт, зовсім не передбачає обов'язкового врахування індивідуальних особливостей кожного учня, натомість, досить обмежитися загальними особливостями груп учнів на основі певних ознак [613]. Тобто, на практиці йдеться не про абсолютну, а про відносну індивідуалізацію. Власне, такий її вид покладений в основу конструювання змісту робочих зошитів з іноземних мов.

Перед тим як розглянути особливості побудови змісту цих засобів навчання, вважаємо за доцільне звернути увагу на фінансовий аспект, який супроводжує процес створення шкільної навчальної літератури і відбивається на її асортименті та якості. Так, МОН України, на жаль, не передбачає виділення коштів на створення і видрук робочих зошитів, чим не повною мірою задовольняє потреби школярів у навчальних засобах, оскільки вони є невід'ємними компонентами навчального комплексу. А це певною мірою порушує принцип цілісності системи засобів навчання. Така ситуація спонукає батьків самостійно купувати робочі зошити, в той час як рекомендовані для навчання підручники розповсюджуються учням безкоштовно, а деяких педагогів заохочують конструювати власні зошити. Внаслідок цього, окрім авторських засобів, підготовлених авторами підручників, у торговельній мережі з'являються альтернативні. Хоч окремі з них отримують гриф МОН України, втім вони не завжди корелюють із авторською концепцією, на основі якої сконструйовані підручники, і не сприяють ефективному формуванню умінь і навичок, оскільки нерідко створені з використанням іншого лексичного матеріалу.

Слід зазначити, що робочий зошит для навчальних комплексів з іноземних мов – явище відносно нове, оскільки для цього предмета вони ще не розроблялися. Сьогодні авторами створюється покоління цих засобів, у яких відсутнє механічне поєднання підручника і зошита, а кожний засіб виконує свої функції, доповнюючи один одного і сприяючи в такий спосіб комплексній реалізації цілей навчання [353]. Вони характеризуються системним добором вправ і завдань, які поступово ускладнюються і сприяють формуванню навичок самостійної навчальної діяльності учнів з оволодіння іноземною мовою. Індивідуалізація процесу навчання за їх допомогою здебільшого реалізовується не протягом усього часу навчання, а періодично або в певному виді навчальної діяльності та поєднується з неіндивідуальними видами роботи.

За своєю структурою чинні робочі зошити значною мірою подібні між собою. Зокрема, усі вони побудовані майже за тим же принципом, що й підручники: структу-

ровані на тематичні розділи й уроки, які збігаються з назвами розділів й уроків відповідного підручника, що полегшує орієнтування в їх змісті. Завдання у межах кожного уроку, в основному, уніфіковані. Це дає змогу формувати в учнів алгоритм засвоєння нового навчального матеріалу.

Деколи серед педагогічної громадськості та батьків учнів виникає запитання про обов'язковість цих засобів навчання як компонентів навчальних комплексів. Відповідь, на наш погляд, може бути різною і діаметрально протилежною. Одним із провідних об'єктивних чинників їх створення, як нам уявляється, є санітарно-гігієнічні вимоги щодо ваги та обсягу підручників диференційовано для кожного класу (про це засвідчили результати проведеного нами анкетування для з'ясування думки авторів і вчителів, серед яких 73% респондентів назвали саме цю причину). Деколи авторам виявляється дуже складно зосередити у підручниках і раціонально організувати весь навчальний матеріал, передбачений програмою для засвоєння учнями. Це змушує деяких із них не перевантажувати підручника, переносити частину його змісту до робочих зошитів. Разом із тим, не останню роль у цьому питанні відіграє зарубіжний досвід підручникотворення, коли підручники завжди супроводжуються цими та іншими дидактичними засобами (аудіо/відеоматеріалами, граматичними довідниками, програмними засобами тощо).

Варто зазначити, що поняття "зошит" у кожного учня насамперед асоціюється з виконанням письмових робіт, чого, власне, і дотримується більшість авторів. Утім спостерігаються й інші точки зору щодо змісту робочих зошитів. Ми схильні до позиції, за якої робочі зошити мають використовуватися для виконання письмових вправ і завдань. З таких міркувань підручник не повинен містити письмові види діяльності. З цього приводу є незрозумілою позиція деяких авторів, які пропонують письмові вправи та завдання і у підручнику, і в зошиті. Ми розглядаємо робочі зошити з іноземних мов як засоби, в яких у письмовій формі виконуються мовні вправи, що забезпечують формування мовних навичок, і мовленнєві вправи та комунікативні завдання, що сприяють становленню в учнів творчих іншомовних комунікативних здібностей. А відтак, дидактично доцільно конструювати зміст робочих зошитів з друкованою основою, що дає можливість безпосередньо на їх сторінках виконувати письмові вправи на заповнення слів і речень, на доповнення речень і мікровисловлень, на трансформацію, комбінування тощо. Окрім того, в них виконуються творчі вправи за зразком або без нього, продукуються у письмовій формі творчі комунікативні завдання, для яких особливим способом оформляється місце (фіксовані рядки для написання висловлення) на сторінці або у формулярі певного бланку (заява, оголошення, звіт, резюме, митна декларація, анкетні дані тощо).

Наведемо приклади найбільш типових вправ і завдань із змісту робочих зошитів з іспанської мови як дидактичних компонентів до підручників серії "HOLA" для учнів різних вікових категорій. Цими прикладами ми продемонструємо не тільки зразки видів навчальної діяльності, але й зростання їх творчого потенціалу і складності виконання відповідно до вікових особливостей учнів і їхнього навчального досвіду.

Робочі зошити для 1-го класу.

- З'єднай літери і прочитай.
- З'єднай слова і відповідні малюнки.
- Обведи правильну відповідь.
- Встав пропущені літери.
- З'єднай відповідні великі та малі літери.
- Обведи/напиши літери.
- Розглянь малюнки і доповни речення.

Робочі зошити для 2-го класу.

- З'єднай лініями друковані та відповідні рукописні великі та малі літери.
- Впиши пропущені слова.
- Напиши за зразком.
- Доповни речення відповідними словами із числа запропонованих.
- Напиши речення з поданих слів.

- Підпиши малюнки відповідними реченнями із числа запропонованих.
- Напиши запитання до речень.
- Напиши відповіді на запитання.
- Розглянь малюнки і доповни речення.
- Розглянь малюнок і напиши коротке оповідання відповідно до його змісту, використавши запропоновані слова.

Робочі зошити для 4-го класу.

- Заповни пропуски у реченнях відповідними словами.
- Напиши 1 – 3 речення до змісту запропонованих малюнків.
- Розглянь малюнки і відповідно до їх змісту заповни пропуски у поданих реченнях.
- Трансформуй речення відповідно до зразка.
- Уяви що ти пишеш листа своєму іспаномовному другу. Напиши адреси на конверті.
- За зразком напиши на поштовій листівці вітання своєму другові зі святом.

Робочі зошити для 5-го класу.

- Заповни кросворд словами, що позначають назви...
- Заповни/доповни речення відповідними словами.
- Напиши запитання (5–6) до тексту/малюнка.
- Розглянь малюнок/малюнки і напиши оповідання за змістом (5–6 речень).
- Опиши малюнок (3 – 5 речень).
- Уяви, що твоїх іспаномовних друзів цікавить інформація про твою школу/вашу родину/місто, в якому ти живеш. Напиши про це.

Робочі зошити для 6-го класу.

- Напиши оповідання за малюнком/малюнками.
- Напиши, що ти хотів би купити/прочитати/зробити/повідомити...
- Розглянь малюнок/малюнки і напиши, що можна купити в цьому магазині/як відпочивають діти/куди йдуть діти...
- Напиши речення з поданими словами.
- Розглянь малюнки і за зразком напиши оповідання до їх змісту.
- Уяви, що ти з мамою був/була у магазині. Напиши, що ви там купили.
- Уяви, що в тебе скоро день народження. Напиши, кого ти запросиш і які подарунки тобі хотілося б отримати від своїх друзів.
- Уяви, що твого іспаномовного друга цікавить, якими видами спорту ти займаєшся/які види спорту популярні у твоїй школі. Напиши про це.

Наведені приклади вправ і завдань, уміщених у робочих зошитах, повністю узгоджуються із змістом відповідних підручників, доповнюють їх видами діяльності, що виконуються у письмовій формі, зумовлюються віковими можливостями і навчальним досвідом учнів. Як бачимо, відповідно до дидактичного принципу наступності вправи і завдання у кожному класі характеризуються зростанням їх складності: молодші школярі, здебільшого, виконують репродуктивні їх види (за зразком), починаючи з 5-го класу, кількість таких видів поступово зменшується, і з'являються продуктивні завдання, що вимагають певних роздумів, застосування раніше набутого навчального досвіду, порівнянь, узагальнень, висловлення свого ставлення, оцінювання предметів і дій.

У старшій школі превалюють продуктивні вправи і завдання. Утім доцільно використовувати умовно-мовленнєві та деколи мовні вправи, які спрямовані на актуалізацію раніше вивченого мовного, зокрема граматичного, матеріалу, що зумовлюється комунікативними потребами на певному етапі навчання.

Отже, усномовленнєві види роботи, що пропонуються підручниками, можуть повторюватися в робочих зошитах для виконання в письмовій формі, однак серед них є й інші вправи і завдання, що забезпечують паралельне і взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. За таких умов ці засоби сприяють розвитку рухомоторного аналізатора школярів, що узгоджується з твердженням психологів і психолінгвістів: чим більше аналізаторів бере участь у вивченні навчального матеріалу, тим він міцніше засвоюється [10; 142].

Наявність робочих зошитів має як позитивні, так і відносно негативні наслідки. Якщо кожний підручник зазвичай слугує учневі 4–5 і більше років, то робочі зошити можуть використовуватися лише один рік, і виникає потреба щорічного повторного або одноразового масового їх видруку, щоб забезпечити ними всіх учнів, які навчаються і будуть навчатись у певному класі. Це вимагає додаткового, окрім підручників, фінансування, яке, на жаль, поки що не передбачено відповідними державними органами. А тому видавництва видруковують ці засоби за свої кошти і для покриття фінансових витрат змушені їх продавати. Утім за різних причин вони не завжди доходять до учнів, унаслідок чого певним чином обмежують їхній навчальний досвід у виконанні письмових видів іншомовної діяльності. За таких умов вважаємо доцільним рекомендувати вчителям організовувати аналогічні види роботи у шкільних зошитах, що певною мірою перекриває відсутність робочих зошитів з друкованою основою, хоч не може їх повноцінно замінити.

Навчальні матеріали підручників мають слугувати змістовим підґрунтям для визначення завдань у робочих зошитах. А тому доцільно у формулюваннях завдань до вправ робочих зошитів робити посилання на матеріал з підручника. Найчастіше такі вправи застосовуються для перевірки розуміння змісту навчальних текстів, уміщених у підручнику та в аудіозаписі. Виконуючи їх, учні, наприклад, можуть знаходити відповідності, давати письмові відповіді на запитання, перефразовувати речення, доповнювати діалог тощо, тобто поряд із письмовими формами роботи пропонуються й усні види діяльності. Доцільно також передбачати виконання письмових завдань на основі прочитаного або прослуханого тексту. У деяких випадках окремі завдання підручників можуть виконуватись у класі усно, а вдома – в робочих зошитах у письмовій формі. Такі та інші види діяльності доцільно визначити типовими для робочих зошитів з усіх іноземних мов.

Навчальні завдання робочих зошитів доповнюють комплекс вправ, розміщений у підручнику. Пропускати їх виконання недоцільно, оскільки вони є тим необхідним мінімумом, що сприяє становленню лексичних і граматичних умінь і навичок учнів, які в них формувались у процесі виконання усних видів роботи, запропонованих підручником.

Вправи робочих зошитів деколи можна сприймати як додаткові, які можуть використовуватися за бажанням учителя. За їх допомогою відбувається диференціація навчального процесу, оскільки вони створюють додаткові можливості для вдосконалення навичок й умінь тих учнів, для яких "обов'язкових вправ" виявилося недостатньо для формування тієї чи іншої навички. З цією метою у робочих зошитах доцільно мати надлишок вправ як резерв, який учитель може використовувати в разі необхідності.

У процесі конструювання робочих зошитів для початкової школи авторам доцільно враховувати ту обставину, що молодшим школярам характерна схильність часто відволікатися від навчального процесу. Тому для зазначеної вікової категорії варто передбачати особливі завдання, що компенсують таку психологічну потребу і сприяють цілеспрямованій діяльності. Зокрема, для цього може використовуватися потенціал ілюстративного матеріалу, що завжди викликає зацікавлене ставлення з боку дітей. Так, учням доцільно пропонувати не просто виконати вправу, яка супроводжується певним малюнком, але й деякі творчі дії відповідно до змісту зображення: розфарбувати, сполучити контурні лінії на малюнку, записати назви предметів, які зображені на малюнку, тощо. Як засвідчує практика, такі види діяльності сприяють зосередженості школярів, ровитку їхньої уваги, виконуються ними з інтересом, зменшують ризик їхнього відволікання від навчання.

Робочі зошити для навчальних комплексів є дієвими засобами підвищення мотивації та індивідуалізації навчального процесу, що досягається за допомогою організації самостійної роботи. Однак, на нашу думку, їх потенціал деколи реалізується не повною мірою, зокрема через те, що в змісті окремих робочих зошитів передбачається недостатня кількість завдань для учнів з різним рівнем готовності до оволодіння предметом (диференціація навчання). Також ми дотримуємося раніше висловленої точки зору, за якою робочі зошити доцільно використовувати для формування умінь і навичок у письмі, у той час як підручники мають слугувати розвитку інших видів мовленнєвої ді-

яльності. У зв'язку з цим ми не підтримуємо позицію деяких авторів, які використовують робочі зошити як засоби, що містять у своєму змісті тексти для читання і різноманітні комплекси вправ і завдань для навчання усіх видів мовленнєвої діяльності. Надаючи робочим зошитам таких функцій, вони фактично не тільки перетворюють їх у своєрідні "міні-підручники", але й, на наш погляд, некоректно інтерпретують їх призначення.

Отже, узагальнивши викладену інформацію, вважаємо доцільним висловити власне ставлення до змісту і функцій робочих зошитів з іноземних мов:

- робочі зошити мають різнобічно узгоджуватися з концепцією відповідних підручників, доповнюючи і поглиблюючи їх зміст за рахунок письмових видів роботи;
- робочі зошити мають бути засобами, які забезпечують набуття учнями досвіду у письмових видах діяльності як на рівні формування мовних навичок, так і мовленнєвих умінь, у зв'язку з чим у підручниках недоцільно розміщувати аналогічні вправи і завдання;
- зміст робочих зошитів для кожного класу співвідноситься із змістом відповідних підручників за тематикою для спілкування, лексичним, граматичним, а також ілюстративним матеріалом;
- робочі зошити є засобами навчання, що дають можливість активно реалізовувати індивідуальний та диференційований підходи до учнів, пропонуючи їм різні за складністю види діяльності;
- робочі зошити доцільно використовувати на уроках і дома, їх вправи і завдання мають забезпечувати виконання учнями письмових видів роботи як під керівництвом учителя, так і самостійно.

Ще одним дидактичним засобом, який упроваджується у вітчизняний освітній простір, є програмний засіб навчального призначення.

У зв'язку з переходом сучасної шкільної іншомовної освіти на нові технології навчання набуває актуальності проблема використання цих засобів у процесі навчання іноземних мов. Одним із виявів такої технології є засоби, підготовлені нами у співпраці з ТМ "Розумники". Дамо стислу характеристику одному з них.

Мета педагогічного програмного засобу (ППЗ) "Іноземна (іспанська) мова, 7 клас. "Спілкуймося іспанською мовою" – сформувати в учнів уміння й навички здійснювати іншомовне спілкування в усній та письмовій формах відповідно до вимог навчальної програми для 7-го класу.

Зміст ППЗ сконструйовано за тематично-модульним принципом. Науково- теоретичними засадами для побудови змісту слугували основні положення комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до навчання іноземної мови, а також вікові особливості, інтереси, навчальний та життєвий досвід учнів.

Навчальний матеріал ППЗ узгоджується з паперовим підручником для відповідного класу, але не слугує його абсолютним відбитком. Такий підхід дозволяє користувачеві застосовувати ППЗ у двох режимах:

- у комплексі з друкованими засобами навчання (підручником і робочим зошитом);
- автономно, без залучення додаткових засобів.

Використання ППЗ у комплексі з підручником і робочим зошитом більш характерне для навчальної діяльності, котра здійснюється на уроці. За таких умов ППЗ активізує та інтенсифікує навчальну роботу школярів, дозволяє їм здійснювати мовленнєву взаємодію в різних формах і різними способами, стимулює інтерактивну діяльність. Користуючись ним на уроці, учні мають змогу удосконалювати мовні навички та мовленнєві уміння, досягати їх гнучкості та міцності, що забезпечує нормативність їхнього мовлення.

Рекомендації вчителю

Використання ППЗ на уроці має регламентуватися санітарно-гігієнічними вимогами як у часі, так і в культурі (технології) роботи. Вчитель повинен чітко стежити за цими нормативами і забезпечувати їх виконання.

На уроці кожний учень може працювати з ППЗ індивідуально, чітко дотримуючись методичних вказівок учителя. За умов, коли не всі учні класу (групи) забезпечені окремим комп'ютером, учитель може організовувати навчальну діяльність за допомогою одного комп'ютера, демонструючи на екрані зміст програмного засобу. В таких випадках необхідно чітко стежити за діяльністю як усього класу, так і кожного учня, спонукати їх до активної комунікативної діяльності, забезпечувати мовленнєву взаємодію в різних формах: індивідуальній, парній, груповій.

Навчальній матеріал ППЗ має бути засвоєний всіма учнями. Цьому сприяють оптимізована система вправ і завдань, а також ілюстрації та різноманітні засоби орієнтування.

Кожний урок тематичного модуля містить мовні вправи, спрямовані на засвоєння лексичного та граматичного матеріалу, пред'явленого в навчальних текстах і діалогах. Такі вправи потрібно виконувати до того часу, поки в учнів не будуть сформовані відповідні навички. Основними показниками їх сформованості є швидкість і безпомилковість виконання операцій з мовленнєвими одиницями.

Поряд із мовними вправами в уроках пропонуються мовленнєві вправи і комунікативні завдання. Їх мета – сформувати в учнів уміння використовувати засвоєний мовний матеріал у різних видах мовленнєвої діяльності: адекватно розпізнавати і розуміти в аудитивних і письмових текстах, а також адекватно застосовувати на продуктивному рівні в усному та писемному мовленні.

Окрім зазначених вправ і завдань, кожний урок містить вправи, що передбачають здійснення контролю розуміння навчальних текстів, пред'явлених на письмі та сприйнятих на слух.

Зазвичай запропоновані в ППЗ типи та види вправ і завдань, а також операції та дії, що має здійснювати користувач, певною мірою відрізняються від аналогів, уміщених у паперових засобах навчання. Це зумовлено можливостями комп'ютера та особливостями взаємодії користувача з ним. Усі вправи та завдання потрібно виконувати в повному обсязі та в запропонованій послідовності.

Міцному та усвідомленому засвоєнню мовного матеріалу сприяють не тільки відповідні вправи, але й правила - інструкції, схеми, таблиці. Важлива роль відводиться ілюстративному матеріалу. Його дидактична доцільність зумовлена потребами навчального процесу і завданнями, спрямованими на формування і розвиток в учнів соціокультурної компетентності.

ППЗ може використовуватись у автономному режимі, без паперових навчальних засобів (підручника і робочого зошита). Такий режим обирається для самостійної (індивідуальної) діяльності в позаурочний час. У таких умовах користувач має змогу самостійно організовувати своє навчання відповідно до власних психофізіологічних можливостей, навчального досвіду і готовності до оволодіння іноземною мовою. Це дозволяє йому коригувати та раціоналізовувати час навчання, самостійно визначати обсяг матеріалу для засвоєння на кожному занятті та обирати темп його вивчення. Можливість використання засобів навігації дозволяє користувачеві призупинити навчання, самостійно регулювати часові межі виконання окремих вправ і завдань, а в разі потреби повернутися до раніше вивченого навчального матеріалу, забезпечуючи в такий спосіб необхідний рівень його засвоєння.

Структура ППЗ чітка і доступна для користувача. Відповідно до тематично-модульного принципу весь зміст ППЗ структурований на тематичні блоки (модулі), кожний з яких містить 5 уроків. Кількість тематичних модулів залежить від вимог програми. В 7-му класі їх 8. Зміст перших чотирьох уроків кожного модуля охоплює весь навчальний матеріал (лексику, граматику, тематичну інформацію), який забезпечує виконання вимог програми з кожної теми для цього класу. Тут пропонуються тексти та діалоги, які через відповідні мовні засоби надають користувачеві необхідну тематичну інформацію.

Запропонована система вправ і завдань дозволяє засвоїти навчальний матеріал і використовувати його в усному та писемному мовленні.

П'ятий урок кожного тематичного модуля містить тести для контролю (самоконтролю) рівня навченості учнів з теми. Зазвичай, це тести, що дозволяють визначити рівень сформованості в учнів мовних (лексичних і граматичних) навичок і мовленнєвих умінь.

Види прав і завдань, їх послідовність у тематичних модулях ППЗ уніфіковані, що дозволяє користувачеві раціоналізовувати свою діяльність і робить доступнішим навчальний процес.

ППЗ сконструйований в такий спосіб, що дає змогу забезпечувати користувача не тільки певним рівнем сформованості умінь і навичок іншомовного спілкування, але й сприяє його вихованню, розвитку психофізіологічних можливостей, інтересів, навчального та життєвого досвіду.

2.4. Тенденції оновлення змісту сучасних шкільних підручників з іноземних мов

Компетентнісна парадигма змісту навчання

Варіативність системи сучасної шкільної освіти, її тенденції на компетентнісні, розвивальні, особистісно орієнтовані технології навчання активізують необхідність створення умов для розкриття індивідуальних можливостей і творчого потенціалу кожного учня, проявлення в ньому потреби сформувати в собі здатність стати активним суб'єктом процесу соціалізації в сучасному світовому глобалізованому просторі. Вирішальна роль у цьому процесі належить іноземній мові як важливому засобу впливу на соціальну і комунікативну мобільність школяра, яка різнобічно сприяє формуванню його готовності до саморегуляції пізнавальної діяльності та самовдосконалення. Визначальне місце в цих трансформаційних процесах відводиться ЗНЗ, в якому зміст навчання іноземної мови зумовлюється стратегічними напрямами розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів важливих життєвих компетентностей, необхідних для майбутнього самостійного життя незалежно від обраної професійної діяльності.

Сучасний ЗНЗ з його схильністю до світоглядних і гуманітарних аспектів освіти – інститут передусім культури, що вирішує завдання підготовки людини не тільки до професійного, а й до соціального життя [243; 635]. Це сприяє набуттю нею досвіду співіснування в полікультурному середовищі, дає змогу бути не тільки фахівцем, а й громадянином суспільства. З огляду на це, пріоритетна функція шкільної освіти полягає в доцільному спрямуванні та забезпеченні виконання соціальних намірів випускників відповідно до їхніх індивідуальних можливостей і бажань, наданні їм різнобічної підтримки в особистісному громадянському виборі. Саме цей чинник зумовлює не тільки різнобічно переосмислити науково-теоретичні підходи до визначення змісту навчання школярів, але й знайти ефективні засоби впливу на задоволення їхніх соціальних потреб.

Зміни, що відбуваються у суспільному житті, у тому числі й в освітній сфері, зумовлюють переглянути деякі тенденції розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти та змісту підручників як основних засобів її реалізації. Одним із визначальних напрямів її оновлення є перехід на компетентнісні засади. Різноманітним питанням компетентнісного підходу у різних сферах життєдіяльності присвятили дослідження Ю.Г.Швалб [661] і О.С.Штепа [664]. Цей підхід знайшов своїх однодумців і в освітянській сфері.

Як справедливо зазначає В.Г.Кремень, перехід на компетентнісні засади навчання поки що не належним чином відбитий у навчальних програмах та підручниках, де домінує знаннєва компонента змісту. Діяльнісна складова, відповідальна за формування здатності й готовності учнів самостійно розв'язувати життєво важливі завдання, залишається недостатньо представленою в них. Тому *варто привернути увагу авторів підручників до насичення їх практико – орієнтованими завданнями, наближеними до життєвих ситуацій,* щоб ті, хто навчається, бачили потребу в набутті знань і вмінь, в опануванні

певних компетенцій [277]. Із цими твердженнями перегукуються думки О.М. Топузова: засвоєння знань, вироблення вмінь треба розглядати не як самоціль, а як важливий інструмент формування здатностей учнів вільно використовувати здобуті знання й уміння для розв'язання різноманітних завдань у навчальній, життєвій, майбутній професійній та інших сферах [605]. Саме на виконання цих завдань мають бути спрямовані всі дидактичні засоби, долучені до навчального процесу.

Компетентнісна парадигма навчання іншомовного спілкування проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли школярі не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності [199; 711]. Лише за умови, що *кожен учень особисто братиме участь у виконанні навчально-комунікативних дій, усвідомить їх функціональне призначення у комплексі з іншими діями*, дасть йому змогу набути досвіду комунікації в усній і письмовій формах.

Успішне упровадження компетентнісної технології навчання чужомовного спілкування різнобічно залежить від підручників, оскільки саме вони репрезентують зміст дій, що мають виконувати школярі під час пред'явлення та активізації навчального матеріалу, відіграють роль засобу самореалізації усіх тих, хто їх використовує [615], та управління якістю освіти [614]. Тільки дидактично доцільний добір їх змісту і методично виправдана його організація здатні забезпечити ефективне формування іншомовних комунікативних умінь та успішне виконання компетентнісно орієнтованих цілей навчання, визначених чинною програмою. У процесі виконання відповідної діяльності в індивідуальних, парних і групових формах роботи у школярів формуються уявлення про лінгвістичні особливості мови, набувається досвід мовленнєвої взаємодії у різних ситуаціях спілкування. Тому небезпідставно у пояснювальних записках до навчальних програм наголошується на необхідності активного використання інтеракційних видів діяльності, зокрема рольових ігор, навчально-мовленнєвих ситуацій, парних і групових форм роботи, які сприяють реалізації компетентнісно зорієнтованого процесу навчання.

Основними напрямами трансформації змісту навчання іноземних мов відповідно до компетентнісної парадигми нам уявляються такі:

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

б) визначення значущих для учнів зв'язків вивченого матеріалу з життєвою практикою, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання у реальних умовах спілкування;

в) забезпечення ефективної активізації мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивованість навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних допоміжних матеріалів;

г) сприяння усвідомленому і вмотивованому засвоєнню учнями способів діяльності з навчальним іншомовним матеріалом у межах певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема тем для спілкування, змісту мовного і мовленнєвого матеріалу, змісту правил-інструкцій тощо.

Саме ці положення, на наш погляд, мають слугувати підґрунтям для побудови змісту компетентнісно спрямованого навчання іноземних мов у сучасному ЗНЗ.

Важливим компонентом компетентнісно орієнтованого змісту навчання іноземної мови є формування в учнів уміння вчитися. На думку О.Я. Савченко, ключова компетентність уміння вчитися – це цілісне індивідуальне утворення, що має кілька складових, які слід співвідносити зі структурою навчальної діяльності. У розвиненому вигляді ключова компетентність уміння учнів самостійно вчитися стає метаумінням, яке охоплює структуровані знання про способи діяльності, досвід їх застосування, надбання особистого пізнавального досвіду, ціннісне ставлення до самостійного учіння [547]. Авторка зазначає, що сформовану здатність самостійно діяти учень виявляє індивідуально у процесі самостійного виконання навчальних і доступних життєвих завдань. Цілком

слушною є думка, що феномен саморозвитку учня має бути покладений в оновлення сучасної школи [546].

Як зазначається в цитованій роботі, достатня ефективність формування ключової компетентності уміння вчитися досягається за умови, що цей процес відбувається на засадах системного компетентнісного і технологічного підходів, а його організація відповідає певним дидактичним умовам:

- формування в учнів ставлення до уміння вчитися як до найважливішої індивідуальної та соціальної цінності;
- створення особистісно орієнтованої неперервної мотивації процесу оволодіння кожним учнем умінням вчитися;
- забезпечення цілеспрямованого й взаємопов'язаного та відносно завершеного формування в учнів усіх компонентів структури уміння самостійно вчитися як інтегрованого утворення;
- впровадження технологій алгоритмічного, суб'єкт – суб'єктного і полісуб'єктного навчання;
- розроблення й використання діагностичного супроводу процесу формування на критеріально-рівневих засадах [546].

Основні концептуальні положення формування в учнів ключової компетентності уміння вчитися викладені у змісті підготовлених нами шкільних підручників з іспанської мови, а також втілені в підготовлені за нашої участі навчальні програми з іноземних мов [434 – 444], окреслені в концепціях змісту навчання іноземних мов у початковій, основній і старшій школі, висвітлені в підготовленій монографії "Засоби формування комунікативної комптентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика" [428], в науково-методичному посібнику "Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи" [486], в колективному навчально-методичному посібнику "Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів" [290], оприлюднені в наших наукових публікаціях [290] і озвучені на різного рівня наукових зібраннях у різних регіонах України.

Як слушно стверджує А.Л. Андрєєв, компетентнісний підхід до навчання варто розглядати відповідно до цілей, змістових і процесуальних особливостей шкільної іншомовної освіти, зокрема: а) добору й організації змісту навчання; б) використання ефективних освітніх технологій; в) застосування доцільних дидактичних і методичних підходів до організації навчального процесу; г) визначення форм і видів контролю результатів навчання [6].

Лише комплексний підхід до виконання зазначених завдань дасть змогу досягти очікуваних рівнів навченості з іноземних мов випускниками ЗНЗ. Як зазначалося раніше, зміна педагогічної парадигми у сфері шкільної іншомовної освіти з "навчання мови" на "навчання мови і культури" зумовлює пошук нових технологій освітнього процесу, які забезпечили б випускникові безболісне адаптування до оновлених умов життєдіяльності [46].

За результатами проведеного нами дослідження удалося визначити *основні показники сформованості іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності школярів*. Ми їх оформили в два блоки.

Учень знає:

- як організовувати/підтримувати іншомовне спілкування в різних соціально-комунікативних умовах відповідно до тематики, окресленої навчальною програмою;
- які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування;
- якими мовними одиницями доцільно керуватися під час продукування усних і писемних висловлень у різних часових і локальних ситуаціях;
- які мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема з представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах/зібраннях різного соціального спрямування;
- з яких джерел і якими способами здобувати необхідну інформацію для задоволення власних комунікативних потреб;

- як проявляти гнучкість своєї комунікативної поведінки і які невербальні стратегії використовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду;
- якими методами і в який спосіб удосконалювати власний іншомовний комунікативний досвід.

Учень може:

- адекватно реагувати на мовленнєві та немовленнєві коди свого іншомовного співрозмовника;
- орієнтуватися в міжкультурній ситуації під час спілкування, передбачати можливі культурологічні перешкоди та долати труднощі, пов'язані з ними;
- долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації під час спілкування у формі діалогу культур;
- порівнювати значення культурологічних процесів і явищ у різних культурах (чужій і своїй);
- толерантно ставитися до іншої культури, поважати її особливості, навіть якщо вони відрізняються від національної культури, чи суперечать їй;
- адекватно добирати для спілкування лексичні одиниці з національно-культурним компонентом відповідно до умов комунікації та розпізнавати їх в усному та писемному мовленні (лінгвокраїнознавчі знання);
- адекватно використовувати вербальні культурологічні знання в ситуаціях іншомовного міжкультурного спілкування, зокрема враховувати його мету і соціальні обставини та особливості (соціальний статус, професію, вік тощо) партнера/партнерів по спілкуванню;
- прогнозувати можливу мовленнєву та немовленнєву поведінку партнера по спілкуванню і уміти адекватно поводити себе у вербальному і поведінковому аспектах;
- успішно реалізовувати творчі комунікативні завдання, яким не властиві раніше запрограмовані способи виконання;
- не тільки володіти певним обсягом навчального матеріалу відповідно до вимог чинної програми, але й використовувати способи діяльності, що забезпечують успішність освіти;
- виробляти свої способи творчої навчально-пізнавальної діяльності відповідно до індивідуальних можливостей, усвідомлено створювати власну траєкторію навчання;
- трансформувати, модифікувати, експериментувати з метою вдосконалення змістового і процесуального складників своєї навчальної роботи;
- переборювати побоювання припуститися помилок у процесі оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю, що часто, як засвідчує практика, виявляється психологічною перешкодою для участі у спілкуванні;
- володіти емпатією як готовністю до спілкування із представниками інших культур, толерантно ставитися до них, до їхнього життєвого досвіду та умов, у яких відбувається комунікація;
- адекватно використовувати невербальні засоби спілкування з метою досягнення очікуваних результатів;
- формувати в собі відчуття здогадки, антиципації, синонімії тощо і за потреби вміти раціонально користуватися ними;
- самостійно створювати мовленнєвий продукт як в усній, так і в письмовій формі, що відповідає параметрам, які до нього визначаються за тематикою, обсягом, структурою, змістом, мовним наповненням;
- творчо й успішно взаємодіяти з іншими суб'єктами навчального процесу, толерантно до них ставитися, відчувати власну відповідальність за результати колективної діяльності;
- бути вмотивованою та зацікавленою особистістю у виконанні навчальних іншомовних комунікативних завдань, проявляти активність під час вербальної взаємодії, відповідати за рівень власного розвитку, власної освіти і власного виховання;

- об'єктивно оцінювати свої навчальні іншомовні здібності і вміти їх коригувати відповідно до запрограмованого рівня та комунікативних потреб.

Цих якостей можна досягти за певних умов, яких доцільно дотримуватись автору/авторам під час конструювання змісту підручників з іноземних мов:

- добір мовного і мовленнєвого матеріалу для навчання іншомовного спілкування здійснювати відповідно до комунікативних потреб учнів певної вікової категорії та раціонально його структурувати у змісті підручників;
- визначати комплекс навчальних дій, якими повинні оволодіти школярі під час набуття досвіду комунікативної взаємодії;
- дидактично доцільно добирати вправи і завдання як засоби оволодіння мовними операціями і мовленнєвими діями, що забезпечують виконання комунікативних намірів учнів у межах певних тем спілкування;
- визначати номенклатуру навчальних стратегій, якими повинні оволодіти і уміти самостійно керуватись учні для досягнення ефективної організації своєї навчальної роботи та забезпечувати її раціональне використання у змісті підручників;
- здійснювати добір видів і форм навчальної діяльності, що характерні процесу реальної комунікації у різних соціальних умовах мовленнєвої взаємодії;
- створювати навчально-мовленнєві ситуації як засоби навчання, що орієнтують учнів на дотримання відповідної комунікативної поведінки під час спілкування у різних соціально-комунікативних умовах;
- визначати оптимальний обсяг соціокультурної інформації та ефективні види і форми діяльності для навчання учнів спілкування у формі діалогу культур.

Уявляється, що зазначені вище рівні навченості школярів можуть слугувати орієнтирами для організації компетентнісно спрямованого процесу навчання іншомовного спілкування у ЗНЗ і для конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов як засобів його впровадження у шкільну практику.

Комунікативне спрямування процесу навчання

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

На думку Г.В. Колшанського, комунікативна спрямованість навчання іноземних мов передбачає, формування в учнів здатності адекватно орієнтуватися в комунікативній ситуації, тобто виконувати певною мірою роль справжнього комуніканта в межах конкретного фрагменту спілкування [258].

Комунікативний підхід розглядається нами як науково-теоретичне підґрунтя для побудови системи навчання нерідної мови. Він має свої особливості, що здійснюють вплив на різні аспекти навчального процесу. Методологічні засади для цього підходу були закладені в роботах зарубіжних і вітчизняних науковців (І.Л.Бім [54], Н.Д.Гальскової [114], І.О.Зимньої [201], Г.О.Китайгородської [239], О.О.Леонтьєва [283], Ю.І.Пасова [363], В.Л.Скалкіна [567], Brumfit Ch. J. [687], D.Hymes [705], Jack C. Richards [707], Isabel Santos Gargallo [706], Savignon S.J. [729] та ін.) і сьогодні отримали свій розвиток і практичне втілення в організації та проведенні процесу навчання іноземних мов і в засобах його реалізації, основним серед яких є підручник.

Відповідно до комунікативного підходу весь процес навчання розглядається *як особлива діяльність учнів, у якій вони беруть участь, а сама вона сприймається зна-*

чущою для них і здійснюється в межах певних життєвих ситуацій[16]. Як наголошує Г.О.Китайгородська, в основі цього підходу перебуває не стільки реальність самих ситуацій, скільки реальність діяльності у їх межах. Відповідно, виникає необхідність реалізації так званого "принципу двоплановості" (учні виконують навчальну діяльність, пов'язану з оволодінням мовою і мовленням і водночас оволодівають особливостями комунікативної поведінки, котрої потрібно дотримуватися під час спілкування), відповідно до якого має організовуватися навчальна робота учнів у формі спілкування між собою і з учителем відповідно до діяльності, особистісно значущої для комунікації учнів [239]. Така особливість здійснення навчального процесу зумовлює визначення соціально доцільних комунікативних намірів, які спонукають учнів до спілкування і сприяють розвитку їхнього соціально-комунікативного досвіду.

Комунікативний намір (від лат. *intentio* – намір) – це уявне передбачення учасниками комунікації очікуваного результату, який може бути досягнутий завдяки дидактично доцільно дібраним засобам, формам і способам мовного вираження продуктів мовленнєвої взаємодії, а також відповідно до норм комунікативної поведінки як сукупності досвіду і традицій спілкування певної групи людей і згідно з особливостями соціального оточення, в якому відбувається комунікація [289]. Усе зазначене дозволяє висловити думку про необхідність створення особливих умов у формі *комунікативного середовища*, в якому може відбуватися навчання мовленнєвої взаємодії з певними цілями, відповідними вербальними засобами й очікуваними результатами. Комунікативний намір як інтенція у спілкуванні може виникнути у вигляді задуму побудувати висловлення у певному стилі мовлення, у монологічній чи діалогічній форм. Відповідно до вимог навчальних програм учні повинні уміти доцільно користуватися мовленнєвими зразками для висловлення комунікативних намірів у таких сферах: 1) особистісній, 2) публічній, 3) освітній, які певною мірою співвідносяться з соціально-побутовою, соціально-культурною, офіційно-діловою, професійною, суспільною, котрі згадуються в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [187].

В основі комунікативної інтенції перебувають мотив і мета як чинники, що зумовлюють мовленнєву дію [201]. Відповідно до згаданого вище документа, під час виконання певних комунікативних завдань передбачається, що учні повинні вміти реалізовувати такі комунікативні наміри/інтенції: *контактостворювальні, регулювальні, інформативні, оцінні* [597]. Саме вони сприяють формуванню умінь здійснювати різноманітні мовленнєві дії, котрі забезпечують успішне досягнення очікуваних результатів спілкування. Серед них визначальними, на наш погляд, є такі уміння: *запитати, відповісти, перезапитати з метою уточнення отриманої інформації, надати інформацію, подякувати, вибачитись, пообіцяти щось зробити/виконати, висловити власне ставлення/власну думку до предмету спілкування, заперечити, погодитись, висловити радість/занепокоєння/жаль з приводу чогось, про щось домовитись, оцінити необхідність щось зробити, розпочинати/завершувати/підтримувати комунікацію.* Це найтиповіші комунікативні наміри, якими мають оволодіти школярі у процесі навчання іноземної мови. Вони характерні будь-якій темі й ситуації спілкування. Водночас доцільно зазначити, що мовне вираження цих намірів у різних мовах має свою особливість, яка спостерігається навіть у межах однієї мови – залежно від регіону країни чи країн, де нею спілкуються. У зв'язку з цим мовленнєві зразки, за допомогою яких виконується комунікативна дія, мають відповідати нормам і звичаям країни, мова якої вивчається. Неможливо у шкільному підручнику пред'явити різні/всі варіанти таких зразків, а уявляється доцільним запропонувати найтиповіші з них. Відповідно до цієї тези зазначимо, що в підготовлених нами підручниках цей чинник є актуальним. Варіанти мовленнєвих зразків, які характерні спілкуванню в різних іспаномовних країнах для висловлення аналогічних комунікативних намірів, ми презентуємо під відповідною рубрикою: *"Como se dice en España y en Hispanoamérica" ("Як говорять в Іспанії та в Латинській Америці")*. Такий підхід до конструювання зміс-

[16] Соціальне спрямування змісту навчально-мовленнєвих ситуацій визначено навчальними програмами і окреслено сферами і темами спілкування для кожного класу.

ту підручників сприяє формуванню в учнів певного комунікативного досвіду, який у майбутньому в разі потреби дасть їм змогу адекватно почуватися в іншомовному соціальному середовищі.

Розглядаючи категорію *"мовленнєве спілкування"* як форму взаємодії двох і більше людей засобами мови з метою обміну інформацією, знаннями, навичками, уміннями, а також результатами діяльності [282], важливо визначити особливості змісту цього процесу, оскільки від нього різнобічно залежить номенклатура засобів формування досвіду мовленнєвої взаємодії.

Проблемі мовленнєвого спілкування присвячували свої роботи представники різних галузей знань (І. Л.Бім [50], М.І.Жинкін [178], Л.В.Щерба [669], П.М.Якобсон [678], B. Douglas [684], D. Hymes [705], Jack C. Richards [707], W. Little Wood [720], Savignon S.J. [729] та інші). Для сфери навчання іноземних мов пріоритетними можна вважати дослідження, здійснені О.О. Леонтьєвим [283] і І.О. Зимньою [204]. Саме наукові доробки останніх слугують об'єктивним підґрунтям для різних аспектів, пов'язаних із навчанням іншомовної комунікації.

З огляду на те, що поняття *"мовленнєве спілкування"* можна розглядати з кількох позицій: психологічної, дидактичної, методичної, психолінгвістичної, лінгвістичної, соціальної, то доцільним вважаємо визначити найтиповіші його характеристики, якими оперують представники різних галузей знань. Це 1) наявність партнерів по спілкуванню; 2) наявність мотиву як стимулу до спілкування (у навчальному процесі основний мотив – це мотив учіння – бажання якомога краще оволодіти предметом); 3) наявність ситуації спілкування [567]. Отже, будь-яке спілкування (безпосереднє і опосередковане) має свого адресата і зумовлюється певним мотивом. Власне, спілкування – це сукупність/система умотивованих і цілеспрямованих процесів [282], які дають змогу людині соціально взаємодіяти з іншими людьми. Це означає, що під час навчання необхідно умотивовувати мовленнєву діяльність школярів. Учень має чітко уявляти мету дій, котрі він виконує.

Спілкування – це не просто обмін інформацією, а активна взаємодія учасників цього процесу, мета якого дуже часто має "немовний" характер. При чому мова відіграє роль засобу реалізації цієї взаємодії. Через це, прогнозуючи дії, спрямовані на оволодіння спілкуванням, необхідно передбачати серед них не тільки ті, що забезпечують формування іншомовних мовленнєвих механізмів, але й "предметно-комунікативні" [329], що сприяють вихованню, розвитку, освіті учнів засобами іноземної мови.

Процес активної взаємодії характеризується певним взаємовпливом і взаєморозумінням, хоч, як зазначає П.М.Якобсон, це не завжди забезпечує повне розуміння і необхідний рівень контактності. Цьому можуть перешкоджати соціальні й психологічні бар'єри, що існують у свідомості тих, хто спілкується [678], а в міжкультурних ситуаціях спілкування – це культурні бар'єри, так званий "культурний шок" [602]. Зазвичай, наголошує автор, вони зумовлені соціальними обмеженнями в усвідомленні деяких особливостей життєдіяльності народу, мовою якого здійснюється спілкування, зокрема культурною диференціацією, у тому числі традиціями, звичками, етикетом і т.п. До психологічних чинників, які впливають на процес взаєморозуміння, віднесемо насамперед психологічну несумісність комунікантів, некомунікабельність, відчуття не зрозуміти партнера/партнерів або невпевненість у своєму рівні володіння мовою, щоб комунікація успішно відбувалася[17].

У зв'язку з тим, що сучасна стратегія навчання іншомовного спілкування учнів ЗНЗ спрямована на оволодіння мовою у взаємозв'язку з типовими фактами культури народу, носія цієї мови, то об'єктивно уявляється необхідним презентувати у змісті підручників культурологічну інформацію (особливо типову соціолінгвістичну і лінгвокраїнознавчу), у межах якої передбачається організовувати діяльність з навчання іншомовного

[17] Останній чинник, як засвідчили наші дослідження, найчастіше зустрічається в анкетах учнів: серед 1027 респондентів проведеного нами анкетування 652 (63,4%) назвали саме його.

спілкування. Здатність до спілкування передбачає не тільки наявність в учнів умінь породжувати або сприймати висловлювання, але й досягати при цьому взаєморозуміння із співрозмовниками та їхньою культурою. Втім, зазначимо, що взаєморозуміння не потрібно ототожнювати зі згодою щодо позицій комунікантів. Розвиток здібностей до міжкультурної комунікації можливий лише в умовах такої комунікації. А це означає, що *спілкування є засобом досягнення мети і засобом навчання* і передбачає формування в учнів *комплексу умінь*, до яких насамперед варто віднести:

- уміння розпочинати, підтримувати і завершувати бесіду;
- уміння перезапитувати співрозмовника/співрозмовників з метою уточнення інформації;
- уміння дотримуватися норм мови, якою відбувається спілкування;
- уміння дотримуватися норм мовленнєвого етикету;
- уміння застосовувати в разі потреби невербальні засоби спілкування;
- уміння толерантно ставитися до співрозмовника/співрозмовників, навіть якщо не поділяєш його думку чи позитивно не сприймаєш особливостей його поведінки, його власної культури, як і культури країни, до якої він належить.

Організовуючи навчання спілкування безпосередньо чи опосередковано через підручник, необхідно передбачати його основні функції та доцільно добирати засоби, що сприяють їх усвідомленню й реалізації. У педагогічній та психологічній науковій літературі найчастіше називаються такі функції:

1*) інформативна*, що дає змогу отримувати інформацію від співрозмовника та надавати йому свою;

2) *регулятивна* (стимулювальна), що стимулює до виконання дій, пов'язаних із організацією та проведенням спілкування;

3) *емоційно-оцінна*, що забезпечує можливість висловлювати почуття, думки, щось доводити, обґрунтовувати, в чомусь переконувати [667].

Досвід у виконанні таких дій зазвичай набувається у процесі навчання. А тому автору підручника необхідно здійснити добір таких вправ і завдань, які забезпечують ефективне формування відповідних умінь і навичок. Нами визначені функції засобів навчання для змісту компетентнісно орієнтованих підручників з іноземних мов. Презентуємо їх на рис. 2.1 (с. 176).

Необхідною умовою мовленнєвого спілкування, як зазначає І.О.Зимня, є зацікавленість у ньому і готовність самих комунікантів, а також їхня здібність до діалогової взаємодії, зумовленої особистісними характеристиками співрозмовників [203]. При цьому ефективність спілкування значною мірою залежить від особистісного ставлення кожного партнера до свого співрозмовника, зокрема від здатності й етичних умінь кожного з них сприйняти аргументи свого "візаві", якщо вони не збігаються з його власними (почуття толерантності), здібність співрозмовників прогнозувати розвиток змісту спілкування (антиципація), толерантно ставитися до мовленнєвих недоліків партнера і критично оцінювати власний рівень комунікативної та соціокультурної підготовленості.

Окрім вище зазначених характеристик категорії "мовленнєве спілкування", успішність комунікативної діяльності значною мірою залежить від *мовленнєвої поведінки співрозмовників*. А.М.Щукін трактує поняття *"мовленнєва поведінка"* як виражену в мовленні форму взаємодії людини з навколишнім середовищем [670]. Зазвичай така взаємодія зумовлюється завданнями, ситуацією, умовами спілкування, а також комунікативними потребами, національно-культурними особливостями поведінки учасників спілкування. Партнери можуть змінювати тактику мовленнєвої поведінки у залежності від ситуації спілкування (офіційна/неофіційна), місця, часу, соціального статусу співрозмовника, зокрема його рівня володіння мовою. Згідно з цими особливостями учень як уявний співрозмовник має оволодіти технологіями мовленнєвої взаємодії і регулювати свою поведінку відповідно до наявних умов і цілей комунікації. А через це сам процес навчання спілкування набуває діяльнісного характеру, коли учні, виконуючи навчальні дії, спрямовані на засвоєння різних аспектів комунікації, оволодівають досвідом мовленнєвої взаємодії.

Функції засобів навчання, використаних у змісті шкільних підручників з іноземних мов

- умотивовують навчальну діяльність учнів, спрямовану на оволодіння іншомовним спілкуванням
- активізують мовленнєву діяльність учнів, адаптують їх до реальних умов спілкування
- забезпечують включення комунікантів у процес ситуативного спілкування і сприяють усвідомленню ситуативності його змісту
- сприяють дидактично доцільній організації спілкування; дають можливість учням усвідомлювати свою роль у процесі мовленнєвої взаємодії
- сприяють усвідомленому виконанню школярами мовленнєвих дій для засвоєння способів діяльності з метою оволодіння значенням, формою, функціями мовних одиниць у спілкуванні
- сприяють розвитку комунікативної прагматичності у доцільному використанні мовних і мовленнєвих засобів для продукування та ідентифікації мовленнєвих текстів в усній та письмовій формах
- забезпечують усвідомлення школярами функціональності комунікативних актів під час конструювання змісту і структури мовленнєвих висловлень
- сприяють розвитку комунікативного мислення, свідомому переключенню думки/змісту з одного об'єкта на інші
- сприяють розвитку рефлексії щодо власних досягнень і готовності до самовдосконалення
- сприяють розвитку емоційності спілкування, набуттю досвіду адекватної комунікативної поведінки під час мовленнєвої взаємодії з комунікантами різних соціальних статусів і за різних умов
- забезпечують формування умінь здійснювати комунікативну взаємодію, характерну реальному процесу спілкування: розпочинати, продовжувати, завершувати акт спілкування, перезапитувати, заперечувати, висловлювати власне ставлення, давати оцінку, обґрунтовувати свою точку зору

Рис. 2.1. **Функції засобів навчання, використаних у змісті компетентнісно орієнтованих підручників з іноземних мов**

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

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

Варто зазначити, що умови сучасного ЗНЗ (наприклад, чинний навчальний план, яким на оволодіння іноземною мовою відводиться від двох до трьох годин на тиждень, а особливо відсутність іншомовного комунікативного середовища) об'єктивно не сприяють тому, щоб учні змогли оволодіти всім обсягом значень мовних одиниць, які вивчаються, всіма особливостями їх формоутворення і функціями у мовленнєвій діяльності. ЗНЗ не ставить таких завдань. Враховуючи наявні умови навчання, програмами з іноземних мов передбачається, щоб його випускники оволоділи тим мінімумом мовної компетентності, який дозволяв би їм здійснювати спілкування в усній і письмовій формах у межах визначених навчальною програмою сфер і тем спілкування [434; 442]. Для отримання абсолютно вичерпної за обсягом і більш глибокої за змістом лінгвістичної інформації існують інші навчальні заклади (університети, коледжі, інститути тощо), які спеціально готують філологів або перекладачів з вищою освітою, для яких лінгвістичні знання є важливим компонентом змісту їхньої майбутньої професії. Середня школа забезпечує випускників лише певним мінімумом лінгвістичних знань, який дає змогу здійснювати спілкування в окреслених межах. У теорії та практиці навчання іноземних мов у ЗНЗ такий мінімум визначений. Загальний його обсяг не змінювався упродовж тривалого часу, що свідчить про відносну стабільність окремих компонентів навчальної програми. Однак уносились окремі корективи, здебільшого всередині програми, коли з'являлася необхідність у формуванні в учнів умінь і навичок спілкуватись у межах нових, раніше не передбачених програмою, тем, або ж виникала потреба у перенесенні вивчення граматичних явищ або тем з одного класу в інший. Напрацьований досвід шкільної практики з цих питань підтримується й зараз. Зміни в чинній програмі зумовлені оновленням навчального плану, за яким вивчення іноземної мови як загальноосвітнього предмета перенесено з 5-го до 1-го класу. Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, схвалених Радою Європи, в Україні створені нові стандарти, а на їх основі – програма як стратегічні державні документи в галузі навчання іноземних мов. Вони враховують не лише замовлення суспільства на рівень володіння випускниками ЗНЗ іноземною мовою, але й набутий досвід її навчання, яким не варто нехтувати, а критично оцінювати. У зв'язку з цим не випадково виникла потреба переглянути деякі усталені погляди на теорію і практику шкільного навчання іноземних мов, насамперед на його цілі та зміст, а також технології оволодіння ним. Це слугувало основною передумовою для активного упровадження комунікативно-діяльнісного підходу у шкільну іншомовну освіту.

Як свідчить історія методики, кожний новий напрям у навчанні іноземних мов супроводжувався певними сумнівами у доцільності тих чи інших методів, форм і способів діяльності. Майже завжди упродовж таких періодів існував так званий "метод проб і помилок"

(Е. Торндайк). Він свідчить про деяку невпевненість як теоретиків, так і практиків у абсолютній доцільності використання окремих прийомів навчальної діяльності та їх ефективності. Не є винятком і сьогодення. Надані пріоритети комунікативно спрямованому навчанню породжують суперечливі думки щодо способів засвоєння лексичного і граматичного матеріалу. Деякі автори відстоюють позицію, за якої необхідно звертати більшу увагу навчанню мовленнєвої комунікації, ніж мови [640]. Оволодіння мовними аспектами спілкування, на їхню думку, відбувається певним чином підсвідомо, а відтак нібито не варто акцентувати особливу увагу на діяльності, пов'язаній з навчанням мови (лексики, граматики). Відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу перше уявлення про нову мовну одиницю формується у певному контексті, через який учні ознайомлюються з її значенням, формою та деякими особливостями (функціями) використання у спілкуванні.

Здійснений нами аналіз вітчизняних підручників з іноземних мов, які використовуються сьогодні у шкільній практиці, засвідчив, що у деяких із них, побудованих, як декларують автори, на засадах комунікативно-діяльнісного підходу, досить часто не спостерігається системна робота з активізації нової мовної одиниці, презентованій спочатку у контексті, як того рекомендує комунікативний метод навчання. Деякі автори ігнорують спеціальні вправи (комплекси вправ), які сприяють ефективному її засвоєнню, або ж у змісті підручників виявляється їх недостатня кількість. Здебільшого у таких випадках використовуються докомунікативні вправи або комунікативні завдання, котрі, як свідчить досвід, не завжди забезпечують міцне і усвідомлене засвоєння нового мовного матеріалу. Ігнорування мовних комунікативно спрямованих вправ, які сприяють оволодінню учнями не тільки значенням, але й певними законами формоутворення і використання (функцій) мовної одиниці у мовленні, як переконливо засвідчує практика, є помилковим. Уявляється, що такі автори, мабуть, настільки захопилися комунікативним методом, що не усвідомили неможливості навчити іншомовного спілкування лише на основі мовленнєвих зразків. До того ж не всі учні володіють феноменальною пам'яттю, щоб зберегти в ній велику кількість таких зразків[18]. Якщо учень не усвідомлює особливості поєднання слів усередині такого зразка, то він не завжди в разі необхідності зможе самостійно створити аналогічний продукт з деякими змінами в його структурі для інших ситуацій спілкування (у продуктивному мовленні) і не завжди упізнати й адекватно зрозуміти його аналог в іншому мовному оточенні у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Ігнорування способів усвідомленого засвоєння нового мовного матеріалу, деякі перекручення у цьому питанні не завжди можуть привести до позитивних результатів. Ми дотримуємося позиції, за якої відмова від цілеспрямованої системної роботи над мовними аспектами спілкування є помилковою. *Учні мають не тільки засвоїти значення нового слова, словосполучення або мовленнєвого зразка, але й зрозуміти особливості їх утворення і використання.* Цьому сприяють таблиці, схеми, правила, інструкції, підготовлені та сформульовані відповідно до мовного досвіду учнів і їхніх вікових особливостей, а також відповідні вправи, що забезпечують усвідомлене оволодіння мовною одиницею.

Існує думка деяких авторів підручників, що за комунікативного підходу недоцільно акцентувати особливу увагу на мовних вправах, які передбачають виконання і засвоєння певних операцій і дій з новою мовною одиницею в ізольованих реченнях [584]. У нас інша думка щодо цієї проблеми. На наш погляд, активізація лексичної або граматичної одиниці в ізольованих, деколи не пов'язаних єдиною тематикою, реченнях, надає можливість учням чіткіше усвідомити широкі межі її застосування. Звісно, що більшість речень з такими одиницями за змістом має збігатися з темою, що вивчається у певний час, ілюструючи в такий спосіб особливості їх використання у різноманітних ситуаціях спілкування і в умовах різного мовного оточення в структурі речення. У таких випадках кількість вправ і завдань, спрямованих на оволодіння новими мовними одиницями, детермінується їх складністю і трудністю засвоєння. Зазвичай автор підручника часто сам інтуїтивно визначає оптимальну кількість вправ і завдань. На наше переконання,

[18] Ця проблема детальніше розкрита в роботах В.М.Плахотника [376; 378].

такий суб'єктивний підхід до ефективного розв'язання цієї проблеми суперечить науковим засадам конструювання змісту підручників. Якісний і кількісний склад цих засобів навчання необхідно визначати експериментальним шляхом.

Отже, система комунікативно зорієнтованого навчання іншомовного спілкування, реалізована у підручниках, зумовлює дотримання авторами низки наукових положень, які необхідно враховувати під час конструювання змісту навчальної літератури.

Діяльнісна технологія навчання іншомовного спілкування

У роботах вітчизняних і зарубіжних учених навчання розглядається найбільш поширеною діяльністю, пов'язаною з управлінням процесами оволодіння досвідом, який виробило людство [70; 123; 126; 163; 169; 174; 214; 222; 269; 291; 336; 701]. Втім серед психологів і дидактів поки що відсутня єдина концепція, що пояснює, *чому* і *як* відбувається засвоєння цього досвіду кожним конкретним індивідом, як в учня виникають знання і як відбувається його розвиток. Необхідність відповідей на ці запитання вже давно назріла, і вони, на думку Ю.Г.Фокіна, зумовлюються насамперед знаннями внутрішніх механізмів оволодіння предметом, розумінням, як здійснюється у свідомості учнів відбиток і перетворення всього того, що вони сприймають під час навчального процесу [620].

Внутрішні механізми засвоєння навчальної інформації та особливості управління цим процесом досліджувалися психологами і дидактами [32; 66; 78; 281; 358; 557; 592], також це питання порушувалося у роботах І.О.Зимньої як провідного психолінгвіста у сфері іншомовної освіти [198; 202]. В останні роки ця проблема активно дискутується під кутом зору *діяльнісного підходу* до навчання іноземних мов [56; 115; 154; 168; 630]. Ще в другій половині XX ст. видатний радянський психолог П.Я.Гальперин зазначав, що з боку учнів процес навчання є цілісним ланцюгом розумових перцептивних, мовленнєвих і фізичних дій. Саме вони складають значну частину змісту навчальних предметів. Інша їх частина – це уявлення та поняття, якими також потрібно оволодівати за допомогою відповідних дій [111]. Отже, із всього різноманіття засобів, які використовуються у процесі навчання, основними є *дії*, від особливостей змісту та організації виконання яких залежить і результат навчання, і вибір видів навчальної діяльності, спрямованих на її засвоєння, і її мотиви.

У науковій літературі поняття *"дія"* розглядається як елемент діяльності, спрямований на досягнення певної проміжної усвідомлюваної мети. Як і діяльність, дія має психологічну структуру: мета – мотив – спосіб – результат [620; 672]. Кожний блок структури зумовлює виконання певних дій. Саме їх різновидність має чітко уявляти автор підручника і добирати відповідні засоби оволодіння ними. А відтак від дидактично і методично доцільної організації роботи, зумовленої метою і змістом виконуваних дій, різнобічно залежить якість очікуваних результатів. Ця ідея знайшла переконливе підтвердження в роботах П.Я.Гальперина і його колег у відомій теорії поетапного формування розумових дій [111], яка зараз одержує своє нове призначення – в особливостях змісту діяльнісного підходу до навчання, у тому числі й у сфері шкільної іншомовної освіти.

Діяльнісний підхід до навчання іноземних мов зумовлює необхідність розглядати всі компоненти навчального процесу з діяльнісних позицій. Насамперед це стосується цілей навчання. У програмах для ЗНЗ та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов головна мета навчання сформульована під цим кутом зору і полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок [434 – 444]. Далі зазначається про основні види комунікативних умінь, види мовних знань і навичок, а також про види компетентностей (мовної/лінгвістичної, граматичної, мовленнєвої, соціокультурної, загальнонавчальної), якими мають оволодіти учні. Успішне досягнення комунікативної (практичної) мети навчання неможливе без виконання учнями системи навчальних дій, спрямованих на оволодіння іноземною мовою як важливим засобом міжкультурного спілкування. Як зазначається в "Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання", навчання, котре грунтується на діяльнісно-орієнтованому підході, передбачає, що користувачі мови й ті, що її вивчають, є насамперед "соціальними

агентами", або ж членами суспільства. Вони мають виконувати певні завдання (що не обов'язково пов'язані з мовленням) у певних умовах, специфічному оточенні та в окремій сфері діяльності. Під словами "завдання"("задача") розуміється *виконання дій* одним або більшою кількістю індивідів, які у стратегічній послідовності застосовують свої власні компетенції з метою досягнення певного результату [187]. Отже, навчання мови передбачає виконання дій, що спрямовані на розвиток загальнонавчальних і комунікативних компетностей, які використовуються для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності. А успіх цього процесу різнобічно залежить від дій, що сприяють формуванню навичок і умінь як базових механізмів розвитку мовлення. Відповідно, за діяльнісного підходу пріоритетним об'єктом навчання стає діяльність, яка базується на виконанні певної *системи дій*. Якщо головною метою навчання іноземних мов у сучасній загальноосвітній школі визначено практичне застосування мови як засобу спілкування (комунікації), то всі дії, зумовлені цією метою, мають використовуватись у процесі комунікації у залежності від її виду, на який спрямована навчальна діяльність, і для її здійснення. У зв'язку з цим термін *"комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов"*, який в останні десятиліття активно використовується у шкільній практиці, повною мірою ілюструє стратегію (від грец. *stratos* – військо + *ag* – веду) навчальної діяльності як певним чином організовану, цілеспрямовану та керовану лінію поведінки, обрану індивідом для виконання завдання, і передбачає широке залучення різноманітних дій для досягнення комунікативних цілей навчання [289]. Через це за таких умов однозначно можна трактувати сентенцію *"навчання спілкування через спілкування"*, яка часто використовується в практиці навчання іноземних мов, як таку, що передбачає організацію активної навчальної мовленнєвої діяльності школярів. Пріоритетом її має бути виконання різноманітних дій, що забезпечують оволодіння і мовою, і мовленням, і практичними уміннями адекватного їх застосування в різних соціальних умовах, передбачених навчальною програмою, в яких відбувається комунікація. Ця теза розкриває особливості організації навчального процесу, спрямовує методичну роботу вчителя і навчальну діяльність учнів на виконання дій, зумовлених певними комунікативними намірами. У зв'язку з цим *за діяльнісного підходу самé навчання повинно розглядатись як комплекс дій, котрі виконуються з певною метою, і найважливішими при цьому доцільно вважати дії суб'єкта навчання, тобто учня*. Відповідно, основний *зміст навчання іноземних мов, викладений у підручниках, можна розглядати як дидактично доцільно дібрану й особливим способом організовану структуру навчальних дій учнів, спрямовану на оволодіння спілкуванням в усній і письмовій формах відповідно до комунікативних намірів, які узгоджуються із змістом програми*. Усі інші компоненти змісту зумовлюються особливістю зазначеної структури дій, їй підпорядковуються і нею спрямовуються. Це означає, що *зміст навчання має бути адекватний його цілям*: навчати говорити через говоріння (через виконання дій, спрямованих на оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності), навчати читання через читання, навчати аудіювання через слухання, навчати письма через письмо. Саме в цьому твердженні, на наш погляд, розкривається основна сутність комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов. Для засвоєння будь-якого навчального об'єкту необхідно забезпечити виконання суб'єктом учіння дій, адекватних діяльності, передбаченою цим об'єктом; дій, що повинні застосовуватися під час використання цього об'єкту за призначенням, щоб реалізувати його суттєві властивості [620]. Відповідно до цієї тези певною мірою змінюються цілі й технології навчання, переорієнтовуючись на активну практичну мовленнєву діяльність відповідно до очікуваних результатів.

Стосовно навчання іноземних мов це твердження, на наш погляд, можна інтерпретувати в такий спосіб: якщо об'єктом навчання є певна мовна одиниця, то її засвоєння доцільно здійснювати через виконання суб'єктами учіння (учнями) навчальних дій з допомогою відповідних вправ і завдань, кількісний і якісний склад яких зумовлюється видом мовленнєвої діяльності, тобто, як зазначається Ю.Г.Фокіним, "застосуванням цього об'єкту за призначенням" [620].

Відповідно до діяльнісної парадигми процесу навчання його цілі й методи мають бути зорієнтовані на виконання діяльнісно-визначених дидактичних завдань, на забез-

печення успішного оволодіння учнями елементами видів діяльності, котрі засвоюються. Наприклад, оволодіти навичками формоутворення певного дієслівного часу й уміннями його доцільного використання в мовленнєвій діяльності відповідно до його функцій у спілкуванні; або засвоїти правила утворення множини іменників/прикметників, оволодіти відповідними операціями формоутворення і уміти виконувати дії, що забезпечують нормативне використання у спілкуванні таких одиниць, тощо. Як нами зазначалося, засобами виконання операцій і дій є вправи і завдання. Дуже важливо, щоб автор доцільно здійснив їх добір і раціонально організував у певну систему, оскільки від цього різнобічно залежить якість навчання, якому в підручнику відводиться визначальна роль механізму управління процесом виконання дій.

Розглянемо, як доцільно інтерпретувати зазначені науково-теоретичні положення у змісті підручників з іноземних мов, ураховуючи діяльнісний характер процесу навчання комунікації.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов забезпечується комплексом різних видів дій, котрі мають навчитися виконувати школярі для досягнення цілей спілкування. У зв'язку з цим пріоритетними завданнями авторів навчальної літератури є їхня здатність визначати найсуттєвіші з них, які спрямовані на оволодіння усним і писемним мовленням, і раціонально організовувати засоби їх засвоєння у змісті підручників відповідно до сфер, тематики і ситуацій спілкування, індивідуальних можливостей та комунікативних намірів учнів. Відповідно, будь-який вид діяльності можна диференціювати на кілька дій, основними серед яких є ті, що забезпечують *а) сприймання навчальної інформації,б) використання навчальної інформації, в) практичну реалізацію результатів навчання*. Адаптуємо ці твердження до особливостей оволодіння іноземною мовою.

Сприймання навчальної іншомовної інформації здійснюється зазвичай через зоровий і слуховий аналізатори. *Використання* – через мовленнєво-моторний (говоріння) і руховий (письмо). Втім на цьому етапі зоровий і слуховий аналізатори опосередковано впливають на зміст виконуваних дій, оскільки тематика, об'єкт або предмет спілкування в усній чи письмовій формі часто залежать від змісту побаченого чи почутого. *Практична реалізація* результатів навчання забезпечується всіма аналізаторами, які комплексно впливають на набуття учнями іншомовного комунікативного досвіду відповідно до умов і потреб спілкування. Враховуючи ці особливості, автор підручника має чітко визначити систему дій (їх якісний і кількісний склад), матеріалізованих у вправах і завданнях, відповідно до об'єктивних і суб'єктивних чинників, про які згадувалося вище. Звісно, що типи, види і кількість вправ під час організації навчання різних іноземних мов буде суттєво відрізнятися – це особливо помітно вже на першому році оволодіння мовою, коли здійснюється формування в учнів фонетичних навичок. Як засвідчує шкільна практика, наприклад, витрачається значно більше часу на засвоєння вимови під час навчання англійської та французької мов, ніж того потребує навчання іспанської мови.

Етапи використання освітньої інформації та практичної реалізації результатів навчання також вимагають різного складу вправ і завдань як у процесі оволодіння тією чи іншою мовою, так і під час виконання навчальних дій з метою засвоєння різних мовних одиниць (чим складніша мовна одиниця, тим більше вона потребує засобів для її засвоєння). Зміст такої діяльності, як зазначає П.Я.Гальперин, схожий на неперервний ланцюг дій: розумових, перцептивних, мовленнєвих, фізичних [111]. Ці дії складають безпосередній предмет навчання, а інша їх частина спрямована на формування уявлень і понять, які необхідно засвоїти та використовувати у практичній діяльності (у нас – в комунікативній діяльності. – *В.Р.*). Засвоєні дії відповідно до виникнення потреб і мотивів залучаються до змісту мовленнєвої діяльності, реалізовуючи її з урахуванням комунікативних намірів учнів.

Для ефективного застосування діяльнісного підходу до навчання іноземних мов доцільно розглядати всі етапи виконання дій і засоби, що цьому сприяють, з позицій мети, сформульованої в чинній програмі. Вибір засобів, які забезпечують її практичну реалізацію, різнобічно залежить від потреб комунікації як безпосередньо на певному етапі навчання у межах кожного тематичного розділу, так і в межах усього шкільного курсу.

В.Я.Ляудіс пропонує розглядати *навчальну діяльність як систему дій, що зумовлюються цілями навчання*, при цьому він наголошує на доцільності чіткої диференціації всіх дій, у залежності від психологічних особливостей школярів і об'єкту засвоєння [295]. Отже, з урахуванням особливостей змісту навчання іноземної мови, яким передбачається становлення в учнів умінь і навичок спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, методи і форми навчання, способи його організації, а також засоби, що забезпечують досягнення програмових цілей, мають визначатися відповідно до особливостей діяльності, що виконується. Це, у свою чергу, зумовлює виконання систем дій, характерних змісту навчання говоріння, аудіювання, читання, письма. Саме ця особливість має простежуватись у змісті підручників – діяльність учнів необхідно спрямовувати на виконання тих дій, котрі забезпечують успішне засвоєння об'єкта навчання. У зв'язку з цим зміст підручників повинен містити чітко визначену навчальну інформацію (вербальні відомості, процесуальні та операційні дії), яка має бути дидактично доцільно в них структурована і посильна для усвідомлення й виконання кожним учнем.

Якою ж особливістю мають характеризуватися вправи і завдання відповідно до комунікативно-діяльнісного спрямування процесу навчання іншомовного спілкування? Враховуючи особливості діяльнісно-орієнтованого навчання, Ю.Г.Фокін пропонує використовувати шість типів завдань, які, на його думку, забезпечують успішне оволодіння навчальними діями відповідно до визначених цілей Це *1) завдання операційного типу; 2) завдання вибіркового типу, 3) завдання планувального типу, 4) завдання класифікувального типу, 5) завдання стимулювального типу, 6) завдання мотивувального рівня* [620]. Власне, вони охоплюють весь діяльнісно-орієнтований процес навчання і здатні забезпечити виконання цілей, зумовлених цим підходом. Інтерпретуємо ці типи завдань до особливостей навчання іншомовного спілкування.

Перший тип завдань (вправ) забезпечує формування мовних навичок через виконання учнями операцій, спрямованих на засвоєння форми мовної одиниці. Зазвичай такі вправи супроводжуються відповідною інструкцією і зразком як орієнтувальною основою діяльності. Результатом такої роботи можуть бути як виконані операції, що свідчить про досягнення поставленої мети, так і здобуті знання про те, які операції та в якій послідовності потрібно виконувати. Наведемо приклади.

¡FÍJATE!

Щоб говорити про події, які відбувалися недавно, вживають минулий час

Pretérito Perfecto de Indicativo

	descansar відпочивати descans + ado	**aprender** вивчати aprend + ido	**vivir** жити viv + ido
Yo	**he descansado**	**he aprendido**	**he vivido**
Tú	**has…**	**has…**	**has…**
Él Ella	**ha…**	**ha…**	**ha…**
Nosotros	**hemos…**	**hemos…**	**hemos…**
Vosotros	**habéis…**	**habéis…**	**habéis…**
Ellos Ellas	**han…**	**han…**	**han…**

hoy, este año, este mes, este verano, esta semana

Este verano los niños **han descansado** en la costa del Mar Negro.

– Цього літа діти **відпочивали** на березі Чорного моря.

("HOLA – 4")

Запропонована інструкція вербально зорієнтовує учнів у їхній діяльності, чітко вказуючи на види і послідовність операцій, котрі вони мають виконувати. Окрім того,

для здійснення самоконтролю подається зразок як результат роботи. Наступні вправи і завдання, що пропонуються у змісті підручника, повинні забезпечувати стабільність виконання операцій з можливою опорою на інструкцію і зразок. Варто зазначити, що в основній і особливо в старшій школі зміст інструкцій можна/доцільно змінювати з вербальної форми на мову символів, ураховуючи вікові психологічні можливості школярів.

¡FÍJATE!
Los pronombres personales
Особові займенники

Le lo, la	Se lo, la
Les los, las	Se los, las

El panadero vende **a la abuela el pan**. - El panadero **se lo** vende.
El cocinero prepara **para los turistas la cena**. - El cocinero **se la** prepara.
¡PRESTA ATENCIÓN!
En primer lugar va el complemento indirecto y después el complemento directo.

("HOLA – 9")

¡PRESTA ATENCIÓN!
Como expresar sentimientos
Як висловлювати почуття

¡Qué bien!
Як добре!
¡Qué pena!
Який жаль! que + subjuntivo
Шкода!
¡Qué suerte!
Як повезло!

¡Qué suerte que viajéis a Venezuela! – **Як вам пощастило**, що ви побували у Венесуелі!

("HOLA – 9")

Завдання *другого* типу характеризуються більшою самостійністю учнів і виконуються на засадах орієнтувальної основи діяльності, заданої на попередньому етапі. Усі вправи вибудовуються в певну ієрархічну систему відповідно до дидактичних принципів наступності та нарощування труднощів, а покрокове їх виконання повинно усвідомлюватись учнями. Головне призначення цього типу вправ – засвоєння способів вибору доцільних операцій для досягнення визначеної мети. Для сфери навчання іноземних мов – це формування досвіду виконання операцій/дій з мовним матеріалом, здійснення самоконтролю за результатами роботи. Зазвичай, це вправи на заповнення пропусків одним із кількох запропонованих варіантів, на формування речень із запропонованих частин, на конструювання тексту із запропонованих речень, на вибір заголовка до прочитаного тексту із кількох запропонованих, на добір відповідного синоніма/антоніма до певного слова, на вибір правильної відповіді з кількох запропонованих на поставлене запитання.

Доповніть речення.
Mi amigo se llama...
Tu amigo se llama...
El amigo de mi hermano se llama...
La amiga de mi hermana se llama...

("HOLA – 2")

Elige el título para el texto del ejercicio 2. ¿Cuál de los cuatro que se dan abajo te gusta más? Puedes proponer otras variantes. *(Вибери заголовок до тексту із вправи 2. Який із чотирьох запропонованих тобі найбільше подобається? Можеш запропонувати інші варіанти).*

1. Una fiesta alegre.
2. Una sorpresa.
3. El cumpleaños de Dima.

4. ¡Qué viva mi cumpleaños!

(“HOLA – 4”)

Pon la preposición de ***(7) o*** desde ***(6).*** *(Встав прийменники).*

1. Es el regalo____mis hijos. 2. Es un buen libro___ gramática.3.Aprendoelespañol___ el___ año pasado. 4. ¿Tienes clases _____ educación física? 5. El tren viene___Varsovia. 6. El bar está abierto las dos ____ la noche. 7. ¿Prefieres bocadillo____ jamón o____ queso?____ 8. _____esta terraza hay ____ una vista preciosa. 9.___verdad, esta música no me gusta. 10. Yo vivo en esta ciudad _____2005.

(“HOLA – 9”)

Trabajad en grupos. Describid en unas frases los inventos presentados en el ejercicio 1. (*Працюйте в групах. Опишіть кількома реченнями винаходи, про які йдеться у вправі 1).*

Modelo: La rueda se considera el invento más antigua. Apareció en el sur de Irak, 300 años antes de Cristo. Primeramente la usaban en la alfarería y después en los carros.

La rueda se considera el invento...
Es imposible imaginar nuestra vida sin...
Es conveniente que mencionemos el invento de...
Hace falta que no olvidemos de...
Es imposible que vivamos sin el invento tan importante como...

(“HOLA – 9”)

¿No te gustaría hablar de la cocina ucraniana? *(Тобі не хочеться поспілкуватися про українську кухню?).*

Sugerencias:

la cocina ucraniana es rica y variada
se comen muchas legumbres y frutas
se bebe habitualmente la compota o agua dulce y se toma té
se comen muchas frutas del tiempo
en el menú de bares, cafeterías y restaurantes hay muchos platos de carne y patata
hay mucha variedad de la comida en el país

(“HOLA – 6”)

Practica los diálogos con tus compañeros de clase. *(Поспілкуйся в діалозі).*

– Tarás, ya eres alumno del 6º grado. ¿Qué asignaturas aprendes este año escolar?

– Seguimos con unas que estudiamos en el 5º grado y hemos empezado unas nuevas, como álgebra y geometría.

– ¿Cuál es tu asignatura preferida?

– Sabes, me gustan casi todas. Más que todas aprendo el idioma, la literatura, la historia y la geografía. Peor soy en álgebra y geometría.

– ¿Qué idiomas aprendes?

– El ucraniano, mi idioma materna, el inglés y el español.

(“HOLA – 6”)

Encuentra la continuación de los refranes españoles. Busca sus equivalentes en la lengua ucraniana. *(Знайди продовження прислів’я. Добери український варіант).*

Si en noviembre oyes que truena,	da y ten.
Si la montaña no va a Mahoma,	será más larga tu vida,
Si no hace viento,	en algo te necesita,
Si quieres aprender a orar,	la cosecha será buena,
Si quieres ser bien servido,	a ninguna parte llegarás,
Si dices las verdades,	no hace mal tiempo.
Si miras mucho atrás,	Mahoma va a la montaña,
Si quieres vivir bien,	entra en la mar.
Si agua sola es tu bebida,	pierdes las amistades,
Si tu vecino te alaba y felicita,	sírvete a ti mismo.

(“HOLA – 11”)

Completa los refranes españoles con la prepocisión a ***(5),*** con ***(4),*** de ***(3),*** en ***(7).*** *(Заповни пропуски прийменниками).*

1.____ otoño y_____ invierno, tiembla el enfermo. 2.____ agosto y enero no tomes el sol sin sombrero. 3. ____el catarro el jarro. 4. Amor____ amor se paga. 5. Más vale amigo cerca que hermano lejos. 6. las diez_____la cama estés, mejor antes que después. 7. El perro__el hortelano no come ni deja comer su amo. 8._____ buenamigo,buen abrigo. 9. _____el eligro se conoce el amigo. 10.____ la necesidad se conoce la amistad. 11. Lo que _____ tus padres hagas, tus hijos lo pagas. 12. _____tu hijo buen nombre y oficio.

("HOLA – 11")

Тертій тип завдань передбачає виконання операцій/дій за аналогією. Ця робота організується в такий спосіб, щоб вона здійснювалась учнями усвідомлено, відповідно до сформованої орієнтувальної основи діяльності як певного плану, в якому чітко простежується і зміст, і послідовність виконуваних операцій та дій. У навчанні іноземних мов це вправи, що виконуються за зразком. Головна їх мета – навчити учнів використовувати певні мовні/мовленнєві форми: словосполучення, усталені мовленнєві моделі, форми слів/речень тощо.

Practica con tus compañeros de clase una conversación según el modelo. Utiliza las palabras que se dan abajo. *(Поспілкуйся з однокласником за даним зразком. Використовуй нижче подані слова).*

Modelo:- ¿Has aprendido a nadar este verano?

– Sí, he aprendido./ – No, no he aprendido.

jugar al ajedrez, montar en bici, hacer herbarios de hojas y flores, hablar en español, bailar, tocar la guitarra, trabajar con el ordenador

("HOLA – 4")

Lee y ***traduce sobre los lugares donde se practica el deporte. Cuenta qué deporte*** y ***dónde se practica.*** *(Прочитай і переклади. Яким спортом і де займаються діти).*

Modelo: *El patinaje, el patinaje artístico y el hockey sobre hielo se practican en la pista de patinaje.*

la pista de patinaje	el estadio
el gimnasio	la cancha (la pista) de tenis
el velódromo	el campo de fiitbol
la piscina	el palacio deportivo

("HOLA – 6")

Relaciona los sustantivos con los adjetivos formando las expresiones lógicas. *(Поєднай іменники і прикметники).*

M o d e l o : la zona noroccidental,...

la zona, la estación, la exportación, la ciudad, el frío, la región, el país, el periodo, las islas, la lluvia, los cultivos, los fenómenos, el viento, el nivel, el café, los cafés, el personaje, las montañas, la palma

único, intensa, noroccidental, colombianas, aceitera, extremo, seca, lluvioso, climáticos, fuerte, caribe, mundial, colombiano, importante, diversas, especiales, diversos, capital, ficticio

("HOLA – 9")

¡FÍJATE!

Locuciones adverbiales de tiempo

Прислівникові звороти часу

de momento, por ahora – на даний момент; поки що
hoy, hoy (en) día – сьогодні
de nuevo, otra vez – знову, заново; ще раз
de repente, de pronto – раптом, зненацька; відразу
en aquella época, entonces – тоді; у ті часи
después, luego – потім, згодом
entretanto, mientras tanto – тим часом

("HOLA – 11")

Forma frases según el modelo. *(Склади речення за зразком).*

M o d e l o : Ella dijo que ya había aprendido de memoria la poesía.

Dijo	ya (aprender) de memoria ya (enviar) por correo ya (solicitar) dos veces ya (poner en venta) ya (pedir) ya (plantar)	l invitaciones, los a poesía las visados, su piso. una pizza por teléfono, unos árboles en el jardín

("HOLA – 11")

До *четвертого типу* завдань відносяться ті, що сприяють формуванню в учнів здатності класифікувати мовні одиниці чи мовленнєві явища за певними ознаками, навчають виділяти головне і другорядне, аналізувати об'єкти і явища, у тому числі обґрунтовувати власні дії. Наведемо приклади.

Прочитайте і порівняйте.

Me encanta esta película. – **Мені подобається** цей кінофільм.

Me alegro cuando veo a mis amigos. – **Я радію**, коли бачу своїх друзів.

Me alegra que tú hablas bien español. – **Мене радує** те, що ти добре розмовляєш іспанською мовою.

Me pongo triste cuando mi amigo está enfermo. – **Мене засмучає**, коли мій друг хворіє.

Me pongo contento cuando mis amigos reciben buenas notas en clases de español. – **Мені приносить задоволення**, коли мої друзі отримують хороші оцінки на уроках іспанської мови.

("HOLA – 3")

Busca, lee y traduce las palabras de la misma raíz. *(Знайди, прочитай і перекладі однокорінні слова).*

jardín	taxista	escribir	pintor
medicina	granjero	cantar	conductor
taxi	farmacéutico	traducir	cocinero
construcción	jardinero	pintar	cantante
farmacia	médico	conducir	escritor
granja	constructor	cocinar	traductor

("HOLA – 5")

Lee otra vez el texto y relaciona el tipo de programa con su descripción. *(Прочитай ще раз текст і поєднай вид програми з описом її змісту).*

Modelo: Un telediario es un programa que da noticias.

Dibujos animados que muestra paisajes y animales.

Telenovelas con música, baile y cómicos.

Boletín meteorológico da el pronóstico del tiempo.

Noticias deportivas que da las noticias deportivas.

Naturaleza en el que los protagonistas están dibujados.

Variedades que presenta la vida de realidad.

Documentales que presenta la vida romántica.

("HOLA – 5")

Inventa un texto. Piensa en qué modo te influye la TV. **(***Розкажи, як на тебе впливає телебачення).*

Sugerencias:

- ¿Cuánto tiempo pasas frente al televisor?
- ¿Qué programas televisivos prefieres ver?
- ¿Copias las frases, maneras y conductas de los protagonistas?
- ¿Cuál es tu actitud a los actos violentos presentes en la TV?
- ¿Qué presentadores(-as) te gustan?
- ¿Qué canales sueles ver más a menudo? ¿Por qué?
- ¿Qué programas televisivos atraen tu atención? ¿Por qué?

("HOLA – 9")

Trabajad en grupos. Argumentad que… *(Працюйте в групах. Доведіть, що…).*
… el invento, en mayoría, es el fruto de profundas investigaciones.
… a veces se inventa algo por casualidad.
… es muy difícil atribuir el invento al único inventor.
… la patente tiene mucha importancia.

("HOLA – 9")

Narra cómo influye el progreso técnico en la situación medioambiental. Argumenta. *(Розкажи, як технічний прогрес змінює навколишнє середовище. Дай свої аргументи).*

("HOLA – 11")

П'ятий тип завдань – це власне комунікативні завдання, що супроводжуються певними стимулами, які зорієнтовують учнів у виборі об'єктів/явищ, мовних/мовленнєвих одиниць як засобів вираження, серії малюнків/фотографій тощо для здійснення спілкування. Орієнтовна основа діяльності, виражена такими засобами, може бути закладена у змісті вербального формулювання основного завдання, а також матеріалізована у схемах, таблицях, малюнках/фотографіях як його супутних засобах. Наприклад:

Practica con tus compañeros de clase sobre los gustos y las preferencias de tus amigos *(hermanos)*. *(Поспілкуйтеся про ваші смаки та уподобання).*

Sugerencias:

- el libro preferido
- la película preferida
- el modo de descansar
- los fines de la semana
- lugares para viajar
- lugares de interés para ver
- el deporte preferido

("HOLA – 5")

¡PRESTA ATENCIÓN
Como hacer un reportaje
Як підготувати репортаж

presentar una información personal sobre un tema de interés general
expresar su opinión personal para formar la opinión de los lectores
realizar el reportaje en lugar de los hechos
recoger el mayor número de detalles posibles
incluir entrevistas con los protagonistas del hecho, opiniones de los participantes, testigos, etc.
seleccionar y ofrecer al lector un reportaje con un lenguaje directo y claro y darle mayor viveza

("HOLA – 9")

¡FÍJATE!
El estilo directo e indirecto
Пряма і непряма мова

Si el verbo introductor está en el **Pretérito indefinido, Pretérito imperfecto, Pretérito pluscuamperfecto**, los verbos del estilo directo se cambian:

Presente de indicativo	Pretérito imperfecto de indicativo Futuro (imperfecto) simple Condicional simple
Pretérito imperfecto de indicativo	Pretérito imperfecto de indicativo
Pretérito perfecto de indicativo	Pretérito pluscuamperfecto de indicativo
Pretérito indefinido de indicativo	Pretérito pluscuamperfecto de indicativo
Pretérito pluscuamperfecto de indicativo	Pretérito pluscuamperfecto de indicativo
Condicional simple	Condicional simple

("HOLA – 9")

Завдання *шостого* типу сприяють усвідомленню школярами виконуваної діяльності у повному обсязі. На будь-якому етапі вивчення мови вони мають чітко розуміти, для чого їм потрібна та чи інша дія, що вони виконують, бачити перспективи результату цього виконання, уміти реально оцінювати свою роботу, а також усвідомлювати її місце в системі власних комунікативних намірів, на які спрямована їхня діяльність. Комплекс таких навчальних дій акумулюється в творчих видах комунікативної діяльності: навчально-мовленнєвих ситуаціях, рольових іграх, проектній роботі. Саме в них учні здатні продемонструвати рівень своїх мовленнєвих здібностей, порівняти їх з результатами роботи однокласників, оцінити власну діяльність.

¡A conversar! Discutid los problemas. *(Поспілкуйтесь у межах таких проблем).*

¿Qué fiestas españolas y ucranianas son parecidas o son iguales?

¿Qué diferencias hay entre la manera de celebrar la Navidad en España e en Ucrania?

("HOLA – 6")

Evidentemente no te has quedado indiferente con la información sobre la Comunidad Valenciana. Imagina que tu viaje va a ser realidad. Narra por qué razones elegirás esta comunidad, qué lugares visitarás, qué fotos sacarás.

("HOLA – 9")

Trabajad en parejas. Interroga a tu compañero de clase qué estilos del arte monumental ha recordado, qué arquitectos puede nombrar, qué períodos de la historia de España conoce.

("HOLA – 11")

Trabajad en parejas. Interroga a tu compañero de clase acerca de sus preferencias en la literatura, utilizando las siguientes preguntas. *(Працюйте в парах. Розкажіть один одному про ваші уподобання в галузі літератури).*

¿Qué género de literatura te atrae más: la poesía lírica o la novela?

¿Qué nombres de literatos de la lengua castellana conoces?

¿Qué obras de los escritores españoles conoces?

¿Qué obras o los fragmentos de éstas has leído?

¿Qué poesía (una estrofa) de la lírica española puedes declamar?

¿Qué obras desearías leer en el original?

("HOLA – 11")

Комплекс зазначених завдань недоцільно сприймати як усталену ієрархію, оскільки вони можуть бути представлені у змісті підручників у різних варіантах (кількісному та якісному складі, послідовності) відповідно до цілей навчання, вікових особливостей учнів, їхнього навчального досвіду, комунікативних потреб, а також з урахуванням мови, що вивчається. Утім, орієнтування авторів на цю типологію під час проектування навчальних дій для змісту підручників уявляється нам доцільним, оскільки такі завдання комплексно забезпечують процес навчання іншомовної комунікативної діяльності, зорієнтовують учнів на поетапне засвоєння мовних операцій і мовленнєвих дій, на усвідомлене і вмотивоване користування ними під час породження і сприймання іншомовного тексту.

Відповідно до зазначених положень виникає можливість узагальнити різні погляди на систему вправ і завдань, які здатні забезпечувати ефективну навчальну діяльність, спрямовану на формування умінь і навичок спілкування відповідно до діяльнісного підходу. Насамперед, це їх спрямованість на засвоєння різних елементів структури навчальної роботи, що будуть виконувати школярі, особливість якої, як нами зазначалося, залежить від її цілей та виду мовленнєвої діяльності. Зазвичай, це мовні операції і мовленнєві дії, спрямовані на формування в учнів мовних навичок і мовленнєвих умінь. Кількаразове виконання таких дій сприяє становленню певного досвіду, а він, у свою чергу, за твердженням П.Я.Гальперина, забезпечує формування динамічного мовленнєвого стереотипу [111][19].

[19] Динамічний стереотип (від грец.: stereo – твердий, typos – відбиток) розглядається як усталена система умовно-рефлекторних дій, що є реакцією на повторювані стимули [289].

Отже, ефективність змісту навчання, уміщеного в підручниках, різнобічно залежить від *оптимально визначеної системи навчальних дій учнів, спрямованих на оволодіння іншомовною комунікацією, і від раціонального структурування компонентів цієї системи упродовж курсу навчання.* Ігнорування в цій системі принципів наступності, комунікативного спрямування, доступності, усвідомленості виконуваних дій не сприяє успішному формуванню мовленнєвого динамічного стереотипу і не зможе забезпечити якісних результатів навчання. У зв'язку з цим науково виправданим етапом у конструкторській діяльності автора підручника є експериментальна перевірка його гіпотез, зокрема ефективності системи навчальних дій, що повинні виконувати учні з метою оволодіння досвідом іншомовного спілкування.

Особистісно орієнтована навчальна діяльність

Важливою характеристикою змісту підручників з іноземних мов є наявність у них матеріалів, які сприяють створенню умов для розкриття і розвитку індивідуальних можливостей школярів відповідно до їхнього розумового досвіду. Питання індивідуалізації навчання були предметом досліджень представників різних галузей знань: психологів, педагогів, методистів (В.А.Роменець [536], С.Ю.Ніколаєва [342], К.К.Платонов [375], І.Унт [613], Д.Б. Ельконін [671], І.С.Якиманська [675], Brown Douglas [684], Isabel Santos Gargallo [706]та інші). Ними вивчалися різноманітні аспекти цієї проблеми, зокрема, особливості організації навчання відповідно до вікових можливостей учнів; на матеріалах різних навчальних дисциплін; відповідно до умов і цілей навчання тощо. Усі дослідники були одностайними в думці щодо значущості цього питання і пропонували свої підходи для його ефективного вирішення.

Індивідуалізація навчання – це така організація освітнього процесу, що відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей учнів [129; 647]. Під індивідуалізацією у вузькому значенні розуміють індивідуальну траєкторію навчання кожного учня, а в широкому – створення умов для проявлення в навчальному процесі індивідуальних особливостей усіх/різних учнів [3]. А відтак, за визначенням І.С.Якиманської, індивідуальний підхід – це принцип навчання, відповідно до якого в освітньому процесі враховується індивідуальність кожного школяра в її неповторності та своєрідності [676].

Зазвичай зміст підручників з іноземних мов створюється відповідно до вимог навчальної програми, яка визначає матеріал, передбачений для засвоєння школярами. Втім з практики відомо, що в кожному класі/групі навчаються учні з різними психофізіологічними можливостями і з різною мотивацією до оволодіння іноземною мовою. Відмінність особливостей школярів у цих питаннях часто виявляється настільки очевидною, що вчителю деколи буває складно ефективно здійснювати навчальну діяльність, оскільки в одному класі всі учні мають різну готовність до вивчення предмету. Такий стан майже постійно спостерігається у навчальному процесі. За таких умов досить проблематично раціонально його вибудовувати і забепезчувати успішне оволодіння іноземною мовою всіма учнями на рівні програмових вимог. Така ситуація об'єктивно зумовлює пошук ефективних форм і способів організації навчання, котра забезпечувала б якісне засвоєння всіма школярами навчального змісту, окресленого програмою і викладеного в підручниках.

Значний внесок у дослідження цього питання на рівні вищої школи зробила С.Ю.Ніколаєва, дослідивши особливості та закономірності ефективної організації навчального процесу у мовному вищому закладі освіти під час професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови [342]. Окремі аспекти цієї проблеми були предметом вивчення О.Б.Бігич [61], В.М.Жуковського [181] та інших.

Як засвідчив проведений нами аналіз чинних шкільних підручників з іноземних мов, вони чітко не зорієнтовують учителів на способи діяльності, що сприяють ефективній реалізації принципу індивідуалізації навчання школярів. Ця проблема залишається поки що недостатньо розв'язаною і потребує додаткових досліджень. У пояснювальній записці до навчальних програм [434 – 444] декларується цей принцип як один із визна-

чальних, проте кожний автор підручника вкладає в його зміст власне розуміння, а через це по-своєму інтерпретує його у створеному ним доробку. Це проявляється в наявності у підручниках різних за складністю видів вправ і завдань, додаткових текстів для читання, додаткових творчих завдань, контрольних робіт тощо. Такі види діяльності розраховані на школярів з різними особливостями пам'яті, мотивації, темпераменту, готовності до засвоєння іноземної мови, траєкторії оволодіння навчальним матеріалом, превалюванням тих чи інших аналізаторів, які залучаються до опанування навчального змісту.

А.В. Хуторськой визначає кілька чинників, які можуть гарантувати учням особистісно-орієнтоване навчання. Це: право на створення індивідуальних освітніх програм у межах курсу, що вивчається; право вибору індивідуального темпу навчання; форм і методів виконання освітніх завдань; способів контролю; розширення (випередження чи поглиблення) змісту навчальних курсів, які засвоюються; індивідуальний вибір додаткової тематики та творчих робіт з предметів [638]. Відповідно, підручник як основний засіб оволодіння навчальним змістом має створювати такі умови, щоб кожен учень мав змогу раціонально його використовувати з урахуванням власних можливостей для досягнення поставлених цілей. Окрім цього, як зазначає А.В.Фурман, підручник повинен забезпечувати учням з різним рівнем готовності до оволодіння предметом, різними розумовими здібностями, різним ставленням до отримання освіти і т.п. можливість самостійно вибудовувати власну траєкторію навчання відповідно до своїх психологічних особливостей і потреб [623].

Які ж *основні ознаки особистісно орієнтованого підручника*? Досить чітко дає відповідь на це запитання Я.П.Кодлюк. Це:

- наявність у структурі й змісті засобів організації продуктивної діяльності учнів (дослідницька, творча діяльність школяра; його участь у діалозі з автором чи персонажами підручника; зіставлення різних точок зору і підходів; наявність оцінної позиції щодо навчального матеріалу; рефлексивне осмислення прочитаного);
- проектування різних видів самостійної пошукової діяльності (система пізнавальних завдань за прийомами мислительної діяльності; самостійне ознайомлення з новим матеріалом з опорою на допоміжні засоби і без них; елементарні дослідницькі завдання; використання методу аналогії тощо);
- посилення мотиваційної функції підручника (уникнення імперативності викладу матеріалу, його діалогічність; заохочення і стимулювання співпраці вчителя з учнями;
- наявність завдань на вибір, особистісно значущого, емоціогенного матеріалу; добре продуманий апарат орієнтування; захоплюючий дизайн тощо);
- реалізація процесуального компонента підручника (наявність завдань, що навчають учня ставити запитання й усвідомлювати мету діяльності, прогнозувати, здійснювати самоконтроль та самокорекцію, оцінювати якість виконаної роботи);
- здатність підручника навчати учнів думати і розуміти, розвивати здібності й особистісні цінності, допомагати самостійно орієнтуватися у швидкоплинному проблемному світі [254].

Як засвідчує теорія і практика підготовки змісту підручників з іноземних мов, досить складно в їх змісті передбачити широкий спектр спеціальних видів діяльності, що могли б повноцінно задовольняти іншомовні комунікативні потреби і можливості всіх учнів, яким характерні різні індивідуальні особливості щодо оволодіння навчальним матеріалом. Теоретично це можливо, втім практика свідчить про значні труднощі реалізувати цю проблему. Звісно, що до змісту підручників під відповідними символами можна помістити різнорівневі вправи і завдання, що задовольняли б можливості кожного учня з різними індивідуальними здібностями. Втім такий підхід, на наш погляд, не завжди можливий, оскільки відповідні додаткові матеріали перетворили б підручник у велику за обсягом книгу, яка породжувала б сумнів у здатності оволодіти її змістом (відомо, що на шкільні підручники визначено вимоги щодо їх обсягу і ваги). Окрім того, наявність у кожному підрозділі різнорівневих видів діяльності певною мірою гальмує роботу вчителя з класом/групою, оскільки він повинен регулярно забезпечувати індивідуальне

навчання всім учням і постійно володіти інформацією про їхню готовність виконувати вправи чи завдання вищого рівня складності, об'єктивно не маючи змоги прогнозувати результати такої роботи.

В теорії навчання іноземних мов розроблені комплекси різнорівневих вправ і завдань, проте, як свідчить шкільна практика, реально їх дуже проблематично системно упровадити у зміст підручників, щоб вони відігравали ефективну роль у навчальному процесі. На наш погляд, навряд чи буде колись створено шкільний підручник не тільки з іноземної мови, але й з інших предметів, який різнобічно зміг би забезпечувати індивідуальні можливості кожного учня. Уявляється доцільнішим в навчальному комплексі, окрім підручника і робочого зошита (ці компоненти вже набули статусу традиційних), передбачати додаткові дидактичні засоби: книжки для домашнього читання, аудіо/відеодиски, навчальні посібники з граматики, країнознавства тощо. Їх могли б використовувати учні з мобільною траєкторією засвоєння обов'язкового змісту навчання, презентованого у підручниках, а також ті, хто виявляє підвищений інтерес до предмету. Іншого способу активної реалізації принципу індивідуалізації навчання іноземної мови через зміст шкільного підручника за наявних умов ми поки що не бачимо.

У підручниках з іспанської мови серії "HOLA", починаючи з 5-го класу, нами використовуються додаткові автентичні тексти країнознавчого змісту. Вони вміщені в кінці кожного тематичного модуля під рубриками *Textos complementarios* або *Información cultural* і не є обов'язковими для всіх учнів. Такі тексти як "збитковий" матеріал [119] слугують своєрідною підтримкою школярів з підвищеним пізнавальним стилем навчання і сприяють розвитку мотивації, удосконалюють лінгвістичний та соціокультурний світогляд, інтегруючи в собі два дидактичних завдання: 1) поглиблюють рівень їхнього комунікативного досвіду за рахунок використання нових мовних одиниць і демонстрації їх функцій у новому інформаційному середовищі та 2) розширюють країнознавчий досвід учнів, презентуючи у змісті нову для них інформацію. За потреби вчитель може рекомендувати роботу з такими матеріалами як безпосередньо на уроках (за умови, що передбачений змістом підручника навчальний матеріал засвоєний всіма учнями), так і дома тим учням, яким характерна більша готовність, у порівнянні з іншими, до вивчення іноземної мови. Важливо, щоб така діяльність контролювалася вчителем, а з отриманою інформацією доцільно знайомити решту школярів, які не читали додаткові тексти, застосовуючи для цього відповідні засоби і форми роботи (усні журнали, презентації і т.п.). Такий підхід дає можливість іншим учням в узагальненому вигляді опосередковано знайомитися з додатковою навчальною інформацією, що здатна формувати в них певні елементарні уявлення про нові аспекти життя країни, мову якої вони вивчають. Окрім того, в підручниках для 5–11-х класів нами пропонуються розділи з текстами для самостійного читання та уніфікованими комплексами вправ і завдань до них. Тексти – автентичні, побудовані на країнознавчих матеріалах, містять соціолінгвістичну та лінгвокраїнознавчу інформацію, що є актуальною і типовою для країни, мова якої вивчається. Змістом цих розділів можуть користуватись учні, індивідуальні якості яких (зокрема інтереси, бажання, мотиви тощо) потребують додаткових матеріалів і засобів навчання. Подібні форми і способи реалізації принципу індивідуального підходу використовуються також у деяких інших чинних шкільних підручниках з іноземних мов.

Індивідуальний підхід деколи неправомірно ототожнюється з диференційованим підходом. Останній також є одним із провідних під час конструювання змісту підручників. Його особливість полягає в розподілі учнів на групи (на підгрупи всередині одного класу), що характерно процесу навчання іноземної мови; на профільні класи, як це спостерігається в сучасній старшій (10–11 класи) школі, де передбачається оволодіння іноземною мовою на рівні стандарту, на академічному і на профільному рівнях; на загальноосвітні та спеціалізовані школи з поглибленим вивченням іноземної мови; на спеціалізовані класи, в яких здійснюється навчання учнів кількох іноземних мов, тощо.

У науковій літературі прийнято виділяти два види диференціації навчального процесу: *зовнішня і внутрішня* [354]. *Зовнішня диференціація* передбачає створення однорід-

них (гомогенних) груп учнів за здібностями чи інтересами. Така форма орієнтується на роздільне навчання і на організацію в цих групах однорідного предметного середовища із спеціальною орієнтацією в цілях навчання: вступ до вищого навчального закладу, отримання основ професійної підготовки, підготовка до складання міжнародних тестів/іспитів типу DELE – іспанська мова, TOEFL, PET, KET, FCE, CAE, IELTS, ESOL – англійська мова, DELF, DALF, TCF – французька мова, Sprachdiplom – німецька мова тощо. Для цього здійснюється попередній відбір учнів відповідно до їхніх інтересів.

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

В умовах вітчизняної загальноосвітньої школи превалює внутрішня диференціація. Втім, варто погодитися з думкою І.С.Якиманської, що навіть за таких обставин потрібно організовувати навчання в такий спосіб, щоб учень міг різнобічно себе проявляти [676]. Проте досягти цього часто виявляється досить складно. Підтвердженням цієї тези є дослідження, проведені на матеріалах навчального курсу математики та описані в посібнику "Психодидактика шкільного підручника" [120]. Автори, аналізуючи отримані результати вивчення різних підходів до визначення індивідуальних можливостей школярів, зазначають про складність виконання вимоги "дійти до кожного" та "наблизитися до кожного" в реальних умовах сучасного навчального процесу. До цієї думки схиляємося й ми. Така позиція зумовлена результатами проведених нами досліджень індивідуальних можливостей школярів засвоювати окремі матеріали змісту підготовлених нами підручників. Дослідження було зумовлене тим, що, за свідченням учителів, а також результатів проведених нами контрольних зрізів, не всі учні однаково успішно опановують навчальний матеріал підручників. Є серед них такі, що постійно не встигають за своїми однокласниками виконувати окремі види навчальної діяльності, оскільки темп їхньої роботи значно повільніший. Такий стан певною мірою розрушує та гальмує сплановану вчителем модель організації навчального процесу (уроку), змушує його витрачати більше часу на індивідуальну роботу з такими учнями (адже навчити потрібно всіх). Як наслідок, про що справедливо зазначається у вище цитованому посібнику, різна траєкторія навчальної діяльності школярів часто дераціоналізує навчальний процес [120]. Звісно, що кількість таких учнів у кожній школі/кожному класі різна. За свідченням психологів, кількісний склад таких дітей не є стабільним під час навчання різних предметів – він варіюється у залежності від суб'єктивного і об'єктивного чинника: від готовності школярів оволодівати тим чи іншим предметом і від їхньої індивідуальної психологічної здатності це зробити (маються на увазі особливості поділу дітей на дві основні категорії: 1) учні з гуманітарним складом розумової діяльності та 2) учні з природничо-математичними схильностями) [3; 156; 193]. Щоб певною мірою забезпечити підручники оптимальним обсягом мовних і мовленнєвих засобів навчання, доступних усім учням, а також ураховуючи вище названі чинники впливу на ефективність навчального процесу, ми вирішили доцільним визначити відносну кількість учнів з особливим (низьким) темпом навчання і в такий спосіб зробити спробу оптимізувати зміст підручників з іспанської мови в разі їх перевидання та під час підготовки нових для наступних класів. Дослідженням було охоплено 743 учні 5–9-х класів ЗНЗ різних регіонів України[20] (дослідження ми не проводили серед учнів 1–4-х класів через недостатній рівень їхнього мовленнєвого досвіду). Мета його полягала у виявленні якості сформованих в учнів умінь і навичок читання й письма на певному етапі навчання. Учні читали текст і писали висловлення за запропонованою ситуацією. Дослідження також мало на меті скоригувати конструкторську діяльність авторів підручників щодо визначення ефективних засобів навчання читання

[20] Вибір цих класів був зумовлений тим, що на час проведення дослідження була видрукувана навчальна література саме для цієї категорії учнів, якою користувалися у всіх школах України.

й письма: текстів, діалогів, формулювань змісту навчально-мовленнєвих ситуацій, а також кількості та якості дотекстових і післятекстових матеріалів і підготовчих засобів для здійснення ситуативного спілкування, зокрема їх доступності для успішного виконання всіма школярами. Окрім того, воно повинно було дати відповідь на питання щодо посильності для всіх учнів окремих навчальних матеріалів, які були вміщені у підручниках, на предмет їх збереження, удосконалення чи заміни іншими. Вибір видів мовленнєвої діяльності був зумовлений тим, що, по-перше, на наш погляд, вони легко піддаються контролю, і, по-друге, найбільш переконливо і повно можуть продемонструвати рівень сформованості навичок і вмінь у рецептивному і продуктивному видах діяльності.

Усі учні виконували завдання в рівних умовах: тексти для читання і навчально-мовленнєві ситуації бралися з підручників серії "HOLA". Перевірка здійснювалася відповідно до двох завдань, які відповідали меті дослідження. Перше з них передбачало з'ясувати індивідуальні можливості школярів, які навчаються в одному класі, ефективно працювати з навчальними текстами. Їм пропонувалося прочитати невеликі за обсягом тексти (однакові для всіх учнів класу) та виконати тести, за якими визначалися рівні розуміння їх змісту (вказати речення із трьох запропонованих, яке відповідає змістові тексту). На виконання цього виду роботи всім учням давалась однакова кількість часу – 30 хвилин. Аналогічна процедура використовувалася для виконання другого завдання: пропонувалося написати висловлення за ситуацією у межах визначеного часу. Він також обмежувався 30 хвилинами.

Якість виконання першого завдання (читання) і другого (письма) визначалася за шкалою, що найчастіше застосовується в педагогічних дослідженнях: *низький рівень, достатній рівень, високий рівень* [23; 188]. При чому, результати письмового завдання залежали від двох показників: 1) достатності інформації для розкриття змісту запропонованої навчально-мовленнєвої ситуації, 2) лексичної та граматичної правильності написаного тексту. Тобто бралися до уваги змістовий і мовний аспекти продукованого висловлення.

Отримані результати засвідчили певні розбіжності між досягненнями школярів. Узагальнено наведемо їх у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати дослідження рівнів навченості учнів

Клас	Кількість учнів	Читання						Письмо					
		Рівень навченості						Рівень навченості					
		н	%	д	%	в	%	н	%	д	%	в	%
5	184	29	15,7%	124	66,2%	31	18,1%	32	17,4%	133	72,3%	19	10,3%
6	153	18	11,8%	108	70,5%	27	17,7%	21	13,7%	109	71,3%	23	15,0%
7	172	24	14,0%	116	67,4%	32	18,6%	25	14,5%	18	68,6%	29	16,9%
8	119	16	13,4%	85	71,%	18	15,1%	18	15,1%	86	72,2%	15	12,7%
9	115	14	12,2%	79	68,7%	22	19,1%	17	14,8%	79	68,7%	19	16,5%

н – низький рівень
д – достатній рівень
в – високий рівень

Якість виконаних робіт оцінювалася за 12-бальною системою, прийнятою в сучасній загальноосвітній школі. Межі критеріїв, за якими визначалися рівні навченості, проілюстровано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Межі критеріїв визначення рівнів навченості учнів

Критерії оцінювання	Бали оцінювання											
	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Високий												
Достатній												
Низький												

Як засвідчили результати проведеного дослідження, не всі учні змогли однаково успішно виконати запропоновані завдання. На жаль, серед них були такі, що продемонстрували недостатній рівень навченості, який свідчить про їхню низьку готовність отримувати необхідну інформацію з письмових текстів, а також самостійно творчо продукувати письмові висловлення відповідно до певної ситуації. Змістом таблиці 2.4. проілюструємо темп виконання завдань.

Таблиця 2.4

Темп виконання завдань

Клас	Кількість учнів	Читання								Письмо							
		до 20 хв.		до 25 хв.		до 30 хв.		більше 30 хв.		до 20 хв.		до 25 хв.		до 30 хв.		більше 30 хв.	
5	184	14	7,6%	43	23,4%	106	57,6%	21	11,4%	6	3,3%	33	17,9%	118	64,1%	27	14,7%
6	153	11	7,2%	46	30%	79	51,3%	17	11,5%	7	4,6%	35	22,9%	89	58,1%	22	14,4%
7	172	17	9,9%	29	16,8%	113	65,7%	13	7,6%	11	5,8%	24	13,9%	121	70,3%	16	10,2%
8	119	13	10,9%	15	12,6%	79	66,7%	12	9,8%	9	7,6%	16	13,4%	81	68,1%	13	19,9%
9	115	19	16,5%	21	18,2%	66	57,4%	9	7,9%	11	9,6%	15	12,1%	76	67,1%	13	11,2%

Як свідчить зміст таблиці, темп навчальної діяльності школярів був різний і в середньому коливався у межах від 20 до 30 хвилин. Утім, серед учасників тестування була певна кількість учнів, які витратили на роботу менше 30 хвилин, однак були й такі, що потребували більше часу, ніж того вимагали умови проведення контрольних зрізів. Водночас необхідно зазначити, що в результаті виконання першого і другого завдань у кожному класі були окремі учні з високим темпом навчання – вони змогли якісно виконати роботи, витративши на це менше 20 хвилин.

За результатами проведеного дослідження ми вирішили за необхідне переглянути наші підходи до добору текстів для читання, і не вміщувати в одному підрозділі підручника значний за обсягом текст[21]. Враховуючи різні індивідуальні темпи навчання учнів, об'єктивно виявилося неможливим однаково успішно всім із них завершити роботу з великим текстом у межах одного уроку. У зв'язку з цим, на наш погляд, доцільніше в тематичному розділі пропонувати кілька цілісних невеликих за обсягом текстів, які порціями ("квантами") надають інформацію з теми, що вивчається, та ілюструють мовленнєві функції мовних (лексичних і граматичних) одиниць, які засвоюються у межах цієї теми. Це сприяє раціоналізації часу на уроці й дозволяє ефективно витрачати його на роботу, спрямовану на формування умінь і навичок в інших видах мовленнєвої діяльності. Такий підхід ми реалізували у змісті підготовлених нами підручників, а також внесли рекомендації до МОН України переглянути вимоги до обсягу текстів для читання (на предмет їх скорочення), що було враховано під час підготовки нового варіанту навчальної програми.

Як ілюструють дані таблиці 2.3., певного упорядкування потребують також комплекси підготовчих вправ для здійснення спілкування відповідно до змісту навчально-мовленнєвих ситуацій. Це саме той вид діяльності, якому характерна обов'язкова попередня

[21] Обсяги текстів для читання, що використовуються в наших підручниках, за всіма параметрами відповідають вимогам навчальної програми.

робота. За інших умов такі завдання не будуть успішно виконані всіма учнями, оскільки вимагають значних розумових зусиль, зокрема здібностей аналізувати, інтегрувати, логічно вибудовувати мовленнєвий продукт, систематизувати, узагальнювати тощо. Не всі учні якісно володіють такими індивідуальними можливостями, а тому успішне виконання цих комунікативних завдань для них часто виявляється проблематичним. Щоб мовленнєві ситуації, презентовані у підручниках, стали ефективним засобом навчання спілкування усіх учнів, як нами з'ясовано, потрібно передбачати спеціальну підготовчу роботу. Для цього необхідними уявляються вправи на поєднання частин речень, на групування речень за певними характеристиками, на послідовну (логічну) побудову цілісного продукту з кількох мікро-висловлень, на завершення речень/мікровисловлень, на конструювання мікровисловлення/цілісного тематичного висловлення за планом або вербальними опорами і т.п. Доцільно також використовувати мовленнєві опори у вигляді тез або плану *(англ. – Suggestions, icn. – Sugerencias)*, які зорієнтовують учнів у виборі інформації для здійснення висловлення. Їх кількість ми суттєво збільшили під час підготовки змісту підручників для наступних класів.

Як свідчать результати досліджень окремих вітчизняних і зарубіжних учених [79; 156; 558; 656; 663; 671; 679; 700], значну роль для розвитку індивідуальних можливостей учнів відіграють їхні стилі пізнавальної діяльності. Особливість їх різнобічно залежить від віку школярів. Проте значний вплив на їх якість можуть здійснювати також зовнішні чинники, зокрема підручники. Так, наприклад, А.В.Хуторськой стверджує, що низький рівень успішності учнів часто зумовлюється не стільки їхньою розумовою діяльністю, скільки невідповідністю форми пред'явлення та активізації навчальної інформації складу їхнього мислення [638]. І.С.Якиманською доведено, що наявність знакового (схематичного) і образного (ілюстративного) матеріалу, окрім суто вербального, значно сприяє успішності школярів з невербальним (образним) способом засвоєння інформації [675]. Відповідно, учні з різними пізнавальними стилями повинні мати можливість вибору траєкторії навчання, що відповідає їхнім стильовим особливостям. З урахуванням індивідуальних можливостей учнів сприймати та засвоювати навчальний матеріал авторка пропонує диференціювати їхню діяльність на кілька пізнавальних стилів: *стиль кодування інформації, стиль перероблення інформації, стиль постановки та розв'язання проблем, стиль пізнавального ставлення до навколишнього світу.* Відповідно до кожного стилю рекомендуються види діяльності, що сприяють чіткішому розкриттю індивідуальних можливостей учнів. Такий різнобічний підхід до розв'язання проблеми свідчить про її значущість для досягнення ефективності процесу навчання, а разом із цим – для конструювання змісту підручників як засобів успішної реалізації окреслених цілей. Відтак, підручники повинні містити завдання, що забезпечують виконання цих цілей усіма учнями, враховуючи різні стилі їхньої пізнавальної діяльності. А це означає, що для успішної реалізації репертуару стильової поведінки кожного учня зміст підручників має слугувати своєрідним освітнім середовищем, яке здатне сприяти ефективній організації навчання іншомовного спілкування всіх учнів. У ньому повинні вміщуватися види вправ і завдань, образні предметно-практичні матеріали (схеми, таблиці, малюнки, фотографії тощо), а також використовуватися види і форми діяльності, що сприяють розкриттю індивідуальних можливостей школярів у залежності від їхніх психологічних особливостей оволодіння матеріалом, зокрема від домінування у кожного з них тих чи інших аналізаторів (рухового, мовленнєво-моторного, слухового, зорового), які залучаються до засвоєння навчального змісту.

Реалізація принципу індивідуалізації навчання ніякою мірою не заперечує використання інших принципів та не зменшує їх значущості під час конструювання змісту навчальної літератури з іноземних мов. Підручники лише тоді ефективні, якщо їх зміст побудований на збалансованому та раціональному співвідношенні всіх принципів, які комплексно забезпечують досягнення всіма учнями комунікативних цілей навчання.

Культурологічна стратегія формування "вторинної мовної особистості"

Відповідно до нормативних державних документів, зокрема Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, передбачається оволодіння кожним громадянином, окрім рідної, ще кількома іноземними мовами [339]. Модернізація вітчизняної шкільної іншомовної освіти розпочалась у 2002 р., коли загальноосвітні навчальні заклади почали здійснювати перехід на нову структуру і новий зміст навчання. Цей загальнодержавної важливості захід зумовив перегляд значної кількості усталених поглядів на різні галузі шкільного іншомовного навчання. Для сфери іншомовної освіти цей етап був, мабуть, чи не найвідповідальніший. Насамперед це зумовлено зміною у структурі навчального плану, за яким засвоєння іноземної мови як загальноосвітнього курсу розпочиналося з другого класу (раніше, упродовж багатьох десятиліть, цей предмет уводився з п'ятого класу)[22]. Кардинальні зміни потребували значних зусиль для визначення нового змісту та засобів його реалізації, які були б ефективними, забезпечуючи успішне виконання цілей навчання.

Значної уваги вимагають підручники як основні засоби навчання іноземної мови. Вони мають сприяти комплексному виконанню практичної, освітньої, розвивальної та виховної цілей оволодіння предметом. Їх ефективність визначається здатністю забезпечувати виконання окресленого навчальною програмою змісту та слугувати особливим засобом моделювання процесу навчання, дидактичного та методичного управління професійною діяльністю вчителя, котрий повинен уміти спрямовувати процес оволодіння іноземною мовою у формі діалогу культур [231].

В останнє десятиліття все активніше дискутується проблема, що подолання комунікативних перешкод під час навчання іншомовного спілкування може здійснитися лише за умови досягнення певного рівня сформованості культурологічної компетентності, котре є продуктом діалогу культур [551; 597]. У таких випадках людина, спілкуючись з носіями мови, чи читаючи автентичні тексти, не буде піддаватися фрустрації, неприємному здивуванню чи переживати культурний шок. Г.В. Колшанський зазначає, що включення в програму навчання іноземної мови країнознавчих елементів, культурологічних відомостей, реалій і т.п. пов'язано не тільки з бажанням надати навчальному процесу зацікавленості, а внутрішньою необхідністю самого процесу навчання [258].

"Лінгводидактичний енциклопедичний словник" визначає поняття "культурологія" як наукову і навчальну дисципліну, яка презентує сукупність відомостей про культуру мови, що вивчається, необхідних для спілкування цією мовою. Зазначається, що культурологія виникла на стику соціального і гуманітарного знання про людину і суспільство. Вона вивчає культуру як цілісне явище і особливу функцію людського буття [289]. Культурологічний підхід до навчання іноземних мов передбачає засвоєння норм мовлення як знакової лінгвістичної системи, прийнятих у країні, мова якої вивчається; норм комунікативної поведінки під час спілкування в різних соціальних ситуаціях і з комунікантами різного соціального статусу, зокрема уміння користуватися відповідними зразками спілкування, жестами, мімікою, гучністю голосу тощо; норм етикету спілкування, прийнятому в певному соціумі, адекватно демонтрувати свої позитивні та негативні емоції, почуття за різних умов і результатів мовленнєвої взаємодії.

У сучасній шкільній іншомовній освіті компонентний склад культурологічної компетентності як стандартний модуль ще остаточно не оформився, оскільки продовжує бути предметом наукових суперечок і дискусій. Проте вже існують окремі напрацювання, що дозволяють робити певні узагальнення. Так, В.В.Сафонова в це поняття включає три аспекти:

- проблемно-практичний – адекватність розпізнавання і розуміння ситуації, адекватне визначення та ефективне виконання цілей, завдань, норм спілкування у певній ситуації;

[22] Починаючи з 2012 року, вивчення іноземної мови як обов'язкового загальноосвітнього предмета передбачено з першого класу.

- смисловий – адекватне осмислення ситуації в загальному культурному контексті;
- ціннісний – здатність до адекватного оцінювання ситуації спілкування, її смислу, цілей, завдань і норм з точки зору власних і загальних цінностей [553].

На думку автора, концепція культурологічної компетентності передбачає залучення людини до загальнокультурного світу цінностей, де вона зможе реалізувати себе в майбутній професійній діяльності: з вузької сфери навчальних ситуацій вона виходить у широкий простір культури. Відповідно до цього твердження визначаються чотири типи культури будь-якої особистості:

- культура ерудита, в якій домінує пізнавальна діяльність, накопичення знань;
- культура практика, в якій превалює перетворювальна діяльність, коли високий рівень володіння технікою і технологією визначає рівень культури праці;
- культура мораліста, в якій превалює ціннісно-орієнтаційна діяльність;
- культура комунікабельної людини, в якій домінує спілкування у всій сукупності проявів життєвої активності особистості.

Враховуючи ці типи *"культурологічно компетентної особистості"*, Ю.І.Пассов виділяє три групи здібностей, важливих для навчання мов: 1) здібність до пізнавальної діяльності; 2) здібність до емоційно-оцінної діяльності; 3) здібність виконувати продуктивні та репродуктивні мовленнєві дії [362].

На основі зазначених положень та враховуючи особливості навчання іноземних мов, можемо визначити основні компоненти змісту культурологічної компетентності учнів ЗНЗ у процесі навчання іншомовного спілкування. Насамперед культурологічно спрямоване навчання має сформувати в учнів такі комунікативні здібності[23]:

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

Узагальнивши ці факти, проаналізуємо їх та інтерпретуємо до особливостей процесу навчання іноземних мов, виділивши такі його основні компоненти: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, особистісно-оцінювальний, емпатичний. Представимо це на рисунку 2.2.

---

[23] Під цим поняттям ми розуміємо властивості особистості, що забезпечують ефективність її комунікативної діяльності, насамперед спілкування з іншими особистостями та психологічну сумісність в діяльності з партнерами по комунікації.

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

Рис. 2.2. **Змістовий склад іншомовної культурологічної компетентності**

Враховуючи результати проведеного нами контент-аналізу досліджуваної проблеми, а також особливості нової мовної політики, викладеної у змісті основних положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [187], вважаємо за доцільне сформулювати визначення поняття *"іншомовна культурологічна компетентнісь учня ЗНЗ"*. Під цим терміном, на наш погляд, слід розуміти *інтегративну особистісну характеристику школяра, яка ґрунтується на сукупності мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей, загальнонавчального та життєвого досвіду, мотивів, цінностей (власних, свого народу та народу країни, мова якого вивчається) і передбачає його теоретичну і практичну готовність до здійснення іншомовного спілкування в різних умовах глобалізованого міжкультурного соціуму*.

Саме такі особливості притаманні "вторинній мовній особистості", якій характерна здатність до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні та можливість адекватної взаємодії з представниками інших культур. На думку І.І.Халєєвої, володіння чужою мовою, знання мовної картини світу носіїв цієї мови та глобальної картини світу, взагалі, дає можливість такій особистості зрозуміти нову для неї соціальну дійсність [628]. А відтак, сучасний ЗНЗ засобами змісту підручників з іноземних мов має забезпечувати учням лінгвокогнітивний рівень іншомовної освіти, який екстраполюється на них через їхнє ставлення до іноземної мови і культури.

Отже, основне завдання оновлення змісту навчання іноземних мов як засобу міжкультурної комунікації полягає у наповненні соціокультурної складової іншомовної комунікативної компететності, формування котрої передбачено шкільними програмами, рисами культурологічного підходу, змістовий склад якого викладено на презентованому вище рисунку. Водночас потрібно усвідомити, що поняття культурологічного компоненту змісту навчання різнобічне і охоплює не тільки вербальний аспект, але й ілюстративний. У зв'язку з цим процес навчання іншомовного спілкування мають супроводжувати дидактично доцільні ілюстративні матеріали. Вони, зі свого боку, доповнюють і конкретизують зміст навчання, певною мірою матеріалізують окремі об'єкти, довкола яких організовується комунікація у формі діалогу культур.

З огляду на те, що мова – явище соціальне, і основним джерелом, з якого можна почерпнути навчальну інформацію, є культура [555; 597], то культурологічну компетентність доцільно розглядати обов'язковим складником змісту навчання іншомовного спілкування, і вона має особливим способом відбиватись у всіх його компонентах. Що ж являють собою структурні компоненти змісту сучасної шкільної іншомовної освіти під

кутом зору культурологічного підходу до навчання, в якому зв'язку вони перебувають і яку функцію виконують? Стисло розглянемо ці особливості.

У процесі міжкультурного спілкування комуніканти вступають у соціальні стосунки, які створюються у певній сфері діяльності, а потреба і бажання спілкуватися виникає у ситуації, зумовленої спільною темою вербальної взаємодії. Вибір сфер спілкування має важливе значення для подальшого визначення цілей і завдань навчання, для добору ситуацій і текстів для навчальних і контрольних видів діяльності. Не можна не погодитись із І.І. Халєєвою, котра визначає сфери спілкування об'єктивними універсальними елементами, тотожними в різних культурах [628]. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають чотири сфери у контексті головних цілей процесів вивчення та викладання:

- особистісну (сферу власних інтересів), в якій суб'єкт навчання перебуває як приватна особа. Центром цієї сфери є помешкання, родина, друзі;
- публічну, в якій суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти або певної організації та виконує різноманітні види діяльності з різними цілями;
- професійну, в якій суб'єкт навчання виконує свої посадові чи професійні обов'язки;
- освітню, в якій суб'єкт навчання бере участь в організованому навчальному процесі, особливо (але не обов'язково) у певній освітній установі [187].

Відповідно до чинних навчальних програм з іноземних мов для ЗНЗ сферами для спілкування визначено: *особистісну*, *публічну*, *освітню* [434 – 444] Вони враховують особливості умов шкільного навчання і різнобічно відповідають можливостям іншомовної комунікації учнів. У процесі навчання іншомовного спілкування відбувається взаємопроникнення цих сфер, а тому жодна з них не може розглядатись автономно. У такий спосіб вони доповнюють одна одну і комплексно забезпечують різноманітні потреби людини в життєдіяльності, важливим складником якої є спілкування. У межах названих сфер визначаються теми спілкування.

У методичному аспекті тема розглядається як імовірний згорнутий текст, який підлягає розгортанню у процесі говоріння чи письма та згортанню під час читання та аудіювання [562]. Засадами для вибору тем спілкування слугують потреби і мотиви школярів у відповідній сфері, в якій здійснюється навчання. Під час їх визначення слід керуватися такими критеріями, як комунікативна цінність (потреба) для усного і писемного спілкування, освітня і виховна значущість, доступність і відповідність навчальному та життєвому досвіду, інтересам і віку школярів. Як свідчать навчальні програми, тематика для мовленнєвого спілкування суттєво змінювалась упродовж історичного розвитку шкільної іншомовної освіти, втім майже завжди характеризувалася прагматичністю, спрямованістю на реальні життєві потреби випускника, враховувала об'єктивні умови шкільного навчання.

Під час добору тем культурологічного характеру йдеться не просто про систематичну презентацію країнознавчих знань щодо країни, мова якої вивчається, а про необхідність навчити школярів приймати іншу культуру з власних позицій. В іншому випадку вони можуть отримати знання, котрі будуть більше вводити їх в оману, ніж інформувати про особливості життєдіяльності чужого народу. Деякі вчені рекомендують теми для початкового етапу навчання іноземної мови черпати з антропологічного досвіду людини, її повсякденних звичок і обов'язків [112]. Середній і старший етапи – це перехідна стадія щодо просунутого (advanced) етапу (наприклад, іноземна мова для майбутньої професійної діяльності), що вимагає, окрім загальноосвітніх, ще й спеціальних тем, які відповідають майбутнім життєвим потребам людини [290]. Слід зазначити, що автори навчальних програм і чинних підручників в основному дотримуються цих положень.

Помітно змінювалося ставлення вчених, методистів, учителів і авторів підручників до навчальних мовленнєвих (у деяких авторів: комунікативних або комунікативно-мовленнєвих) ситуацій як основних засобів відтворення теми і сфери спілкування. Це значною мірою зумовлювалося методом і цілями навчання іноземних мов. Особливо ці зміни стали помітними в останні десятиліття, коли комунікативно-діяльнісний підхід до

оволодіння мовою став пріоритетним, а процес її навчання розглядається як своєрідний діалог культур [551]. Усе це вимагає від учнів уміння комплексно використовувати тезаурус та об'єктивні відомості, що стосуються іншої культурної дійсності. Досягти цього, як зазначає В.В. Сафонова, можна за допомогою формування у свідомості школярів адекватного образу ситуації, у межах якої здійснюється регулювання їхньої мовленнєвої поведінки [553].

Як зазначає М.Л.Вайсбурд, можна помітити, що деколи ситуації диференціюються на нормативні, що виникають та закріплюються у результаті спілкування людей у процесі діяльності, та ненормативні, що з'являються за межами формальної структури суспільства у сфері побутових стосунків і є для людини важливими лише тією мірою, якою вони допомагають їй регламентувати повсякденні взаємостосунки з іншокультурним середовищем [89]. Ця особливість зумовлює авторів підручників чітко диференціювати види навчально-мовленнєвих ситуацій як за змістом, так і за умовами прогнозованого використання у чужомовному культурному середовищі.

Останнім часом у зарубіжній методиці поряд із категоріями сфери, теми, ситуації як компонентами змісту навчання іншомовного спілкування з'явилися категорії "культурних схем", "культурних моделей" та "сценарію". Так, Г.Нойнер (G.Neuner) під "культурними схемами" розуміє одиниці організації певного обсягу артефактів (найменших складових культури, що виникають у процесі перетворення навколишнього світу) [724]. Загальним культурним схемам автор дає визначення "культурні моделі". Найбільшого рівня досліджуваності серед зарубіжних науковців досяг один із видів культурних моделей, який отримав назву "сценарій" або "фрейма". І.І.Халєєва, Г.Нойнер та ін. розглядають сценарій як репрезентацію чи стратегію розуміння подій, ситуацій та комунікативних актів у контексті національної культури. При цьому особливого значення набуває поняття "пресуппозиція", яку розглядають як результат створення комунікантами власної мовленнєвої поведінки відповідно до очікувань партнера по спілкуванню. А це зумовлює необхідність співвідносити конкретну мовленнєву ситуацію з певним її культурним сценарієм, який існує у свідомості людини, з власними схематичними асоціаціями, характерними кожній особистості і відмінними від інших суб'єктів.

Ще одним важливим елементом змісту культурологічно спрямованого навчання є знання. До культурологічних знань належать енциклопедичні та фонові [597]. Прийнято вважати, що функція енциклопедичних знань – це ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається [591]. Вони здобуваються під час навчання у ЗНЗ і продовжують поповнюватися та удосконалюватись у вищих навчальних закладах або/і під час зарубіжних поїздок.

Особливої уваги під час навчання іншомовного спілкування, на думку Г.Д. Томахіна, заслуговують фонові знання. За його визначенням – це знання реалій, прийнятих у спілкуванні в країні, мова якої вивчається [602]. Автор за сферою розповсюдження диференціює їх на: 1) загальнолюдські знання; 2) регіональні відомості; 3) відомості, знайомі членам певної етнічної та мовної спільноти; 4) відомості, знайомі лише членам локально або соціально замкнутої групи – в мовному плані це відповідає територіальним і соціальним діалектам; 5) відомості, знайомі лише членам певного мікроколективу. У процесі спілкування зазвичай у різному обсязі використовуються всі види фонових знань відповідно до комунікативних намірів співрозмовників.

Ураховуючи особливості змісту вітчизняної шкільної іншомовної освіти, а також кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення іноземної мови, об'єктивно неможливо розкрити перед учнями весь обсяг культурних реалій, характерних країні, мова якої вивчається. Автори навчальних програм і підручників мають визначити найтиповіші з них. Набуття культурологічних фонових знань повинно стати невід'ємним компонентом змісту навчання іншомовного спілкування, оскільки вони передбачають 1) знання учнями загальноприйнятих у країні, мова якої вивчається, норм поведінки (етикету) або комунікативних моделей поведінки і 2) знання культурних реалій. Розглянемо їх детальніше.

1. *Знання загальноприйнятих у країні норм поведінки.* Відомо, що в кожній культурі існують стандарти, котрі дозволяють визначити, яка поведінка є нормою. Неволодіння її комунікативними моделями може привести до непорозумінь і культурного шоку. На думку Г.Нойнер, комунікативні моделі поведінки можуть бути вербальними, невербальними та змішаними [724]. Для того, щоб комунікативна взаємодія відбулася з дотриманням усіх норм і досягла бажаного результату, співрозмовники мають знати закони такої комунікативної поведінки[24]. Тим більше, що цього вимагає сучасний стан розвитку міжнародних відносин. Вони зумовлюють активізацію взаємовідвідувань зарубіжних країн, під час яких мова слугує важливим засобом міжкультурного спілкування. До вербальних моделей належать типові мовленнєві зразки, що використовуються у різноманітних ситуаціях спілкування і забезпечують різні сфери життєдіяльності людини. Моделі невербальної поведінки диференціюються на такі види: паралінгвістичні (інтонація, паузи, дикція, темп, гучність, ритміка, тональність, методика та ін.); екстралінгвістичні (різні шуми, сміх, плач тощо); кінестетичні (жести, міміка, рух очей); проксематичні (пози, рухи тіла, дистанція під час здійснення спілкування) [602].

Невербальні засоби спілкування не менш важливі, ніж вербальні, і виконують такі функції: акцентують увагу на певній частині вербального повідомлення; передбачають те, що буде передано вербально; виражають значення, що (не) суперечать змісту висловлення; заповнюють або пояснюють паузи, виражають намір продовжити висловлення, забезпечують пошук необхідного слова тощо; зберігають контакт між співрозмовниками і регулюють потік мовлення; замінюють окреме слово або фразу [97]. Знання цих особливостей дозволяє іноземцю комфортніше почуватись у чужомовному середовищі.

2. *Знання культурних реалій* формує увагу на предметі або явищі, характерному для історії, культури, побуту, устрою життя конкретної культурної та мовної спільноти. Словом "реалія" називають предмети матеріальної культури, які вважають основними для номінативного значення слова [289]. З іншого боку, в перекладознавстві та лінгвокраїнознавстві цим терміном позначають здебільшого слова, які виражають такі предмети і поняття. Але якщо мовні засоби вже достатньо вивчені та розподілені за етапами навчання відповідно до цільових установок (сфер, тем і ситуацій спілкування), то культурологічні фонові знання ще недостатньо досліджені та описані. Як зазначає Г.Д. Томахін, значна трудність їх добору – це визначення одиниць, які потрібно зараховувати до фонових знань, оскільки не всі знання про культуру країни належать до культурологічних фонових знань, а лише ті, що актуальні, значущі для носіїв мови та маловідомі іноземцям [602].

Зрештою, той, хто вивчає іноземну мову і культуру, повинні засвоїти тезу *"Те, що і як можна/дозволено сказати в колективі друзів, не прийнято (не завжди допустимо) в оточенні офіційних, державних, старших тощо представників суспільства"*. Фонові знання реалізовуються насамперед у лексиці, оскільки саме вона як першоелемент спілкування відтворює дійсність і швидко реагує на всі зміни суспільного життя. Окрім концептуального ядра, до складу лексичного значення слова відносять так звані конотації, тобто його додаткові значення: емоційні, експресивні, стилістичні доповнення до основного значення, котрі надають слову особливого забарвлення. Згідно з дослідженнями Є.М.Верещагіна та В.Г.Костомарова, якщо з семантики слова вилучити значення, зумовлене різними мовними рівнями (дериваційне, морфологічне, синтаксичне), не враховувати його внутрішню форму, "образне значення", естетичні асоціації, то залишиться так званий його екстралінгвістичний зміст, що безпосередньо відтворює національну культуру, яку обслуговує мова. Такий елемент називають *культурним компонентом значення слова* [97]. Він властивий безеквівалентним лексичним одиницям, конотативній та фоновій лексиці. Під безеквівалентною лексикою розуміють лексичні одиниці, що не

[24] Під цим терміном ми розуміємо сукупність норм і традицій спілкування певної групи людей...до яких відносяться національна комунікативна поведінка, комунікативна культура, комунікативні наміри, комунікативні традиції, комунікативний шок, комунікативні табу та ін. [289].

мають словникових еквівалентів в одній із мов, які порівнюються [601], з таких причин: 1) через відсутність у суспільній практиці його носіїв відповідних реалій, наприклад, *la corrida* (бій биків), *la siesta* (післяобідній відпочинок), *la tertulia* (дружнє зібрання) – в іспанській мові; 2) через відсутність у мовах лексичних одиниць, які означають відповідні поняття: *know, how* – (ноу-хау) – в англійській мові; *la zafra* (збір цукрової тростини), *los D as azules* (дні дешевих квитків на транспорті) – в іспанській мові.

Частина безеквівалентної лексики, отримавши стійкі відповідності в перекладі, не втратила свого смислу, що виражається в конотативних значеннях слів, які не завжди збігаються у різних мовах. Така лексика отримала назву конотативної: *venga*, *vaya* (іспанська мова), *go on* (англійська мова), що в нашому розумінні означає "давай/продовжуй"; *OK* (англійська мова), *vale* (іспанська мова) – добре, гаразд тощо.

Окрім безеквівалентної та конотативної лексики, до слів з культурним компонентом відносять також фонову лексику – іншомовні одиниці, що відрізняються лексичними фонами (рівень лексичного поняття при цьому співпадає) від лексики рідної мови [602]. До цього виду лексичних одиниць в іспанській мові можна віднести слова *la capital* (столиця), *el/la orden* (наказ; порядок), *inteligente* (розумний), *dirigente* (керівник), *maestro* (учитель початкової школи) тощо. Лексичні фони мови зазвичай тісно пов'язані з сукупністю всіх цінностей духовної культури суспільства, тому навіть слова, далекі від національних особливостей, варто уважно вживати у мовленні. Наприклад, слова "компанія", "корпорація" не можна назвати безеквівалентними для іноземних мов, оскільки їх легко перекласти, але вся сукупність відомостей про них, наприклад, у Великій Британії, відрізняється від лексичного фону української компанії чи американської корпорації. Ці іншомовні фонові відомості відтворюють особливості системи британського бізнесу та ілюструють характерні риси іншого способу життя. Крім того, лексика з національно-культурним компонентом може бути представлена ще й фразеологізмами, яких також слід уникати у навчанні іншомовного спілкування, оскільки той, хто вивчає певну мову, маючи інший менталітет, не завжди може адекватно усвідомлювати ситуацію, в якій уживається той чи інший фразеологізм. Правильне їх тлумачення і відповідна реакція можуть бути досить важливими, наприклад, під час різноманітних офіційних, ділових або культурних зустрічей. Незнання і некоректне розуміння фразеологізмів, або ж неадекватне їх співвідношення з ситуацією, як наприклад, англійських: *cross your's* (поставити крапки над "і"), *to buy a pig in a poke* (купувати кота в мішку), *to make a mountain out of a molehill* (робити з мухи слона) та іспанських *¡viaje!* (щасливої дороги!, скатертю дорога!, невелика втрата!), *tener el demonio en el cuerpo* (бути непосидючим), *nada te va en eso* (тебе це не стосується, не переймайся), *estar ido* (бути незібраним, літати в небесах), *qué va!* (та що ти кажеш!, не може бути!), *estar de más* (бути зайвим), *buscar la vida* (сунути ніс куди не треба) та ін., може створити певні труднощі, проблеми та перешкоди в різноманітних ситуаціях міжкультурної мовленнєвої взаємодії. На наш погляд, такі особливості культурологічної компетентності мають знаходити відповідний відбиток у змісті навчання іноземної мови і у підручниках як засобах його реалізації.

Отже, тенденція на культурологічне оновлення змісту навчання іншомовного спілкування у сучасному ЗНЗ відтворює взаємозв'язок мови і культури та вимагає включення культурологічних об'єктів і явищ в усі його компоненти. Водночас оновлений зміст має знайти чіткий відбиток у підручниках як основних засобах навчання. Культурологічна спрямованість їх змісту, насичення інформацією про історію, побут і культуру народуносія мови, що вивчається, вмотивовує роботу школярів, забезпечує зростання їхньої зацікавленості до виконання комунікативної діяльності, умотивовує їхні дії і на цій основі сприяє підвищенню ефективності та результативності навчання. Йдеться про той аспект культурологічного підходу, який може і повинен здійснюватися в усіх видах навчальної роботи. Вона сприяє ознайомленню учнів із фактами, особливостями життя й поведінки чужого народу, з особливими прийомами використання мови в умовах певного соціального середовища, формує готовність до іншомовного спілкування, упевненість у своїх комунікативних можливостях, прагнення до активної навчальної роботи з метою

удосконалення рівня власної іншомовної та культурної освіченості. Саме ці положення слугували науково-теоретичними засадами для визначення змісту навчання іспанської мови, реалізованого у підготовлених нами шкільних підручниках. На нашу думку, вони можуть бути універсальними і успішно застосовуватися також під час підготовки підручників з навчання інших іноземних мов. Як засвідчили результати моніторингових досліджень, культурологічне спрямування змісту навчання у комплексі з компетентнісним, комунікативним, діяльнісним і особистісно орієнтованим забезпечує якісне виконання вимог чинних навчальних програм, вмотивовує діяльність учнів, активізує їхні навчальні дії, спрямовані на задоволення іншомовних комунікативних потреб.

Описані тенденції слугували науково-теоретичним підґрунтям для створення концепцій навчання іноземних мов, реалізованих у змісті підручників для початкової, основної та старшої школи

Основні положення змісту розділу проілюстровано в авторських публікаціях, представлених у Списку використаної літератури за №№424, 427, 430, 450, 451, 453, 457, 458, 459, 460, 462, 463, 465, 466, 476, 477, 485, 487, 499, 502, 508, 510, 513, 518, 519, 528.

РОЗДІЛ 3. ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

3.1. Концептуальні засади визначення змісту підручників

Зміст навчання іноземних мов зумовлюється стратегічними напрямами розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів важливих життєвих компетентностей, необхідних для майбутнього самостійного життя незалежно від обраної професійної діяльності.

Як справедливо зазначає президент НАПН України В.Г. Кремень, вітчизняна школа з її схильністю до світоглядних і гуманітарних аспектів освіти – інститут передусім культури, що вирішує завдання підготовки людини не тільки до професійного, а й до соціального життя. Це сприяє набуттю нею навичок і знань такого життя, дає змогу бути не тільки фахівцем, а й громадянином суспільства [276]. У зв'язку з цим, пріоритетна функція шкільної освіти полягає в доцільному спрямуванні й підтримуванні соціальних намірів учнів відповідно до їхніх індивідуальних можливостей і бажань, 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. У шкільній іншомовній освіті у списку таких засобів провідне місце небезпідставно належить підручникам, які акумулюють цілі та зміст навчання, а також пропонують технології їх реалізації.

Глибоке розуміння сутності та історичних етапів становлення галузі шкільного підручникотворення можливе лише за умови аналізу та усвідомлення тенденцій розвитку соціальних і педагогічних чинників, які різнобічно впливають на якість змісту підручників і слугують теоретичним підґрунтям для технологій їх конструювання.

Проблема змісту навчання будь-якого шкільного предмета, 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.

Активне прийняття наукової теорії конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов можливе лише за умови усвідомлення категорії "зміст навчання". Розглянемо це питання в інтерпретації різних авторів, думки яких презентувалися упродовж певного історичного періоду.

Зміст навчання доцільно розглядати в контексті зі змістом шкільної освіти в цілому. Ці два педагогічні напрями виконують спільні завдання, визначені загальною концепцією розвитку шкільної освіти на певному історичному етапі життя суспільства. Вони сформульовані в основних державних документах – освітніх стандартах [157; 415; 445] і навчальних програмах [434 – 444], які визначають стратегію і траєкторію розвитку освіти та регламентують дидактичні та методичні підходи до успішного виконання цілей навчання. На думку вчених-педагогів, освіта є метасистемою щодо системи навчання [639]. Відповідно, зміст освіти – ширше поняття, ніж зміст навчання. З огляду на це, цілі та зміст освіти і навчання не збігаються, хоч існує низка спільних проблем, до розв'язання яких доцільно долучати ці дві галузі. Насамперед, це потреба у всебічному розвитку особистості школяра, у набутті життєвих компетентностей/умінь (*life skills*), у формуванні в нього готовності навчатись упродовж життя, в умінні жити і співпрацювати в сучасному мобільному та глобалізованому суспільстві, щоб комфортно почуватися

в не завжди характерних для себе особливостях життєдіяльності світового соціуму [291; 292]. Щоб виконати такі завдання, вітчизняна школа повинна бути забезпечена якісною навчальною і методичною літературою [603]. Це однаково актуально як для всієї шкільної освіти, так і для іншомовної як одного з її компонентів.

Зміст освіти розглядається як система філософських і наукових знань, а також пов'язаних із ними способів діяльності та відносин, представлених у навчальних предметах; це педагогічно адаптований соціальний досвід людства [368].

На думку В.В.Краєвського і А.В. Хуторського, *зміст освіти* характеризується чотирма основними компонентами:

- досвідом пізнавальної діяльності, зафіксованої у формі її результатів – знань;
- досвідом здійснення відомих способів діяльності – у формі умінь діяти за зразком;
- досвідом творчої діяльності – у формі умінь приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях;
- досвідом здійснення емоційно-ціннісних відношень – у формі особистісних орієнтацій [275].

Саме ці елементи створюють структуру змісту. Вони пов'язані між сособю у такий спосіб, що кожний попередній елемент слугує передумовою для переходу до наступного.

Зміст навчання визначається рівнем розвитку наук і соціального досвіду людства, потребами суспільства і школи передати своїм вихованцям максимум знань і вмінь із мінімальними затратами в історично стислий термін [129]. У структурі процесу навчання виділяють такі його елементи: визначення проблеми й осмислення пізнавальних завдань; сприймання предметів і явищ, формування в учнів понять, спостережливості, уяви і мислення; закріплення і систематизація знань, умінь і навичок; аналіз досягнень учнів, перевірка й оцінювання їхніх знань, досягнутого рівня розумового розвитку [289].

У сучасній теорії навчання існують різні точки зору на цю проблему. Спільним у всіх позиціях є те, що вона розглядається як змінна категорія, котра постійно розвивається. Більшість учених визначають зміст навчання як певну суму знань, умінь, навичок і соціального досвіду, необхідного для передачі наступному поколінню [216; 272; 285; 374]. Вважаючи соціальний досвід сукупністю набутих у процесі життєвої практики різноманітних видів діяльності, дидакти окреслюють такі його елементи: знання про природу, суспільство і способи діяльності; досвід здійснення відомих способів, зокрема досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього середовища і до самої діяльності в цілому [569]. Існує також думка про те, що зміст створюється самими учасниками процесу навчання. При цьому зазначається, що до його складу входять діяльність учителя і учнів, навчальний матеріал і процес його засвоєння [281].

Питання змісту навчання іноземних мов розглядається як одне з найскладніших у методиці, зважаючи на його виключну важливість для шкільної практики. Проблема його компонентів досі перебуває в дискусії і характеризується різними точками зору. Це зумовлено тим, що галузь знань "іноземна мова" тривалий час не включалася до загальної системи змісту освіти [331], а в дидактиці зміст навчання розглядався переважно для предметів, які передбачали оволодіння основами наук.

"Лінгводидактичний енциклопедичний словник" розглядає *зміст навчання іноземних мов* як базисну категорію методики, сукупність того, що учень має засвоїти у процесі навчання. Більшість методистів, як зазначається, до структури змісту відносять засоби навчання, комплекс знань, навичок, умінь, необхідних для практичного володіння мовою у різноманітних сферах і ситуаціях спілкування. Далі наголошується, що одним із підходів до визначення змісту є спроба презентувати його систему у вигляді трьох підсистем: 1) *об'єкт навчання* (мова, мовлення, мовленнєва діяльність, культура), 2) *об'єкт засвоєння* (знання, навички, уміння, міжкультурна комунікація), 3) *результат навчання* (мовна компетентність, мовленнєва компетентність, комунікативна компетентність, соціокультурна компетентність) [289].

Підручник "Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика" за редакцією С.Ю.Ніколаєвої спрямовує увагу на тих аспектах змісту навчання, котрі мають

забезпечувати формування в учнів здатності спілкуватись іноземною мовою в типових міжкультурних ситуаціях у межах засвоєного програмного матеріалу. Цьому сприяє формування іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності, яка охоплює мовленнєву, лінгвосоціокультурну, мовну і навчально-стратегічну, а компоненти змісту визначаються у відповідності до цих компетентностей у двох аспектах: *предметному* і *процесуальному* [322].

Швидкоплинні зміни, що спостерігаються в останні десятиліття у сфері іншомовної освіти, об'єктивно зумовлені соціально-економічними та політичними тенденціями розвитку світової спільноти. Починаючи з другої половини XX століття, у світі суттєво змінювались дидактичні та методичні орієнтації, що також своєрідно відбивалось у провідних термінах теорії навчання іноземних мов, зокрема у визначенні цілей: "*навчання мови*" змінилось на *"навчання мови як засобу спілкування",* на зміну цьому терміну прийшло формулювання *"навчання спілкування іноземною мовою"* або *"навчання іншомовного спілкування*" тощо [670]. Внаслідок цих трансформацій з'явислася значна кількість різних, деколи діаметрально протилежних, підходів до визначення змісту цього предмету і активізувалися пошуки механізмів оволодіння ним у навчальних умовах. Усіх їх можна узагальнити в так звані "*глобальні гіпотези*", серед яких найбільш поширені "*контрастивна гіпотеза*", "*гіпотеза ідентичності*", "*міжмовна гіпотеза*" [115]. Аналіз засвідчує, що основні відмінності між ними зводяться до трьох позицій: 1) взаємовідносин рідної та іноземної мови, 2) ставлення до вроджених здібностей людини та її готовність до оволодіння іноземною мовою, 3) визначення психолінгвістичних механізмів, які забезпечують функціонування процесу оволодіння мовою і здійснюють на нього вплив. Нас цікавить ця інформація з позицій системи навчальних дій, що виконуються під час використання певної гіпотези, оскільки вона може слугувати дидактико-методичним підґрунтям для визначення системи вправ і завдань для змісту підручників з іноземних мов. Розглянемо навчальні дії в разі використання тих чи інших гіпотез і з'ясуємо ставлення вчителя і учнів до змісту навчальної діяльності, що може пропонуватися змістом підручників.

Відповідно до *контрастивної гіпотези* роль учителя зводиться до пред'явлення й організації тренування у використанні певного мовленнєвого зразка (багаторазове повторення з метою активізації) у різному мовному оточенні (відомий метод – *drills).* Учень засвоює той обсяг матеріалу, який пред'являється підручником. Показник оволодіння іноземною мовою – уміння безпомилково користуватися мовними одиницями, передбаченими змістом уроку-параграфа. Це певною мірою механічне заучування мовленнєвих зразків у запропонованих реченнях.

Гіпотеза ідентичності передбачає спрямування діяльності вчителя на спрощення змісту навчання (насамперед лінгвістичного аспекту): учитель зорієнтовує діяльність учня на спрощений варіант відповіді, якщо в нього виникає трудність у використанні більш складної конструкції (наприклад, коротка відповідь на запитання співрозмовника: "Так./Ні.", часто без обґрунтування точки зору). Учня навчають володіти іноземною мовою як рідною (прямий метод навчання), ігноруючи об'єктивні та суб'єктивні умови школи, які об'єктивно не завжди сприяють досягненню мети. У зв'язку з цим в учнів формується усталена думка про іноземну мову як про дуже складний навчальний предмет і з'являється невпевненість у власних можливостях її опанувати.

Міжмовна гіпотеза спрямовує діяльність учителя на створення ситуацій, що забезпечують учню можливість вільно і невимушено використовувати власний мовленнєвий досвід. У навчальному процесі застосовуються особистісно орієнтовані технології навчання. Учень усвідомлює, що основний показник володіння іноземною мовою – це не стільки мовна правильність його висловлення, скільки уміння взаємодіяти з партнером у спілкуванні. Для вчителів завжди було значною проблемою навчити учнів безпомилково у мовному відношенні спілкуватися в усній і письмовій формах в умовах чинного навчального плану, за яким у ЗНЗ на вивчення мови відводиться 2–3 години на тиждень, а також через деякі інші причини: недостатнє умотивування навчальної діяльності, різні рівні готовності учнів до засвоєння іноземної мови тощо.

Аналіз гіпотез свідчить, що на сьогодні найбільш оптимальною з позицій комунікативної міжкультурної парадигми іншомовної освіти (хоч і не повною мірою ідеальною для умов вітчизняної школи) є *міжмовна гіпотеза*. Вона забезпечує когнітивний процес оволодіння іноземною мовою, під час якого учень створює власну мовну систему, що має основні риси рідної та іноземної мов – так званий "змішаний код", а також характеризується особливостями, які не залежать від рівня володіння рідною мовою. Це своєрідні власні стратегії кожного учня щодо засвоєння мови відповідно до траєкторії його особистісного розвитку. Мовна (лінгвістична) компетентність, слугуючи певним вектором між рідною та іноземною мовою, отримує динамічний розвиток на засадах спільного мовного і мовленнєвого досвіду школярів, під час оволодіння ними різноманітними технологіями та стратегіями навчання іншомовного спілкування. Учень відповідно до власного лінгвокультурного досвіду послідовно оволодіває системою чужої мови і культури, проте, як засвідчує практика, не кожному вдається цього досягати повною мірою.

За результатами досліджень, проведених деякими вченими [667], вдалося з'ясувати, що кожна людина, яка вивчає іноземну мову, самостійно вибудовує власну стратегію засвоєння мовних аспектів і механізмів спілкування. Наші спостереження також підтвердили цю тезу. Ми досліджували, якими стратегіями користуються сучасні учні, щоб "вижити" в умовах недостатнього мовного досвіду і розширити свої комунікативні можливості та задовольнити потреби у спілкуванні. До них можна віднести переструктурування речень, перефразування, використання вербальних і невербальних засобів, які компенсують недостатній досвід, і т.п. Нами зафіксовано, що не всі школярі можуть раціонально користуватися цими стратегіями. Окрім того, значна їх кількість застосовує окремі з них підсвідомо (переважно використовується досвід, набутий у рідній мові): найчастіше – це невербальні засоби спілкування (жести, рухи, міміка). Проілюструємо в таблиці результати цього дослідження.

Таблиця 3.1

Стратегії, якими користуються школярі для здійснення усномовленнєвого спілкування іноземною мовою

Клас	Кількість респондентів	Стратегії навчання							
		Перефразування	%	Коротка відповідь	%	Переструктурування	%	Використання невербальних засобів	%
4	61	12	20*	21	34	5	8	23	38
6	74	9	12	26	35	8	11	31	42
8	82	12	15	37	45	4	5	29	35
9	78	18	23	27	35	5	6	28	36
10	87	31	35	18	21	6	7	32	37
11	96	37	39	6	6	8	8	45	47

* Дані у % ми округлювали до цілого числа.

Як свідчать отримані результати, школярі долучають до своєї усномовленнєвої діяльності різні стратегії. Водночас спостерігається, що молодші учні більше користуються короткою відповіддю, що не викликає значних труднощів для їхньої вікової категорії. Старшокласникам характерне виконання, окрім короткої відповіді, ще й інших складніших дій, що зумовлено їхнім навчальним досвідом і психофізіологічними можливостями. Все це зумовлює необхідність цілеспрямованої роботи, спрямованої на системне формування в учнів умінь активніше долучати всі можливі засоби для виконання передбачених (спланованих) і непередбачених (неспланованих) комунікативних завдань.

А відтак, процес навчання іноземної мови в умовах ЗНЗ вимагає набуття учнями досвіду комплексного використання стратегій засвоєння мови і спілкування відповідно до їхніх вікових можливостей.

Отже, міжмовна гіпотеза розглядає іноземну мову як засіб іншомовного спілкування та як складник багатоаспектної соціальної взаємодії, а не як "вроджену реальність". Ця гіпотеза більше схиляється не до актуальності проблеми мовної інтерференції у вивченні іноземної мови (хоч і не нехтує нею), а до визначення чинників, які зумовлюють позитивний або негативний вплив на процес оволодіння мовою. Адже відомо, що інтерференція є наслідком не тільки взаємодії двох мовних систем (рідної та іноземної мов), але й недостатнього рівня сформованості відповідних навичок і вмінь [283]. Через те, на відміну від прибічників контрастивної гіпотези, представники гіпотетичної моделі так званої "проміжної мови" вважають, що помилки у мовленні учнів є результатом як міжмовної інтерференції та недостатнього рівня сформованих навичок і вмінь, так і недосконалості засобів навчання та навчальних дій, які пропонуються вчителем або підручником для виконання учнями на уроці. У зв'язку з цим змінюється ставлення до помилок. Відсутність їх розглядається як результат успішно засвоєного мовного матеріалу, чого не завжди достатньо для умінь вільно використовувати його у практичній комунікативній діяльності як засіб мовленнєвої взаємодії. Окрім того, наявність помилок, на думку деяких психологів, є результатом і свідченням того, що учень намагається продемонструвати самостійність і творчість у породженні власного мовленнєвого продукту, що є складним процесом, а тому наявність у його діях помилок є об'єктивною реальністю [204]. Їх можна уникнути в результаті відповідної тренувальної роботи, що здійснюється за допомогою спеціальних вправ, які забезпечують формування мовних навичок.

Зазначене вище дозволяє стверджувати, що процес засвоєння іноземної мови має бути активним, творчим і когнітивним. Результативність його залежить не тільки від здібностей учня до вивчення мови, але й від умов, у яких відбувається навчання, і від засобів, які використовуються, зокрема підручників, які мають містити у своєму змісті матеріали, що сприяють набуттю відповідного досвіду. Особливо важливим уявляється те, в який спосіб організовується оволодіння різноманітними навчальними стратегіями і технологіями спілкування відповідно до комунікативних потреб і вікових особливостей школярів. У таких випадках основним показником рівня володіння мовою вважається не стільки мовна коректність спілкування, скільки успішність виконання комунікативного завдання і рівень досягнення прогнозованого результату. Від його якості залежить процес взаєморозуміння співрозмовників. Учитель, спираючись на підручник як основний засіб навчання, повинен забезпечувати оволодіння учнями уміннями здійснювати усне і писемне іншомовне спілкування, усвідомлюючи, що рівень оволодіння іноземною мовою у кожного, хто її опановує, може бути різним. Навіть спілкуючись рідною мовою, ми припускаємося помилок, проте зазвичай процес мовленнєвої взаємодії відбувається і досягаються цілі, передбачені цією комунікацією. При чому, часто співрозмовники не звертають особливої уваги на використовувані ними форми засобів вираження, оскільки для них основне – досягти мети спілкування. За таких умов мовні засоби відіграють другорядну роль. Це чітко спостерігається під час спілкування рідною мовою (адже, спілкуючись нею, ми також деколи припускаємося помилок), але чомусь часто вчителі надто прискіпливо ставляться до помилок, які зустрічаються у мовленнєвих зразках і текстах, продукованих учнями іноземною мовою, навіть тоді, коли комунікація досягла мети. Звісно, що ця теза ніяким чином не заперечує потреби в тому, щоб учні оволодівали нормативним іншомовним спілкуванням, припускалися якомога меншої кількості помилок у своїй мовленнєвій діяльності, хоч умови вітчизняної шкільної освіти не завжди можуть забезпечувати такий рівень навченості.

Визначальною характеристикою сучасної концепції шкільної освіти є тенденція її розвитку в гуманістичному напрямі, котрий ґрунтується на нових підходах до розуміння змісту, стратегій, реального процесу навчання і засобів його реалізації [308; 633]. Як зазначають

С.У. Гончаренко і Ю.І. Мальований, пафос гуманізації полягає в тому, що вона спрямована в майбутнє людини, утверджуючи тезу, що все залежить від її власних зусиль, власної активності, які спираються на силу розуму. Гуманізація освіти виключає статичний, безособистісний підхід до людини. Разом із цим, учені-дидакти стверджують, що, гуманізацію освіти й школи в широкому значенні слід розуміти як їх переорієнтацію на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, котра прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях [5]. Одночасно гуманізація школи означає створення найсприятливіших умов для усвідомлення дитиною своїх потреб та інтересів, це формування особистісної зрілості учнів [130] та основа забезпечення їхньої соціальної особистості [608].

Тенденція на гуманізацію шкільної освіти однаково важлива для всіх навчальних курсів, у тому числі й іноземних мов. На думку Р.П. Мільруда, *гуманізація у навчанні іноземних мов* передбачає появу певного суттєво оновленого "методичного стандарту", який містить усе цінне, що здобуто педагогічною наукою і практикою [328]. Відповідно, навчальний процес повинен будуватися на новітніх досягненнях педагогічної, психологічної та методичної наук і забезпечувати учневі можливість відкривати й усвідомлювати особистісну значущість знань і на цій основі засвоювати зміст навчального предмета [38; 545]. Такий підхід, услід за О.М.Топузовим, ми розглядаємо як такий, що забезпечує якість загальної середньої освіти на шляху до європейських стандартів [604]. З огляду на це, гуманізація повинна бути спрямована на створення для учнів таких умов, щоб вони мали змогу вдосконалювати свою діяльність згідно із синергетичним принципом самоорганізації. Розглянемо, як трактується поняття "зміст навчання" у методиці навчання іноземних мов, оскільки думки вчених-методистів здійснюють безпосередній вплив на зміст і функції підручників.

Як у дидактиці, так і в методиці навчання іноземних мов упродовж різних історичних етапів їх розвитку категорія змісту характеризується різноманітними інтерпретаціями. Одні вчені під цим терміном розуміють мовний матеріал, який підлягає засвоєнню, а також уміння й навички використовувати його у мовленнєвій діяльності [53; 113; 240; 595; 702; 717]. Вочевидь, що вивчення мови як лінгвістичного феномена може забезпечити лише знання її системи: фонетики, лексики, граматики. А відтак мовний матеріал не вичерпує всього змісту навчання, оскільки засвоєння його не є самоціллю у ЗНЗ – він слугує підгрунтям для оволодіння комунікативною діяльністю. Окрім того, необхідно враховувати і те, що мета навчання передбачає не засвоєння мови і мовлення як, відповідно, лінгвістичної та психолінгвістичної категорій, а асоціюється з оволодінням видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом). А це означає, що *процес навчання має вибудовуватись як модель реального процесу комунікації.*

Як вище зазначалося, оновлення змісту навчання іноземних мов у сучасних ЗНЗ зумовлено кількома чинниками, які детермінують добір навчального матеріалу і його структурування у підручниках. Насамперед – це визнання компетентнісного, комунікативного та особистісно орієнтованого підходів до навчання як пріоритетних, а також посилення уваги до формування в учнів соціокультурної компетентності та використання культурологічного підходу як об'єктивної потреби для продуктивної життєдіяльності в європейському та світовому соціумі. У зв'язку з цим *вважаємо доцільним детальніше розглянути ці чинники з позицій сьогодення, надавши їм сучасної інтерпретації*, оскільки різнобічне і глибоке розуміння їх сутності дозволить ефективно організовувати процес навчання іноземних мов у сучасному ЗНЗ, де підручнику як основному засобу відводиться провідна роль в реалізації такої роботи. Зобразимо на рисунку чинники впливу на процес успішного використання у змісті підручників з іноземних мов вище названих підходів.

Рис. 3.1. **Чинники впливу на використання комунікативного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до навчанн іншомовного спілкування**

Визначаючи зміст навчання іноземних мов, нам уявляється цілком виправданим те, що переважна більшість учених в основу цього поняття кладуть комунікативну функцію мови як провідну [30; 280; 651; 666]. Така позиція зумовлена метою: навчити учнів говорити, розуміти мову на слух, читати і писати іноземною мовою. А всі ці види умінь є формами мовної комунікації.

На основі зіставлення елементів соціального досвіду, визначених і узагальнених у дидактичній літературі [14; 69; 127; 162; 189; 281; 596; 632], з особливостями шкільного курсу "іноземна мова" можна помітити своєрідну інтерпретацію цих елементів у методичній літературі [48; 115; 312; 595]. Знання розглядаються як інформація про способи діяльності і вони можуть бути виражені в таких формах: а) вказівки або інструкції, що визначають способи аналізу фактичного мовного матеріалу за певними ознаками і б) інформації про способи дій, котрі використовуються у практичній діяльності і забезпечують усвідомлене оволодіння навичками та оформлюються у вигляді правил. *Досвід виконання зазначених способів діяльності* передбачає, що для оволодіння ними учні повинні виконати відповідні вправи, внаслідок чого у них формуються навички, які свідчать про певний рівень засвоєння мовного матеріалу: наприклад, про здатність виконувати операції з метою швидкого і безпомилкового утворення необхідної форми певної мовної одиниці відповідно до прийнятих норм. *Досвід творчої діяльності* інтерпретується як формування в учнів умінь практично виконувати комунікативно спрямовані дії у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі). *Досвід емоційно ціннісного ставлення до дійсності* включає в себе систему норм і поглядів у ставленні до навколишнього середовища, до людей, до дійсності, формуючись на основі поєднання потреб, емоцій та мотивів із знаннями, уміннями та творчими здібностями [275; 639]. У зв'язку з цим відбувається трансформація змістового аспекту мовлення в його тематику, а вона, у свою чергу, зумовлює відповідний добір змісту. У результаті виконання цих видів навчальної роботи деякими методистами визначаються такі компоненти змісту навчання іноземних мов:

- знання, що розглядаються як інформація про способи дій із мовним матеріалом у процесі усвідомленого формування навичок. Відповідно, навички як самостійний компонент змісту навчання не виділяються;
- уміння у різних видах мовленнєвої діяльності;
- тематика усного мовлення та читання [644].

Таке визначення змісту нам уявляється неповним, оскільки ним не враховуються, а це означає, що недооцінюються, навички як окремий його компонент. Окрім того, вміння, віднесені до другого компоненту змісту, не конкретизуються. У цій ситуації ми поділяємо точку зору І.Л. Бім про те, що у практичній діяльності учителю і учням необхідно *конкретно знати*, з чим вони матимуть справу, оволодіваючи навичками та вміннями, які складають предмет їхньої діяльності [54]. Отже, ця проблема вимагає чіткого з'ясування і уточнення.

Визначення тематики для усного мовлення і читання як одного з компонентів змісту навчання не є новим у методичній науці. Зроблені успішні спроби представити предметний зміст мовлення проблемами та предметами обговорення [56; 114; 634]; темами, ситуаціями сформульованими з різним рівнем проблемності [9; 53; 113; 330; 562]. За визначенням Ю.І. Пассова, тема – це відрізок дійсності, відображений у нашій свідомості, а в методичній інтерпретації вона визначається як ймовірний, згорнутий текст, пред'явлений у вигляді короткої тези [363]. У такому визначенні тему можна розглядати як "потенційний запас соціального досвіду", не включеного до контексту особистісної діяльності, тобто вона є певним об'єктом, який існує у реальній дійсності, у свідомості індивіда, проте у цей момент його не стосується. Очевидно, за таких умов тема не буде виконувати роль засобу, що сприяє мотивації навчання, і не стане об'єктом предметної діяльності учня.

Інша група авторів, на відміну від тих, чиї позиції ми розглядали вище, не схильна включати до змісту навчання мовний матеріал [35; 158]. Мовленнєві уміння звужуються до "проміжних" (покласних) умінь. До змісту навчання вводяться такі компоненти як фонетичні, лексичні та граматичні навички, письмові тексти та аудіотексти. До тем додаються ситуації, які є засобом формування мовленнєвих умінь [51; 113; 359]. Своєрідним нововведенням є компонент мовні поняття, які не властиві рідній мові [53; 115; 338; 345].

По суті, аналогічною щодо компонентного складу змісту навчання є інтерпретація, запропонована С.П.Шатіловим [659] та авторами підручників і посібників з методики навчання іноземних мов [321; 322; 323; 324]. Різниця полягає лише в тому, що С.П.Шатілов не вводить до компонентного складу "мовні поняття", а інші автори вилучають компонент "мовні уміння", визначивши їм місце у практичній меті навчання, водночас надають "мовленнєвому матеріалу" статусу компонента змісту навчання і, окрім того, пропонують новий компонент – уміння звертатися до довідникової літератури під час роботи над мовою, що можна інтерпретувати як загальнонавчальне уміння [322].

Є група вчених, які ставлять під сумнів визначення тексту окремим компонентам змісту навчання [666]. Така позиція обґрунтовується тим, що предметом діяльності у навчанні іноземних мов є думки як ідеальний предмет та одиниці мовлення як матеріальний предмет. Вважається, що об'єктом предметної діяльності учнів, на основі якої здобуваються ними знання, формуються навички та вміння, є мовленнєві дії [587], мовний та мовленнєвий матеріал, до якого відносяться словоформи, словосполучення, фрази, понадфразові єдності та розгорнуті зв'язні тексти у вигляді усного чи писемного висловлення в діалогічній або монологічній формі як підґрунтя для зорового і слухового сприймання [564; 565]. У зв'язку з цим тексти відносять до мовленнєвої одиниці вищого рівня [622; 712]. Проте, текст, вважаючись цілісною мовленнєвою одиницею і водночас системою комунікативних елементів [167; 648], виконує комунікативну функцію (повідомлення) і є джерелом реальної дійсності, яка детермінує майбутню мовленнєву діяльність учнів [575]. Зміст тексту зазвичай слугує засадами для виконання різноманітних видів мовленнєвої діяльності, пов'язаних із формуванням навичок і вмінь, окрім того, він ілюструє внутрішні морфологічні та синтаксичні зв'язки, що виникають між

частинами та структурними одиницями речень різних типів, формуючи в такий спосіб певні уявлення про особливості мовної системи.

ЗНЗ, на відміну від спеціальних мовних вищих навчальних закладів, не здійснює підготовку фахівців із лінгвістики, які мають досконало володіти знаннями про систему мови, що вивчається. Це не входить до його компетенції. Поняття практичного володіння іноземною мовою у межах, визначених навчальною програмою сфер, тем і ситуацій спілкування, складає основну (практичну) мету навчання мови у ЗНЗ і передбачає засвоєння лише основних правил мовної поведінки учнів у процесі здійснення мовленнєвої діяльності. А тому значна кількість таких правил опановується на рівні уявлень, які мають прозоро ілюструватися у текстах для читання. Через це у процесі навчання іноземних мов вони виконують подвійну роль: 1) є носіями інформації, котра використовується для організації мовленнєвого спілкування (зміст текстів), та 2) ілюструють правила мовної поведінки під час породження мовленнєвих висловлень (форма текстів). Особливо ця думка є актуальною зараз, коли дещо змінилися пріоритети у цілях навчання іноземної мови, яка розглядається засобом міжкультурного спілкування, і коли приділяється значна увага формуванню соціокультурної компетентності. А надавати відповідну інформацію зазвичай можливо здебільшого через тексти, що містять у собі основний зміст, на підґрунті якого здійснюється формування іншомовних комунікативних умінь і навичок.

Заслуговують на увагу погляди на проблему змісту навчання іноземних мов професора І.Л.Бім. Вона його уточнює через визначення характеру домінувальної діяльності, яка виконується учнями у процесі оволодіння іноземною мовою. Причому домінування того чи іншого компоненту детермінується спрямуванням процесу пізнання на оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом. Відповідно до цих позицій, до складу змісту навчання авторка відносить а) мовну і мовленнєву інформацію, тобто мовний і мовленнєвий матеріал різного рівня організації, б) предметний зміст, який репрезентується за допомогою мовного і мовленнєвого матеріалу та співвідноситься з темами, проблемами та ситуаціями спілкування, в) мовленнєві уміння у різних видах мовленнєвої діяльності, котрі забезпечують процес спілкування та є засобами розвитку пізнавальної активності [54]. Поряд із цим автор надає важливого значення оволодінню учнями країнознавчою інформацією, котра повинна наповнювати предметний зміст їхнього мовлення, надаючи йому форми діалогу культур [44; 50]. Отже, йдеться про виділення серед структурних компонентів змісту навчання соціокультурного аспекту, який об'єднує в собі кілька компонентів, пов'язаних між собою єдиною мовною культурою: 1) країнознавчого, 2) лінгвокраїнознавчого, 3) соціолінгвістичного та інших.

Відстоюючи думку про те, що навчання іноземної мови у ЗНЗ раціональніше будувати у напрямі від мовлення до мови у процесі організованого цілеспрямованого спілкування, автори посібника "Методика обучения английскому языку на начальном этапе средней школы" Г.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, Т.С.Сахарова рекомендують розглядати зміст навчання з виділення *лінгвістичного компоненту* [534]. До його складу вони відносять мовний матеріал (спеціально дібрані фонетичний, лексичний і граматичний мінімуми) і мовленнєвий матеріал (зразки ситуативно-тематично зумовлених мовленнєвих висловлень різної тривалості, за допомогою яких відбувається процес спілкування, основною формою якого визначається ситуація). До лінгвістичного компоненту автори додають також лінгвокраїнознавчі знання з метою фіксації країнознавчої інформації у мовленнєвих одиницях і збагачення проблемно-змістового аспекту мовлення відповідно до акумулятивної функції мови. Окремою структурною одиницею змісту навчання вони називають *психологічний компонент*, який забезпечує формування в учнів мовленнєвих навичок і вмінь, які сприяють здійсненню спілкування. Третім компонентом, відповідно до їхньої позиції, є методичний, котрий забезпечує формування в учнів раціональних прийомів оволодіння мовою, а також умінь використовувати її з метою спілкування.

Певною мірою перегукується з наведеними вище думками з цього питання позиція Н.Д.Гальскової [114]. Втім особливістю її є те, що до компонентного складу змісту навчання автор вводить "сфери комунікативної діяльності". Вочевидь, це є важливим,

оскільки під час вивчення мови учні повинні знати, в яких сферах повсякденного життя практично можна використовувати сформовані навички та вміння. Водночас варто зазначити, що питання визначення сфер спілкування іноземною мовою уже тривалий час є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених, і вони мають певні доробки з цього питання [4; 240; 324; 567; 659; 693; 713].

В останні роки активно дискутується питання компетентнісно орієнтованого навчання мови і культури [2; 56; 59; 104; 114; 143; 232; 257; 346; 391; 362; 553; 609; 690; 698; 729]. Нам імпонує позиція, за якої до змісту навчання іноземних мов вводиться лінгвокраїнознавчий компонент. В інтерпретації Є.М.Верещагіна та В.Г.Костомарова лінгвокраїнознавство розглядається як культурознавство, яке орієнтоване на завдання та потреби вивчення іноземної мови, але, на відміну від культурознавчих предметів, воно має філологічну природу [97]. Можливо, цей термін не зовсім повною мірою демонструє весь комплекс знань, умінь і навичок, пов'язаних із іншомовною культурою, проте зв'язок його із аспектами мови, на наш погляд, є правомірним. Досить змістовно це питання розкрито в роботі В.А.Маслової "Лінгвокультурологія" [316], в якій автор окреслює основні тенденції розвитку цієї галузі у змісті сучасної освіти.

Поняття "іншомовна культура" визначається як частина загальної культури людства, якою учень може оволодіти, вивчаючи іноземну мову. У цьому плані потреба у визначенні компонентного складу змісту такого навчання, що найповніше відповідав би сучасним цілям і завданням, нам уявляється, аргументовано розкрито у дисертації В.В. Сафонової на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук [552] та низці її публікацій [551; 553], а також у посібнику "Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика" за редакцією С.Ю.Ніколаєвої [322] і в посібнику Н.Д.Гальскової "Современная методика обучения иностранным языкам" [114]. Як наслідок, до змісту навчання іноземних мов поряд із сферами і темами спілкування, мовленнєвими ситуаціями, мовним і мовленнєвим матеріалом, засобами оволодіння ним, текстами, мовними знаннями, навичками та вміннями у різних видах мовленнєвої діяльності вводиться країнознавчий та лінгвокраїнознавчий матеріал.

Думки значної кількості вчених збігаються у тому, що вони відстоюють позицію про необхідність навчання спілкування у культурологічному контексті мови, яка вивчається [8; 56; 76; 84; 105; 246; 292; 553; 681; 706]. А це, у свою чергу, вимагає здобування відповідних соціокультурних знань, оскільки саме через спілкування здійснюється природна інтеграція мови та культури [346; 364]. Недвозначно з цього приводу висловилися Є.М. Верещагін і В.Г. Костомаров, які зазначають, що культура та спілкування є нероздільними, оскільки культура визначає мовленнєву поведінку тих, хто бере участь у комунікації, окреслює предмет їхнього спілкування. Культура – це підґрунтя комунікації [97].

Особливо відчутно змінилося ставлення до аспектів культури у вітчизняній сфері іншомовної освіти упродовж другої половини XX століття. Як засвідчує проведений нами аналіз історії розвитку теорії та методики відповідної галузі, у другій половині XX ст. і початку XXI ст. ставлення до вивчення аспектів культури у процесі оволодіння іноземними мовами було неоднозначним. До 1960-х років ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, здійснювалось зазвичай через країнознавчу інформацію, оволодіння якою забезпечувалося шляхом формування в учнів уявлень про духовні цінності іншого народу. Саме в цей період з'являються думки про активніше використання соціокультурного компоненту. До цього часу його засвоєння обмежувалося в основному суто прагматичними цілями – формуванням умінь соціальної поведінки в окремих ситуаціях повсякденного спілкування, що здебільшого асоціювалося з побутовою діяльністю та деколи зі сферою туризму.

В 1970-ті роки елемент культури почав активно входити до змісту навчання іноземних мов. У педагогічній пресі з'являються думки про необхідність оволодіння культурною інформацією в такий спосіб і в такому вигляді, як це представлено в культурі народу, що спілкується мовою, яка вивчається [331]. Відповідно, у чинних на той час підручниках через навчальні тексти і діалоги почала ширше пред'являтися країнознавча інформація.

Починаючи з середини 1980-х років, інтенсивно розробляються ідеї *інтегрування культури в теорію і практику навчання іноземних мов*. Значною мірою це було зумовлено різнобічним дослідженням і розвитком проблеми комунікативної компетентності. У зв'язку з цим вже в 1990-ті роки до методичної термінології почали впевнено входити поняття "*міжкультурна компетенція*" (crosscultural competence) і "*міжкультурне навчання*" (crosscultural education). У цей період комунікативна методика переходить на новий етап розвитку, пов'язаний з пошуком шляхів взаємопов'язаного комунікативного, соціокультурного і когнітивного розвитку школярів. Ця тенденція передбачає актуалізацію їх особистістю через пізнання чужої для неї дійсності та сприйняття іншої культури. Значний внесок у розвиток цієї проблеми зробили зарубіжні вчені, зокрема Г. Нойнер і Г. Хунфельд [724]. Не випадково новий напрям у розвитку пов'язується з такими поняттями як "*соціокультурний підхід*", "*інтегроване країнознавство*", "*культурологічний підхід*", "*міжкультурне навчання*".

Міжкультурний підхід до навчання іноземних мов ґрунтується на наукових засадах, об'єктивно зумовлених певними соціально-педагогічними чинниками. В останні роки, як нами вже зазначалося, він оформився в пріоритетний об'єкт наукових досліджень і сприяв появі концепції взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу її носіїв. Насамперед це зумовлено сучасним розвитком міжнародних відносин, мобільністю громадян різних держав, глобалізацією світової спільноти. Небезпідставно ця особливість знайшла чіткий відбиток у державних стандартах, навчальних програмах, концепціях змісту навчальної літератури, підручниках і посібниках. Зобразимо на рисунку 3.2 чинники впливу на актуальність упровадження парадигми міжкультурного навчання іноземних мов.

Рис 3.2. **Чинники впливу на актуальність упровадження парадигми міжкультурного навчання іноземних мов**

За цих умов дуже важливо знайти засоби впливу на перетворення різноаспектності мов і культур із чинника, що перешкоджає діалогу між представниками різних соціумів, у засіб взаєморозуміння і збагачення, в інструмент творчого розвитку соціально активної та самостійної особистості. До таких механізмів можна віднести іншомовну освіту, яка ґрунтується на міжкультурній парадигмі і своєю провідною стратегією відстоює принцип багатомовності й полікультурності, що забезпечує соціальну й академічну мобільність молоді. Окрім того, в оновлюваному багатовимірному з погляду мов і культур світі *цінність досвіду*, як наголошує Є.С. Полат, *поступається цінності творчості та розвитку особистості в динамічно змінному світі* [349]. Соціальна й академічна мобільність особистості допомагає їй глибше відчувати свою належність до рідного народу й одночасно усвідомлювати себе громадянином країни і суб'єктом полікультурної та мультилінгвальної цивілізації. Саме такі соціальні зміни в свідомості сучасного школяра, як справедливо зазначає В.В. Сафонова, зумовлюють активне залучення особистісно орієнтованих технологій до процесу навчання іноземних мов. Головне їх призначення – трансформувати парадигму освіти, замінивши її традиційний аспект "*учитель – підручник – учень*" на "*учень – підручник – учитель*". Така парадигма відбиває гуманістичний напрям у філософії, психології, педагогіці [552].

Представники теорії міжкультурної комунікації, аналізуючи сьогоднішній глобалізований світ із його швидкоплинними міжнародними соціально-економічними процесами та полікультурною реальністю, зробили певні узагальнення, що зумовлюють дещо змінити погляди на сучасну людину, яка різнобічно відчуває на собі вплив чинного соціуму:

– особистість перебуває у центрі постійно змінного світу, що зумовлює зробити два висновки: 1) для кожної особистості є значущим власний світ сприймання навколишньої дійсності; 2) цей внутрішній світ не може бути пізнаним повністю ніким іззовні;
– людина сприймає навколишню дійсність через призму власного ставлення і розуміння;
– індивід намагається пізнати самого себе і самореалізуватися; він виявляє внутрішню потребу до самовдосконалення, котре необхідне для розвитку особистості, і його можна досягти лише в результаті спілкування;
– самовдосконалення й розвиток відбуваються через взаємодію з навколишнім середовищем, з іншими людьми. Зовнішня оцінка досить суттєва для людини, для її самопізнання, що досягається шляхом прямих і опосередкованих контактів [141].

Ці ідеї охоплюють усі сфери людської діяльності, а тому не випадково відбиваються й на сутності сучасної парадигми шкільної іншомовної освіти, зокрема на її тенденції щодо врахування іншомовних комунікативних намірів учнів та пізнання навколишнього світу, зокрема культури, засобами іноземної мови. Це зумовлює реалізацію принципу взаємопов'язаного навчання мови і культури. При цьому варто зазначити, що весь період розвитку комунікативного підходу засвідчив, що уміння взаємодіяти на міжкультурному рівні необхідно формувати спеціальними засобами і в спеціальних умовах. Несформованість цих механізмів може спричинити певне непорозуміння між комунікантами, внаслідок чого не будуть досягнуті прогнозовані цілі, заради яких відбувається мовленнєва взаємодія. Надання пріоритетів міжкультурній комунікації зумовлює зміну дидактичної парадигми і певне переорієнтування підходів до визначення/оновлення змісту і технологій навчання іноземних мов. Сама ж необхідність формування в учнів здібності до міжкультурної комунікації приводить до змін у поглядах на закономірності процесу навчання цього предмету в ЗНЗ, на засоби досягнення його ефективності, а також на відповідність змісту підручників визначеній стратегії.

На думку Т.М. Дрідзе, комунікативну діяльність потрібно розглядати у двох аспектах: 1) як процес соціальної та вербальної взаємодії та 2) як текстову діяльність, тобто як потік текстуально організованої змістової інформації, структурованої з урахуванням мотивів і цілей спілкування [167]. У зв'язку з цим, навчання іншомовного спілкування в

умовах сучасного ЗНЗ, за твердженням В. В. Сафонової, доцільно організовувати у формі діалогу культур як педагогічної технології, адаптованої до сучасного глобалізованого полікультурного та мультилінгвального соціуму та інтегрованої в ньому міжкультурної комунікації [551].

Тенденція, зумовлена зміною лінгводидактичної парадигми шкільної іншомовної освіти: *навчання іноземної мови у зв'язку з культурою її носіїв* [364], поступово трансформувалась у вітчизняній іншомовній галузі. Особливо переконливо і чітко це простежуються у динаміці розвитку методичної думки, зокрема у трьох її фундаментальних аспектах, які характеризують мову в її природному стані: *лінгвістичному, психологічному, соціальному* [361], що співвідноситься з певним підходом до навчання цього предмету і засобами його реалізації у практичній діяльності.

Під *лінгвістичним* аспектом мови розуміється її фізичне вираження, що має звукову та графічну форму, а також те, що звичайно називають значенням. У методиці цей аспект визначається двома поняттями: 1) мовний матеріал (звуки, слова, засоби оформлення мовлення тощо) і 2) мовленнєвий матеріал (словосполучення, речення, надфразові єдності, тексти). Щодо *психологічного* аспекту, то він надає поняттю "мова" процесуального значення і дозволяє лінгвістам розглядати цей термін як діяльність, а методистам – "навчання мови" як процес формування здібностей до мовленнєвої діяльності. Така позиція дала змогу психологам, психолінгвістам, а згодом і методистам визначати об'єктом навчання і засвоєння іноземної мови уміння й навички як компоненти змісту не тільки мовленнєвої, але й будь-якої іншої діяльності.

Соціальний аспект зумовлений соціальною (комунікативною) функцією мови. Відповідно до цієї точки зору вона сприймається не як вид самостійної роботи, а як феномен, який виконує функцію засобу загальнолюдської взаємодії. Такий рівень володіння нею, на думку Р.П. Мільруд, можна розглядати як комунікативну поведінку [330]. За цих умов мовлення не має своєї автономної мети, воно зазвичай спрямоване на виконання позамовленнєвих завдань. У зв'язку з цим, комунікативна поведінка – це діяльність, яка здійснюється за допомогою мови, котра включає не тільки знання мовного матеріалу, але й мовленнєві уміння й навички та особливості користування ними в різних соціальних умовах спілкування. Останні мають найбільш суттєву відмінність від аналогічних компонентів власне мовленнєвої взаємодії своїм мотиваційним і ситуативним спрямуванням, яке залежить від особливостей мовленнєвої ситуації. Відповідно до того, який із аспектів є базовим для вибору стратегії навчання іноземної мови, виділяють три підходи: *лінгвістичний, умовно-комунікативний*, *комунікативний* [597].

Лінгвістичний підхід, який слугував засадами для вітчизняної методичної науки у 50-х роках XX століття, базувався на домінувальному тривалий час у лінгвістиці та в методиці протиставленні понять "мова" і "мовлення" ("Допиши закінчення у дієслові", "Перетвори присудок у форму минулого/майбутнього часу").

Умовно-комунікативний підхід почав активно розвиватись у 60-х роках XX століття. Його становлення було підготовлено усвідомлено-практичним методом, який сприяв зміні акцентів з лінгвістичного аспекту мови на психолінгвістичний. Умовно-комунікативний підхід зорієнтований на формування умінь і навичок мовленнєвої діяльності. Відповідно до нього, основною метою навчання вважається оволодіння уміннями оперувати мовним матеріалом у чітко обмежених ситуаціях ("Скажи, що ти також умієш це робити", "Повідом співрозмовникові, що ти не згоден з його думкою"), що пов'язано з формуванням в учнів лексичних, граматичних і фонетичних навичок як психологічних механізмів іншомовного усного і писемного мовлення. Все це свідчить про спроби наблизитись до навчання спілкування, проте воно ще не стало головною метою у дослідженнях методистів того часу.

Комунікативний підхід передбачає засвоєння іноземної мови безпосередньо під час виконання вправ і завдань у вмотивованій комунікативно спрямованій навчальній діяльності, усвідомлюючи способи їх виконання, що передбачають оволодіння значенням, формою і функціями мовних одиниць як засобів спілкування. Одним із ключових

понять цього підходу в зарубіжній і у вітчизняній теорії навчання іноземних мов є комунікативна компетентність, яка характеризує здібність людини до мовленнєвого спілкування. В основі підходу лежить соціальна взаємодія комунікантів, які оперують певною текстуально-організованою смисловою інформацією, структурованою відповідно до цілей і мотивів спілкування. Комунікативний підхід співвідноситься з питаннями розвитку в учнів умінь і навичок комунікативної поведінки, адекватної цілям спілкування і соціальному статусу комунікантів, а також з питаннями освіти, розвитку і виховання учнів. Пріоритетними засобами формування умінь у спілкуванні є комунікативні завдання (навчально-мовленнєві ситуації, рольові ігри тощо). Комунікативне спрямування процесу навчання іноземних мов у сучасному ЗНЗ має бути забезпечене певними умовами, які дають учням можливість не тільки виконувати заплановані завдання, а й сприяти розвитку в них індивідуальних якостей. Насамперед, це такі:

- активізувати пізнавальну діяльність з метою використання набутих знань на практиці й чіткого усвідомлення потреб, місця й об'єктів їх застосування;
- сприяти чіткій організації роботи в співпраці під час розв'язання різноманітних комунікативних проблем/ситуацій;
- забезпечувати можливість активного спілкування через різні засоби, зокрема мережу Інтернет, з однолітками із різних сфер зовнішнього соціуму (клас, школа, країна, зарубіжжя);
- забезпечувати вільний доступ до необхідної інформації з метою формування в учнів власної позиції, розвитку вміння її аргументовувати, різнобічно досліджувати;
- сприяти розвитку в учнів постійної потреби в удосконаленні їхніх інтелектуальних можливостей для набуття досвіду виконувати різноманітні завдання соціально-комунікативної важливості.

Проведений нами аналіз значної кількості зарубіжних підручників і посібників з іноземних мов засвідчив, що переважна їх більшість уже тривалий час предметним змістом іншомовного спілкування вважають духовну і матеріальну культуру країн, мови якої вони навчають, як складову частину світової культури. Здебільшого тематично організований зміст у них об'єднується навколо кількох блоків актуальних соціальних проблем. Проблемні та творчі завдання зазвичай стимулюють формування комунікативно-пізнавальних і загальнокультурних умінь. Підручники надають різнобічну інформацію з політичної, економічної, культурної, побутової сфер життя. Важливою особливістю їх змісту є те, що у більшості з них визначені лінгвокраїнознавчі та соціолінгвістичні аспекти сучасного мовлення та комунікативної поведінки, котрі використовуються у країні. Не всі вітчизняні підручники надають таку інформацію, а якщо вона і входить до змісту деяких із них, то деколи безсистемно і недостатньо. Важливість її є незаперечною, особливо на сучасному етапі, коли виїзди за кордон із різними цілями громадян різних соціальних сфер стають все частішими. Як нами вже зазначалося, кожна людина почувається комфортно в іншомовному середовищі лише тоді, коли володіє не тільки мовою, але й основними знаннями про різні сфери життя країни, в якій перебуває, а також адекватно поводить себе у мовленнєвому спілкуванні зі своїми співрозмовниками: колегами, друзями, партнерами тощо, оскільки *культура спілкування є своєрідним інструментом взаєморозуміння між людьми*.

Відповідно до висловлених тез вважаємо доцільним зазначити, що *навчання іншомовного міжкультурного спілкування, результатом якого є досягнення взаєморозуміння у міжкультурному діалозі, має бути покладено в основу змісту навчання іноземних мов у сучасному ЗНЗ*. З огляду на це, такий зміст доцільно будувати у формі спілкування щодо актуальних проблем життєдіяльності громадян країни, мова якої вивчається, і громадян своєї країни. Звісно, що пріоритетними за такого підходу мають бути сфери діяльності однолітків, їхні інтереси і форми поведінки у різних життєвих ситуаціях. При цьому учні оволодівають уміннями у всіх видах мовленнєвої діяльності, а культура спілкування має бути своєрідним механізмом досягнення взаєморозуміння і толерантного ставлення до всіх його учасників, які здійснюють мовленнєву взаємодію в соціальній та культурній сферах.

Заслуговують також уваги щодо оновлення змісту погляди С.Ю.Ніколаєвої, котра разом із Н.Д.Гальсковою, Н.Ф.Бориско, В.В.Сафоновою, З.М. Нікітенко, Ю.І. Пасовим та іншими відстоює позицію, за якої навчання іноземних мов у сучасному ЗНЗ не можна уявити без взаємозв'язку з культурою народу, носія цієї мови [346]. Згідно з тим, що головна мета навчання іноземних мов, як зазначалося вище, передбачає формування в учнів умінь і навичок іншомовного спілкування, то основними одиницями змісту є також види мовленнєвої діяльності: висловлення думок в усній і письмовій формах, аудіювання і читання. Кожен із них – складна і своєрідна *система умінь творчого характеру*, яка ґрунтується на *знаннях* і *навичках* та спрямована на виконання різних комунікативних завдань.

Ю.І.Пассов і його колеги пропонували ввести до змісту навчання іноземних мов також *знання про способи ефективного оволодіння мовою і відповідні загальнонавчальні навички* [361]. Важливість цих компонентів зумовлена тим, що вони не лише підвищують ефективність оволодіння мовою, але й дають учням можливість подальшого самовдосконалення. З цим не можна не погодитись, оскільки знання про способи діяльності забезпечують усвідомлене оволодіння мовними операціями, які асоціюються з навичками. Такі знання у процесі навчання оформлюються у вигляді правил. До знань відносять також й інформацію про мовний матеріал (значення, формоутворення, функції у мовленні). У процесі навчання в учнів формуються *уміння* говорити, сприймати на слух, читати, писати, розуміти, а також *навички* нормативного вживання лексики і граматики тощо. Відтак, уміння і навички доцільно включати до змісту іншомовної освіти, оскільки вони слугують підґрунтям для досягнення практичної мети у навчанні іноземних мов – формування іншомовної комунікативної компетентності.

Відповідно до компетентнісної парадигми уявляється нагальною потреба у формуванні в учнів ключових і предметних компетентностей, котрі в майбутньому мають забезпечувати їм успішну життєдіяльність і соціалізацію у швидкозмінному світовому просторі. З огляду на це, зміст шкільних курсів з іноземних мов не може стояти осторонь, а теоретично і практично сприяти впровадженню новітніх підходів у освітню діяльність. А відтак, враховуючи зазначені узагальнення, зміст навчання іноземних мов і культур доцільно розглядати з урахуванням таких компонентів:

- сфер і видів спілкування, функцій, психологічних та мовленнєвих ситуацій і ролей, невербальних засобів спілкування; комунікативних цілей та намірів; тем, проблем і текстів; мовленнєвих умінь, вправ і завдань для їх розвитку; відповідних знань;
- лінгвосоціокультурного матеріалу, соціальних ситуацій, навичок оперування цим матеріалом, вправ і завдань для їх формування; умінь вступати в комунікативні стосунки, орієнтуватись у соціальних ситуаціях і керувати ними, вправ для їх розвитку; відповідних знань;
- мовного матеріалу; навичок оперування цим матеріалом, вправ і завдань для їх формування; відповідних знань;
- навчальних і комунікативних стратегій; умінь оперувати ними, вправ і завдань для їх розвитку; відповідних знань.

Узагальнимо зазначене вище на рисунку 3.3 (с. 219).

Предметний аспект змісту навчання відображає типові для учнів (визначені програмою) сфери, теми і ситуації спілкування. У межах кожного з цих розділів окреслюється навчальний матеріал, який забезпечує можливість здійснювати спілкування в усній та письмовій формах. Концепція навчання іноземної мови у ЗНЗ передбачає не послідовне, а концентричне оволодіння навчальним матеріалом. Це означає, що одна і та ж тема для спілкування вивчається упродовж усього шкільного курсу, на кожному з його етапів. Але кожне наступне вивчення передбачає її інформаційне та вербальне розширення та поглиблення, інтегрування та зв'язок з іншими темами. Вивчення і відтворення всієї теми або її частин у складі інших, більш глобальних (інтегрованих) тем здійснюється як засобами вже засвоєного, так і нового мовного матеріалу. Мовленнєвий матеріал забезпечує учня відповідною тематичною інформацією. Тобто сфери, теми і ситуації

спілкування співвідносяться з конкретними типами і видами навчальних текстів, діалогів тощо. Важливого значення на сучасному етапі розвитку загальної середньої освіти набуває соціокультурний аспект навчання. Формувати соціокультурні знання допомагають не тільки відповідні тексти підручника, але й ілюстративні матеріали та різноманітні засоби масової комунікації, доступні для використання у навчальному процесі (преса, телебачення, кіно, електронні засоби тощо).

Рис. 3.3. **Основні компоненти змісту навчання іноземних мов**

Процесуальний аспект змісту навчання містить навички та уміння як категорії, що обов'язкові для здійснення мовленнєвої діяльності. Комунікативний метод навчання не заперечує, а, навпаки, передбачає діяльнісну технологію формування в учнів іншомовних навичок (фонетичних, лексичних, графічних, орфографічних, граматичних). А отже, під час засвоєння певної мовної одиниці учень має оволодіти не тільки її значенням, але й формою та функціями у мовленні. При цьому засвоєння має бути усвідомлене, щоб у разі необхідності можна було самостійно використати відповідну форму мовної одиниці адекватно до її функції у спілкуванні. Навчальна робота, організована в такий спосіб, співвідноситься з комунікативно-когнітивним підходом і не спричинює механічне (неусвідомлене) вивчення мови, а володіння способами діяльності свідчить про компетентнісний підхід до засвоєння предмета. Основними показниками сформованості мовних навичок є швидкість і безпомилковість виконання мовних операцій, що підтверджує належний рівень оволодіння мовною одиницею.

У процесі навчання іноземних мов в учнів мають бути сформовані уміння використовувати мовний матеріал у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні (монолог, діалог), аудіюванні, читанні, письмі.

Окрім зазначених мовленнєвих умінь, учень має оволодіти комплексом загальнонавчальних умінь: порівнювати мовні явища іноземної та рідної мов, систематизувати, узагальнювати, робити висновки, визначати і добирати потрібну інформацію з різних джерел, класифікувати її, групувати, антиципіювати, оцінювати, висловлювати власне ставлення до предмету спілкування, працювати самостійно та в колективі над виконанням певних завдань, розмежовувати головне і другорядне тощо [594]. Усе це охоплює термін "уміння вчитися", що є особливо актуальним за компетентнісного підходу до навчання. Звісно, що окремі із названих умінь формуються в учнів під час оволодіння іншими навчальними предметами, а на уроках іноземної мови відбувається їх стабілізація та удосконалення.

Важливий компонент процесуального аспекту змісту навчання – це компенсаційні (адаптивні) уміння. Необхідність їх застосування зумовлюється обмеженою кількістю мовних засобів, які є у мовному досвіді користувача і можуть йому допомогти здійснювати спілкування: зрозуміти усну чи письмову іншомовну інформацію або висловитись іноземною мовою в усній чи письмовій формі. До цього виду умінь відносяться такі:

- уміння користуватися мовною і контекстуальною здогадкою, довідниками, словниками, різноманітними підказками, опорами, схемами, таблицями тощо;
- уміння користуватися синонімами, перифразом, тлумаченням і т.п.;
- уміння попросити уточнити, повторити, перезапитати;
- уміння адекватно використовувати жести, міміку.

Успіх у навчанні, особливо на початковому етапі оволодіння предметом, значною мірою залежить від *мотиваційного аспекту*. Формування мотивації вивчення будь-якого навчального предмета розглядається однією з визначальних проблем сучасної школи. Мотиви іншомовного спілкування відбивають соціальні потреби учня висловлювати різноманітні почуття, емоції, внутрішній стан, ставлення, рівень зацікавленості у проблемі, що обговорюється, самостверджуватись, пізнавати нові та різні точки зору, впливати на свого співрозмовника, переконувати його в чомусь, змотивовувати до певних учинків тощо [674].

Результати дослідження проблеми навчальної мотивації свідчать, що діяльність учнів зумовлюється не одним мотивом, а їх системою, в якій вони взаємодіють між собою. Мотиви, що діють у системі навчання, поділяються на соціальні та пізнавальні. *Соціальні мотиви* пов'язані з прагненнями школярів оволодіти іноземною мовою для здійснення спілкування з іншомовним світом, мову якого вони вивчають. Значна увага в цьому аспекті приділяється прагненню особистості утвердитись у суспільстві, усвідомити соціальну значущість і необхідність освіченої людини, здобути авторитет, знайти престижну роботу в майбутньому тощо. *Пізнавальні мотиви* виявляються у прагненні учнів оволодіти новими знаннями, уміннями і навичками, розширити свою ерудицію у різноманітних сферах, які охоплює процес вивчення іноземної мови, засвоїти нові способи здобування знань, методи наукового пізнання, способи саморегуляції та раціональної, у тому числі самостійної, організації власної навчальної діяльності тощо. Пізнавальні мотиви сприяють подоланню учнями труднощів, які виникають у навчанні, викликають пізнавальну активність [310].

Сучасна наука засвідчує, що "справжнє джерело мотивації людини знаходиться в ній самій", а тому вирішального значення надається не стільки мотивам навчання – зовнішньому впливові, тиску, а більше – мотивам учіння – внутрішнім спонукальним силам [307]. Однак без зовнішніх мотивів, розвиток внутрішніх мотивів міг би піти хибним шляхом, тому у процесі становлення особистості школяра необхідне раціональне поєднання зовнішніх і внутрішніх мотивів, які самостійно виникають і формуються у співпраці з дорослим і під його керівництвом. У процесі навчання іноземних мов як учитель, так і підручник мають не тільки допомагати учням формувати певні мотиви, що задовольняють їх потреби, але й об'єктивно сприяти позитивному впливові відповідних зовнішніх чинників, які забезпечують їх формування і розвиток.

Отже, шкільні підручники з іноземних мов не варто розглядати поза контекстом із цілями та змістом шкільної освіти, в цілому, та змістом і умовами навчання іноземних

мов, зокрема. На їх ефективності безпосередній уплив здійснюють також якість навчальних досягнень учнів, окреслений навчальною програмою, та якість професійної майстерності вчителя. Цей взаємозв'язок і взаємозалежність чітко простежується через рівень розвитку кожного з названих компонентів і визначається способами їх реалізації. Зобразимо це на рисунку.

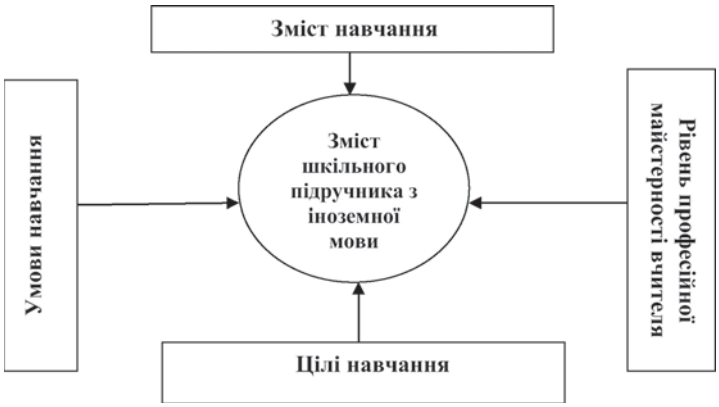


Рис. 3.4. **Взаємозалежність змісту шкільних підручників з іноземних мов з компонентами шкільної іншомовної освіти**

Як бачимо, загальний успіх навчання іноземних мов залежить від певних чинників упливу на організацію процесу навчання та від особливостей змісту компонентів шкільної іншомовної освіти. Розглянемо деякі з них.

Значний вплив на ефективне функціонування системи навчання іноземних мов, а отже, і на успішне виконання цілей і реалізацію змісту, здійснюють умови, в яких відбувається оволодіння учнями цим предметом. Насамперед, до них ми відносимо навчально-матеріальну базу школи, зокрема – якість забезпечення навчально-методичними ресурсами, кадрами, а також готовність учнів до засвоєння предмету тощо. Шкільна практика засвідчує, що навчання іноземних мов у різних регіонах України здійснюється по-різному. А звідси – різний рівень навченості школярів. Це природно, оскільки такий стан спричинено різними об'єктивними і суб'єктивними умовами функціонування навчальних закладів. Згадавши про умови, варто зазначити, що потребує значного поліпшення система забезпечення шкіл навчальною літературою, зокрема підручниками. Відомі випадки, що підручники надходять до шкіл із значним запізненням, коли навчальний рік вже розпочався. Досить часто кількість підручників, яка надійшла, не повністю забезпечує весь контингент учнів. Трапляється, коли щороку школи отримують навчальну літературу різних авторів, доробки яких сконструйовані за різними концепціями. Звісно, що всі ці чинники негативно впливають на навчальний процес і на успішне виконання цілей навчання.

Результати проведених нами спостережень дозволяють констатувати, що сучасна загальноосвітня школа ще не повністю забезпечена відповідними кадрами, які могли б сприяти ефективності процесу навчання іноземних мов. На жаль, є освітні заклади, де навчання предмета не завжди здійснюють високопрофесійні фахівці (часто, це спостерігається у школах сільської місцевості). Якщо в минулі десятиліття такий стан певною мірою задовольняв потреби держави, то зараз – ні. До рівня володіння сучасними випускниками ЗНЗ іншомовним спілкуванням пред'являються високі вимоги, досягнення яких об'єктивно може забезпечити лише високопрофесійний учитель. Йому, окрім дидактичної, психологічної, методичної підготовки, має бути притаманний достатній рівень володіння іноземною мовою, який дозволяв би здійснювати комунікацію з її носіями, а також професійно цього навчати школярів. Отже, якість професійної май-

стерності вчителя іноземної мови є ще однією умовою ефективного виконання цілей і змісту навчання.

Як бачимо, процес підручникотворення – це різнобічна та багатоємна діяльність, яка потребує не тільки певних наукових знань, але й значних творчих зусиль і насамперед усвідомлення того, що це важлива державна справа, від якості виконання якої залежить рівень шкільної іншомовної освіти.

Усе зазначене дозволяє узагальнити чинники впливу на створення змісту шкільного підручника з іноземної мови. Ця інформація дає уявлення про складність проблеми, а також може слугувати науково-теоретичним підґрунтям для діяльності авторів навчальної літератури з іноземних мов.

Рис. 3.5. **Чинники впливу на зміст шкільного підручника з іноземної мови**

Саме ці чинники, на наш погляд, можуть слугувати авторам підручників з іноземних мов науковими засадами для конструювання їх змісту. Вони відбивають основні тенденції розвитку педагогічних, психологічних, методичних наук, окреслюють визначальні пріоритети соціального розвитку світової спільноти, де іноземна мова відіграє роль важливого засобу міжкультурного спілкування.

У відповідності до викладеного можна зробити певні узагальнення. Процес оволодіння учнями іноземною мовою в умовах ЗНЗ має свої особливості, яких доцільно дотримуватись як учителеві, так і авторам навчальної літератури, за якою здійснюється навчання. У зв'язку з цим зміст підручника повинен узгоджуватися з соціальними та

педагогічними чинниками впливу на розвиток шкільної освіти, відповідати особливостям сучасного навчального процесу і враховувати їх. Відповідно, він повинен:

- бути зорієнтованим на особистість учня, його реальні потреби та мотиви, соціокультурні та індивідуальні програми розвитку;
- усвідомлюватись учнями відповідно до їхніх індивідуальних і вікових особливостей;
- вмотивовувати навчальну діяльність школярів і спрямовувати її на успішне оволодіння іноземною мовою і культурою її носіїв;
- забезпечувати діяльнісний, когнітивний, творчий характер роботи в навчальних умовах;
- зорієнтовувати навчальну діяльність учнів не тільки на оволодіння іншомовним спілкуванням, але й сприяти їхньому розвитку, вихованню, освіті, становленню та удосконаленню креативних і когнітивних здібностей у сферах використання мови;
- стимулювати школярів до творчої пізнавальної активності під час виконання певних видів діяльності, сприяти усвідомленню способів комунікативних дій, що здійснюються у процесі навчання;
- враховувати різні умови навчання, бути гнучким і доступним;
- формувати в учнів розуміння того, що володіти іноземною мовою означає використовувати її як засіб соціальної взаємодії в реальних ситуаціях міжкультурного спілкування і що помилки, яких вони припускаються під час комунікації, не є значною перешкодою для взаєморозуміння;
- вчити учнів самостійно здобувати знання і стимулювати до доцільного використання індивідуальних стратегій і технологій оволодіння іноземною мовою відповідно до власної траєкторії розвитку;
- формувати в учнів мовну картину світу, толерантне ставлення до інших культур і їх представників, забезпечувати розуміння культурологічних особливостей громадян іншого лінгвосоціуму.

Розглянуті нами соціальні та науково-теоретичні засади побудови змісту навчання іноземних мов у ЗНЗ дають можливість чіткіше уявити питання, пов'язані з його добором і організацією у підручниках, передбачити чинники впливу на ці процеси та створити для різних ступенів навчання концепції змісту підручників, які забезпечували б успішне виконання цілей навчання, окреслених чинною програмою.

3.2. Принципи добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту підручників

Ефективність процесу навчання іноземних мов значною мірою залежить від якісного складу мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу, який використовується у змісті підручників. У теорії навчання мов найуживанішими є такі принципи добору лексичного матеріалу: *принцип співвіднесеності слів,* який визначається цінністю лексичної одиниці та її здатністю узгоджуватися з іншими словами; *словотворчої цінності* (здатність слова утворювати похідні одиниці)*; багатозначності слова; частотності використання слова; стилістичної необмеженості слова* тощо [49]. Враховуючи сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти, а також методи, способи, форми, види навчальної діяльності, котрі сприяють їх упровадженню у шкільну практику, уявляється доцільним дещо переглянути і уточнити цей перелік і визначити принципи добору мовного, мовленнєвого, інформаційного та ілюстративного матеріалу, який сприяв би виконанню оновлених програмних цілей і забезпечував можливість організації процесу навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур. Насамперед це зумовлено розумінням іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування, зокрема як механізму порозуміння представників різних націй і народностей з різною культурою, традиціями, менталітетом у сучасному глобалізованому світовому просторі. Відповідно до цих позицій пріоритетними уявляються такі принципи:

1. *Принцип прагматичності та соціальної ефективності*, що забезпечує актуальність дібраних навчальних матеріалів, їх відповідність основним проблемам сучасного історичного, економічного і соціального (наукового, культурного) розвитку світової спільноти. Він враховує потреби до знань і сфер їх використання для задоволення визначених навчальною програмою комунікативних намірів учнів у межах певних тем і ситуацій спілкування. Сприяє соціальній та комунікативній адаптації випускника школи до особливостей розвитку сучасного суспільства. Гарантує набуття досвіду соціальної (зокрема, з представниками різних соціальних сфер суспільства) та комунікативної поведінки у різних умовах мовленнєвої взаємодії з використанням відповідних мовних і мовленнєвих засобів. Дає можливість дібрати навчальний матеріал, який забезпечує виконання практичної, освітньої, розвивальної, виховної цілей навчання. Регламентує оптимальний обсяг доступного для певної вікової категорії учнів мовного та мовленнєвого матеріалу, що забезпечує спілкування в усній ти письмовій формах у межах тем, визначених чинною навчальною програмою для кожного класу, задовольняючи в такий спосіб комунікативні потреби учнів. Сприяє формуванню в них здатності оволодівати ефективними способами здобування, аналізу і доцільного використання іншомовної тематичної інформації, раціонально диференціювати та інтегрувати її відповідно до умов і завдань навчання. Зорієнтовує авторів у раціональній організації навчального матеріалу в підручнику, забезпечує збалансованість його змісту в кожній структурній одиниці (підрозділі – уроці-параграфі, тематичному розділі) для взаємо-пов'язаного оволодіння школярами різними видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом). Передбачає використання ефективних засобів навчання мови і мовлення (вправ і завдань, ілюстрацій, інструкцій, схем, таблиць) відповідно до практичних цілей спілкування, забезпечує раціональний їх розподіл у підручнику. Формує в учнів умотивовану готовність до подальшого оволодіння мовою. Сприяє розвитку механізмів самостійної пізнавальної діяльності, уміння набувати іншомовний досвід відповідно до власних життєвих потреб.

2. *Принцип комунікативної цінності навчального матеріалу*, що передбачає комунікативно доцільний у якісному та кількісному відношеннях добір мовних, мовленнєвих, ілюстративних засобів, які дають можливість на достатньому рівні (відповідно до вимог навчальної програми) організовувати спілкування у межах пропонованих сфер, тем і ситуацій. Зорієнтовує на доцільний добір засобів засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, які ефективно готують учнів до спілкування та сприяють оволодінню ним на рівні, визначеному навчальною програмою для кожного класу. Забезпечує дидактичну і методичну необхідність доцільного застосування у змісті підручників позатекстових матеріалів (ілюстрацій, схем, таблиць, інструкцій тощо), які дають змогу ефективно організовувати навчання спілкування. Передбачає використання актуального тематичного інформаційного матеріалу, що відповідає комунікативним потребам учнів і за змістом узгоджується з їхніми віковими особливостями та інтересами.

3. *Принцип тематичної організації навчання іншомовного спілкування*, що передбачає дидактично доцільно дібраний і методично раціонально організо-ваний мовний, мовленнєвий та ілюстративний матеріал, який забезпечує навчання спілкування в усній та письмовій формах у межах визначених програмою тем. Дібрані мовні, мовленнєві та ілюстративні засоби повною мірою мають задовольняти потреби спілкування, пропоновані навчальною програмою для кожного класу, демонструвати можливість їх використання у реальних умовах спілкування відповідно до певних тем. В умовах сучасного ЗНЗ об'єктивно неможливо презентувати у змісті підручників абсолютно вичерпну інформацію щодо кожної теми. А тому професіоналізм автора зумовлюється його здібністю дібрати найтиповіші навчальні матеріали, які у мовному та інформаційному відношеннях здатні забезпечути виконання вимог програми.

4. *Принцип науковості*, що зумовлює необхідність добору до змісту підручників інформаційного, вербального та ілюстративного матеріалу, який узгоджується з сучасним рівнем розвитку різноманітних галузей знань, у межах яких передбачається здійснювати

навчання спілкування, а також засобів його засвоєння, котрі відповідають віковим можливостям учнів і узгоджуються з методами/підходами, що використовуються в навчанні.

5. *Принцип врахування навчального досвіду та міжпредметних зв'язків*, який передбачає добір інформаційного матеріалу, що є новим і не дублюється з тим, яким учні оволоділи у змісті інших шкільних предметів. Утім цим принципом не заперечується використання тематичної інформації, що недостатньо або в інших аспектах висвітлена в змісті інших навчальних курсів, але забезпечує комунікативні наміри школярів з певної теми під час навчання іншомовного спілкування.

6. *Принцип автентичності*, що зумовлює добір мовного і мовленнєвого матеріалу, котрий відповідає нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається. Відповідно, підручники мають містити автентичні зразки написання листів, заяв, оголошень, різноманітних (передбачених програмою) бланків (телеграм, Curriculum Vitae тощо), зміст яких узгоджується з прийнятим форматом. Окрім того, доцільно, щоб у підручниках були представлені автентичні фотоматеріали, необхідність яких зумовлена змістом текстів або комунікативних завдань, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів і формують уявлення про іншу культуру та чужий спосіб життя.

7. *Принцип достатності та доступності*, що вимагає добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу в обсязі, достатньому для реалізації комунікативних намірів учнів з визначених сфер і тем спілкування, оптимального вибору засобів його засвоєння відповідно до вікових особливостей школярів і їхнього навчального досвіду. Зміст навчальних матеріалів і прогнозований темп їх засвоєння, а також обсяг структурних компонентів підручників мають узгоджуватись із віковими можливостями учнів, їхнім навчальним досвідом і враховувати складність мовного і мовленнєвого матеріалу.

8. *Принцип концентричного вивчення тем для спілкування*, що має забезпечувати послідовне засвоєння інформаційного і мовного матеріалу з кожної теми упродовж усього курсу навчання іноземної мови у ЗНЗ. Це вимагає чіткого визначення обсягів такого матеріалу і його методично раціональної організації у підручниках відповідно до вікових особливостей учнів, їхнього навчального досвіду та інтересів. Такий підхід сприяє оволодінню кожною темою в її розвитку. Програмою передбачається, що протягом навчання у школі учні поступово збагачують свій іншомовний комунікативний досвід з кожної теми. Зазвичай у змісті програми формулювання теми не повторюється упродовж усього курсу навчання. Утім її інформаційний зміст і засоби мовлення збагачуються за рахунок нових фактів і нових мовних одиниць, але в межах іншої теми, опосередковано пов'язаної з раніше вивченоюими. А це означає, що, наприклад, учень 7-го або 11-го класу відповідно до свого комунікативного досвіду зможе ширше і глибше спілкуватись іноземною мовою з тих тем, які згідно з навчальною програмою він вивчав на попередніх етапах.

9. *Принцип мінімізації змісту навчання*, що передбачає наявність у підручниках оптимального якісного і кількісного складу навчального матеріалу, який узгоджується з цілями, визначеними програмою, доступний для всіх учнів і дає можливість задовольняти їхні комунікативні наміри в межах кожної теми. Відповідно до цього принципу немає потреби презентувати у змісті шкільних підручників вичерпну лінгвістичну інформацію про мовні одиниці, що використовуються у спілкуванні, зокрема, наприклад, про всі дієслівні часові форми (їх методично доцільно диференціювати для продуктивного і рецептивного засвоєння)[1], про всі функції дієслів, які вивчаються, про всі особливості утворення і функції умовних складнопідрядних речень різних типів тощо. Шкільні підручники мають містити чітко і доцільно дібраний мовний матеріал, обсяг і якісний склад якого повною мірою узгоджується з чинними умовами навчання (особливо з кількістю тижневих годин, відведених на вивчення іноземної мови) і дає можливість фор-

[1] За нашою рекомендацією це було зроблено в оновлених варіантах навчальних програм.

мувати в учнів той рівень комунікативної компетентності, що визначений навчальною програмою.

10. *Принцип частотності*, що передбачає добір мовних і мовленнєвих одиниць, яким характерна висока частотність використання в сучасному іспано/англо/німецько/франкомовному соціумі незалежно від умов і цілей навчання та сфер спілкування. Недоцільно добирати до списку окремі мовні та мовленнєві одиниці (за певним винятком), які певною мірою мають тенденцію на поступове їх вилучення із широкого вжитку (архаїзми), а також ті слова, котрі поки що не стали загальновживаними різними верствами населення (неологізми, розмовна лексика сучасної молоді тощо).

11. *Принцип типовості та варіативності мовного і мовленнєвого матеріалу*, який деякою мірою співвідноситься з принципами автентичності, частотності та стилістичної необмеженості (добір слів і словосполучень, які не пов'язані з вузькою сферою використання, а є типовими для широкого кола сфер і тем спілкування). Передбачає добір такого матеріалу, який вважається типовим для вживання у різних ситуаціях спілкування. Насамперед – це зразки привітання, прощання, подяки, вибачення, перезапиту, висловлення радості, задоволення, смутку, незадоволення, захоплення, жалю тощо. Особливі мовленнєві одиниці, характерні для використання під час спілкування невеликою групою людей, а також такі, що ще не стали усталеними зразками мовлення, недоцільно презентувати та активізувати у змісті шкільних підручників. Навчальні ілюстративні та інформаційні матеріали повинні різнобічно відбивати особливості життєдіяльності народу, мова якого вивчається. Бажано уникати введення до змісту підручників нетипові, не актуальні, застарілі та неуживані засоби спілкування.

12. *Принцип диференційованого навчання*, що передбачає здійснення добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту підручників відповідно до:

а) цілей навчання: іноземна мова для ЗНЗ, іноземна мова для спеціалізованих шкіл;

б) рівня володіння навчальним мовним і мовленнєвим матеріалом: рецептивний рівень, продуктивний рівень;

в) виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма).

Принагідно вважаємо за доцільне зазначити, що, на наше переконання, існує нагальна потреба в чіткому визначенні для кожної іноземної мови базового списку типового мовного (лексичного і граматичного) та мовленнєвого (мовленнєві зразки/моделі, усталені словосполучення) матеріалу відповідно до сфер і тематики спілкування, окреслених програмою для кожного класу, і до умов навчання. Також варто у програмі у межах навчання кожної іноземної мови чітко окреслити список соціокультурних об'єктів, довкола яких може організовуватися спілкування школярів. Окрім того, уявляється за доцільне визначити також список уніфікованих обов'язкових найбільш значущих соціокультурних об'єктів України (краєзнавчий компонент), які доцільно ввести до змісту підручників для всіх іноземних мов, щоб здійснювати процес навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур. Така процедура здійснена в зарубіжних країнах, чого, на жаль, не зроблено в Україні. Як наслідок від таких новацій, автори довільно, на свій розсуд не визначали б якісний і кількісний склад мовного, мовленнєвого та інформаційно-тематичного матеріалу, що призводить до неузгодженості змісту підручників для одного класу, підготовлених різними авторськими колективами. Це зумовлює проблеми, що виникають для учнів і вчителів, коли упродовж навчання у школі вони змушені користуватися навчальною літературою різних авторів. Водночас зазначимо, що окреслений програмою список такого навчального матеріалу ніяким чином не обмежує можливість автора самостійно добирати мовний, мовленнєвий, інформаційний, країнознавчий та краєзнавчий матеріал для додаткових видів діяльності (текстів для домашнього читання, творчих видів роботи), які можуть бути рекомендовані учням з вищими індивідуальними можливостями, бажаннями та інтересами.

13. *Принцип культуровідповідності та культурної цінності навчального матеріалу*, котрий забезпечує формування в учнів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компе-

тентностей. Це дає їм можливість користуватися автентичними мовними одиницями і мовленнєвими зразками, типовими для спілкування в сучасній іншомовній соціокультурній сфері. Відповідно до цього принципу після здійсненого добору лексики автору необхідно уміти методично доцільно організувати її пред'явлення у змісті підручників. Учні повинні знати, в яких типових соціальних сферах використовуються певні лексичні одиниці, та вміти це робити в реальних умовах спілкування. Для цього доцільно презентувати відповідні пам'ятки/інструкції, спрямовані на формування в учнів уявлень про мовленнєві функції таких лексичних одиниць[2]. Цей принцип передбачає також добір інформаційного та ілюстративного матеріалу, який має історичну, соціальну, культурну цінність для громадян країни, мова якої вивчається.

14. *Принцип виховної, освітньої та розвивальної цінності навчального матеріалу*, який передбачає добір об'єктів вивчення, котрі сприяють вихованню, освіті та розвитку школярів, забезпечують комплексну реалізацію цілей навчання іноземної мови, декларованих програмою, і різнобічно впливають на особистість учня.

Зазначені принципи були нами апробовані та використані під час підготовки змісту шкільних підручників з іспанської мови, а також рекомендовані авторським колективам, які створюють навчальну літературу з інших іноземних мов.

3.3. Тексти для читання

Важливими і традиційно постійними компонентами змісту підручників з іноземних мов є тексти для читання. Текст (від латинського – *textum*, що означає зв'язок, поєднання), як трактується в "Лінгводидактичному енциклопедичному словнику", – це "продукт мовленнєвої діяльності; основна одиниця комунікації, якою людина користується у процесі мовленнєвої діяльності". Він характеризується єдністю теми і задуму, відносною завершеністю, зв'язністю, внутрішньою синтаксичною, композиційною та логічною структурою [289]. У процесі навчання іноземних мов поняття "текст" застосовується для позначення певного мовленнєвого відрізка у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності, який учні сприймають в усній або в письмовій формі. А це означає, що акт вербальної комунікації здійснюється з допомогою текстів, які відіграють різноманітні соціальні та дидактичні функції у залежності від цілей та змісту спілкування.

Текст для читання як вид мовленнєвого продукту є особливим систематизованим зразком функціонування мови у межах теми, контексту, ситуації, жанру проблеми спілкування, зорієнтованим на певного адресата відповідно до його соціального, діяльнісного для читання, презентований у змісті професійного, особистісного статусу. Ми розглядаємо текст підручника з іноземної мови, як зафіксований у певній формі продукт усного або писемного мовлення, що є не тільки зразком іншомовного спілкування та засобом управління процесом оволодіння ним, а й джерелом інформації, зафіксованої іноземною мовою, про різноманітні сфери діяльності людини і зокрема культурологічної інформації про країну, мова якої вивчається.

Тексти для читання як носії мовної, мовленнєвої та тематичної комунікативної інформації відіграють визначальну роль у навчанні іноземної мови, а тому їм по-праву належить визначальна роль у змісті підручників. Проведений нами аналіз текстів для читання у змісті шкільних і вітчизняних підручників з іноземних мов[3] засвідчив, що більшість із них відповідають основним дидактичним вимогам до цього виду навчальних продуктів, проте деякі мають певні недоліки. Найбільш характерними ми визначили такі:

---

[2] Такий підхід реалізовано у змісті підручників з навчання іспанської мови.

[3] Нами були проаналізовані всі сучасні шкільні підручники з англійської, німецької, французької, іспанської мов, рекомендовані МОН України для використання у шкільній практиці (вони презентовані у Списку використаної літератури).

- відсутність можливості для учнів реалізовувати їхні комунікативні потреби за допомогою змісту деяких текстів, особливо тих, які містять суто абстрактну інформацію описового характеру і не спонукають до мовленнєвої взаємодії;
- недостатня вмотивованість навчальних дій учнів засобами змісту текстів, а також дотекстових і післятекстових вправ і завдань;
- недостатня інформативність змісту текстів, а деколи його розбіжність з темою спілкування;
- завищення обсягу деяких текстів, що зумовлює дераціоналізацію навчального часу на уроці;
- недостатня кількість текстів у формі діалогів, у яких обговорюються різноманітні аспекти життєдіяльності у межах теми, що вивчається, відповідно до життєвого і мовленнєвого досвіду школярів, а між тим, діалоги презентують зразки мовленнєвого етикету, типові розмовні стандарти, характерні сучасній вербальній взаємодії;
- недоцільність використання окремих дотекстових вправ і завдань, які суперечать прийнятій і декларованій автором дидактико-методичній концепції навчання;
- невідповідність окремих текстів віковим особливостям учнів і їхнім інтересам;
- недостатня кількість або відсутність у деяких підручниках дидактично доцільних ілюстративних матеріалів як додаткових засобів глибшого усвідомлення змісту текстів, методична недоцільність використання окремих із них;
- перевантаженість окремих текстів ілюстративним супроводом, який відволікає учнів і розсіює їхню увагу, не дозволяє сконцентруватися на головному, пріоритетному;
- використання дотекстових і післятекстових вправ і завдань, які складні для учнів, оскільки не враховують їхні вікові та комунікативні можливості;
- порушення дидактичного принципу однієї трудності у визначенні вправ: деколи зустрічаються такі, що вимагають від учнів виконання двох і більше різнопланових завдань;
- нехтування післятекстовими вправами, які сприяють формуванню мовних навичок, і не завжди доцільне надання пріоритетів мовленнєвим вправам і комунікативним завданням, які достатньою мірою не підготовлені попереднім досвідом учнів, не підкріплюються знаннями мови і навичками формоутворення лексичних одиниць і граматичних явищ як, так званих, “будівельних матеріалів” для продукування мовленнєвих висловлень за змістом текстів для читання;
- перенасичення деяких текстів, особливо для старшої школи, зайвою інформацією, яка не завжди узгоджується з темою для спілкування;
- відсутність або недостатня кількість автентичних текстів, зокрема діалогів, використання в деяких із них мовленнєвих зразків, які не завжди відповідають прийнятим нормам спілкування (наявність мовленнєвих кальок з рідної мови – особливо в текстах, створених авторами для навчальних цілей);
- наявність навчальних матеріалів для читання, які не сприяють створенню мовленнєвої взаємодії учнів на уроці, що є пріоритетною характеристикою комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов.

Проілюстрований стан зумовив наші пошуки підходів до визначення змісту навчальних матеріалів для читання, що мають бути використані у шкільних підручниках у контексті нової парадигми сучасної шкільної іншомовної освіти.

Упродовж усієї історії теорії навчання іноземних мов питання ефективного розв’язання проблеми добору текстів для читання завжди було актуальним. Варто назвати дослідження І.Л.Бім [54], З.І.Кличнікової [242], О.О.Миролюбова [331], І.В.Рахманова [423], С.К.Фоломкіної [622], В.С.Цетлін [641], С.П. Шатілова [659] та інших. Не втратило воно своєї актуальності й сьогодні (Н.Ф. Бориско [75], Н.Д.Гальскова [114], Л.Я.Зєня [197], В.М.Плахотник [382], В.В.Сафонова [553] та інші). Вчені розглядають роль і місце текстів у змісті підручників, досліджують питання їх ефективності, обґрунтовують кількісні та якісні характеристики. Цікавим у цьому плані уявляється дослідження Н.В.Чепелєвої, результати якого презентовані у її роботі “Текст і читач”,

котра присвячена питанням упливу різних аспектів тексту на розвиток психічних процесів читача [648] тощо.

Тексти для читання у підручниках з іноземних мов доцільно розглядати під кутом зору таких *дидактичних і методичних функцій*:

- як ілюстрацію функціонування іншомовних одиниць;
- як зразок мовлення певної структури, форми і жанру;
- як зразок реалізації мовленнєвих намірів автора;
- як модель породження мовленнєвого висловлення;
- як засіб управління сприйманням його змісту;
- як засіб управління навчальними діями учнів з метою засвоєння мовних аспектів спілкування та видів іншомовної мовленнєвої діяльності;
- як джерело тематичної, зокрема соціокультурної, інформації.

На наш погляд, саме ці функції є визначальними і мають слугувати автору дидактичними засадами для моделювання змісту текстів, які він конструює / добирає для навчання іноземної мови.

Функції тексту для навчання іншомовного спілкування ніякою мірою не обмежуються зазначеними вище. З розвитком комунікативної методики у змісті підручників почали активно використовуватися різноманітні типи текстів монологічної та діалогічної форми, а також змішані жанри висловлень. Їх поява зумовлена потребами використання під час спілкування різних жанрів, тактик і технік мовленнєвої взаємодії, з одного боку, і їх співвідношень відповідно до умов діяльності, ситуації спілкування, характеру рольової комунікативної поведінки співрозмовників, їхньої міжособистісної та міжрольової взаємодії, – з іншого. Як засвідчують результати наших досліджень, учні часто відчувають значні труднощі під час побудови діалогів з елементами роздумів, доведень, аргументації, переконань, висновків, узагальнень, порівнянь, заперечень з обґрунтуванням власної позиції тощо. Не менші труднощі виникають також у деяких учнів під час продукування цілісного розгорнутого монологічного висловлення в усній або письмовій формі відповідно до певної ситуації, котра вимагає використання не тільки опису чи повідомлення, а й висловлення свого ставлення до об'єктів спілкування, доведень пріоритетності власної точки зору, аргументації негативного ставлення до певних подій і фактів, потреби в переконанні щодо достовірності повідомленого. Такі узагальнення нами зроблені за результатами спостережень за діяльністю учнів різних класів під час відвідування уроків і особливо ці негативні явища спостерігаються під час проведення IV етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад з іноземних мов, у яких зазвичай беруть участь кращі знавці іноземної мови[4]. За твердженням членів журі олімпіад з різних іноземних мов ця тенденція простежується у діяльності багатьох учнів. Їм виявляється легше створювати усний чи письмовий продукт у формі опису або простого повідомлення. Коли з'являється необхідність в аргументації, узагальненні, переконанні, запереченні окремих фактів з відповідним обґрунтуванням власної точки зору, то для деяких учасників олімпіади це викликає певні труднощі. Як нами з'ясовано, вони виникають з кількох причин. Насамперед, такі учні а) не оволоділи технологіями продукування іншомовних висловлень через брак досвіду використання відповідних видів навчальної діяльності під час засвоєння іноземної мови; б) окремі школярі не вміють це робити рідною мовою (як відомо, навички, сформовані під час вивчення рідної мови, здатні до переносу в навчальну діяльність, пов'язану з вивченням іноземної мови), а через це, тим більше, вони не спроможні відповідно оформлювати своє мовлення іноземною мовою; в) відсутність або недостатність у змісті підручників з іноземних мов засобів (вправ, завдань, мовленнєвих зразків тощо), які ілюструють учням зразки мовлення та спонукають до відповідного використання у спілкуванні зазначених мовленнєвих дій. Як відомо, у кожній іноземній мові існують різні форми висловлення для демонстрації свого ставлення, своєї аргументації, своїх заперечень, узагальнення, висновків, переконань, роздумів, суджень тощо. Це усталені мовленнєві зразки, які характерні спілкуванню будь-якою мовою. Щоб мовлення комунікантів виглядало природним, необхідно учнів спеціально навчати цього мовлен-

[4] 17 років поспіль автор монографії очолював колективи членів журі ІУ етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад з іспанської мови і мав можливість спостерігати подібні факти.

нєвого матеріалу, характерного сучасному спілкуванню іноземною мовою, що вивчається[5]. Підґрунтям для цього мусять слугувати тексти для читання як орієнтовна основа діяльності.

Зміна стратегій у сучасній шкільній іншомовній освіті зумовлює появу нових пріоритетів у доборі навчальних матеріалів для читання та їх організації у змісті підручників. Вимоги навчальної програми, інтереси та потреби школярів змушують авторів з особливою ретельністю здійснювати такий добір. Насамперед це зумовлено *основними навчальними функціями текстів*: а) здатністю надавати інформацію з теми, що вивчається, забезпечуючи розвиток пізнавальних інтересів школярів, б) ілюструвати форми та функції лексичних одиниць і граматичних явищ у мовленнєвих продуктах, в) умотивовувати навчальну діяльність учнів, г) стимулювати комунікативну взаємодію, д) сприти розвитку творчих здібностей учнів, е) забезпечувати виховний, розвивальний, освітній потенціал школярів. Лише *комплексний підхід до добору текстів* з урахуванням зазначених функцій може забезпечити успішне виконання навчальної програми. У зв'язку з цим постає питання про визначення *критеріїв добору текстів* для сучасних шкільних підручників з іноземних мов. Основними засадами для цього мають слугувати положення компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів до навчання, які домінують у сучасній шкільній іншомовній освіті. У зв'язку з цим, у результаті аналізу набутого історичного досвіду в теорії та практиці навчання іноземних мов, усвідомлення особливостей його розвитку на сучасному етапі, переосмислення окремих усталених дидактичних і методичних принципів добору навчальних матеріалів відповідно до чинної парадигми шкільної іншомовної освіти нам вдалося уточнити та визначити нові критерії такого добору. Першочергово, це такі:

– *відповідність навчальних матеріалів комунікативним потребам спілкування* з урахуванням вимог навчальної програми, вікових особливостей учнів і їхніх інтересів (елементи новизни, зацікавленість учнів, спрямованість на їхню особистість, умотивованість навчальних дій);
– *актуальність змісту* текстів для використання їх у підручнику протягом певного часу (інформація, презентована в тексті, не втрачає актуальності та цікава для учнів). У зв'язку з цим недоцільно добирати тексти, зміст яких втрачає актуальність через короткий термін (повідомлення про певну сенсаційну подію; інформація, котра незабаром втратить новизну, а відтак й інтерес, тощо);
– *інформативність* текстів – передбачає використання інформації, що є новою, цікавою та пізнавальною для учнів, сприяє їхньому розвитку, освіченості та вихованості;
– *різноманітність тематики* текстів, яка забезпечує підтримання в учнів інтересу та мотивації до читання, зокрема і до оволодіння іноземною мовою, взагалі. Тематика для читання має відповідати віковим особливостям учнів, їхнім інтересам і комунікативним намірам, вона не повинна повторювати інформацію, отриману з інших навчальних предметів, а якщо це необхідно у зв'язку з потребами комунікації, то має поглиблювати і розширювати знання з цієї сфери. Варто наголосити, що текстотека для читання в ЗНЗ не повинна слугувати джерелом для засвоєння змісту інших предметів засобами іноземної мови, що, на жаль, деколи спостерігається в деяких чинних підручниках з іноземних мов, коли суто окремі спеціальні питання з фізики, біології, географії, астрономії, історії презентуються в навчальних іншомовних текстах. Також у підручнику недоцільно надавати переваги текстам, які пов'язані з туристичною сферою (інформація рекламного характеру про культурно-історичні об'єкти, що рекомендуються туристам для відвідування). Підручники – це не туристичні довідники, хоч окрема інформація туристичного спрямування, відповідно до вимог навчальної програми, може міститися в їх змісті;
– *врахування особливостей жанрів* текстів для читання під час підготовки дотекстових і післятекстових вправ і завдань. Кожному жанру характерні своєрідні структурно-

[5] Детальніше про це йдеться у підрозділі 4.4. цієї монографії.

композиційні та мовні особливості, з якими потрібно знайомити учнів у процесі підготовки їх до реальної міжкультурної комунікації;

– *лінгвокраїнознавче та соціокультурне спрямування* певної кількості текстів, зміст яких забезпечує учнів не тільки актуальною інформацією про країну, мова якої вивчається, але й надає їм певні знання про сучасний мовний колорит, який використовується у спілкуванні. А відтак підручники мають містити тексти, що ілюструють лінгвокраїнознавчі та соціокультурні особливості мовного оформлення та використання мовленнєвих продуктів;
– *культурологічне спрямування змісту* текстів, які сприяють формуванню в учнів уявлень про схожість і розбіжність окремих явищ із сфер життєдіяльності своїх співвітчизників і народу, мова якого вивчається. Це дозволяє не тільки знайомитися з менталітетом інших націй і народів, але й формувати власну життєву позицію, а також набувати досвіду зіставляти, робити висновки, висловлювати власне ставлення до об'єктів спілкування, оприлюднювати свої оцінні судження і т.п., що є характерним для компетентнісної парадигми навчання іншомовного спілкування;
– *співвіднесеність змісту текстів* з навчальною тематикою і спрямованість їх на виконання конкретних комунікативних завдань;
– *відповідність нормам* мовлення, типовість і частотність уживання мовних засобів, на яких побудовані тексти;
– *доступність змісту текстів учням* тієї вікової категорії, для якої вони призначені;
– *освітній, розвивальний і виховний потенціали змісту текстів* для читання;
– *вплив змісту* на мотиваційну сферу школярів, зокрема його здатність сприяти розвитку в них інтересу і бажання оволодівати іноземною мовою як загальноосвітнім предметом і як засобом міжкультурного спілкування та пізнання культури і способу життя інших народів світової спільноти;
– *актуальність, соціо- та культуровідповідність мовленнєвих засобів,* використаних у змісті текстів, передбачених для виконання визначених навчальних, зокрема комунікативних, завдань;
– *наявність у змісті текстів соціокультурних реалій*, що відображають характерні особливості мовленнєвої поведінки комунікантів в різноманітних соціальних умовах і ситуаціях спілкування, забезпечують дотримання етичних норм комунікації.

Зазначені критерії можуть слугувати базовими для авторів підручників під час добору текстів для читання. Втім автори повинні усвідомлювати, що не будь-який презентований у підручнику автентичний матеріал для читання (оголошення, телеграма, поштова листівка, лист, меню, афіша, план, програма теле- і радіопередач, інструкція тощо) забезпечить успіх у навчанні. Нецікаві для учнів певної вікової категорії, хоч і доступні для них з погляду мовного оформлення, тексти не завжди зможуть сприяти успішному виконанню цілей і завдань навчання, а також досягненню іншомовної комунікативної взаємодії школярів. Добираючи тексти, автор повинен співвідносити їх зміст не тільки з колом пізнавальних інтересів учнів і завданнями навчання, але й з рівнем їхнього навчального і життєвого досвіду: учням має бути доступна для розуміння змістова інформація (об'єкти і явища), котра повідомляється в навчальних матеріалах. Лише за таких умов тексти слугуватимуть ефективним мовним та інформаційним підґрунтям для організації мовленнєвої взаємодії в усній та письмовій формах, що свідчитиме про їх дидактичну та методичну доцільність.

Дібрані згідно з цими критеріями тексти для читання повинні пройти ще одну процедуру, мета якої полягає в аналізі їх з таких позицій:

– *валідність*[6] *тексту як засобу формування комунікативно-когнітивного уміння читати*;
– *валідність тексту як джерела навчально-пізнавальної інформації*;
– *валідність тексту як джерела спеціальної культурологічної інформації*.

[6] Від латинського validus – міцний, здоровий, дієвий [289]. Під цим терміном ми розуміємо здатність тексту забезпечувати успішне виконання навчальних, зокрма комунікативних, завдань.

Відповідно до цих позицій навчальні тексти, що добираються до змісту підручників з іноземних мов, можна розглядати як оперативні джерела інформації про соціальні, економічні, політичні, культурні та інші аспекти життя країни, мова якої вивчається. Вони слугують засобами формування іншомовної комунікативної компетентності, зокрема лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної як її складників. Окрім того, відповідно до висловлених вище міркувань, тексти опосередковано сприяють розвитку в учнів інших компетентностей: загальнонавчальної, стратегічної, компенсаторної, прагматичної, дискурсивної, культурологічної, про які йдеться у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти як стратегічному документі розвитку змісту навчання іншомовного спілкування в сучасній середній та вищій школі.

Особливості змісту підручників з іноземних мов зумовлюють використання різних видів текстів для читання. Насамперед, це тексти, що спеціально створені авторами для навчальних цілей. Зазвичай їх зміст відповідає темі, що вивчається. Вони вибудовуються на тематичному мовному (лексичному й граматичному) матеріалі та можуть містити незнайомі мовні (здебільшого, лексичні) одиниці, кількість яких регулюється двома чинниками: 1) етапами навчання іноземної мови та 2) призначенням тексту: а) для ознайомлювального читання (зазвичай без словника), що передбачає можливість використання від 1% до 8% незнайомих лексичних одиниць [622], які суттєво не впливають на розуміння основного змісту; б) для вивчального читання – з повним розумінням змісту (з використанням словника).

Проведений нами аналіз шкільних підручників з іноземних мов минулих років засвідчив, що автори намагалися дотримуватись усталених підходів до добору текстів для читання. Їх кількість упродовж тематичних розділів варіювалась від 1 до 5. Існували підручники, які в тематичних розділах містили один основний (базовий) текст, що надавав тематичну інформацію для спілкування, і один додатковий текст (деколи у формі діалогу). Проте нам зустрічалися підручники, у тематичних розділах яких автори пропонували від 2-х до 4-х текстів, які своїм змістом поступово розширювали обсяг тематичної інформації, подаючи її порціями. Зазвичай, тексти містили різну кількість незнайомих учням лексичних одиниць і майже всі ілюстрували функції мовного матеріалу в різних ситуаціях спілкування.

Якщо вдатися до ретроспективи щодо розвитку цієї проблеми в історії вітчизняної теорії та методики навчання іноземних мов, то варто зазначити, що помітні зміни в цьому плані почали відбуватися в середині 70-х років XX століття, коли ґрунтовне дослідження, викладене в змісті докторської дисертації С.К.Фоломкіної "Методика обучения чтению на английском языке в средней школе" [621], суттєво вплинуло на підходи щодо визначення принципів добору текстів для читання до підручників з іноземних мов. Саме з того часу у вітчизняній методиці з'явилися терміни *"ознайомлювальне читання", "вивчальне читання", "пошукове читання", "переглядове читання"*. Для навчання їх використовувалися різні за змістом і обсягом тексти, здебільшого, створені авторами, а також уривки адаптованих оригінальних художніх творів – така була вимога чинних на той час програм з навчання іноземних мов.

У кінці 80-х років XX ст. навчальні програми почали пред'являти вимоги щодо формування в учнів умінь і навичок читати та розуміти зміст деяких оригінальних навчальних матеріалів: оголошень, програм теле- та радіопередач, афіш тощо [411; 412]. У 90-х роках суттєво змінилися вимоги програм до навчання іноземних мов. Особливість їх визначалася спрямуванням освітнього процесу на комунікативно-діяльнісний підхід. Це зумовило активне використання автентичних матеріалів для навчання учнів нормативного автентичного спілкування. Підручник став основним засобом їх пред'явлення. Саме у вітчизняних підручниках кінця 90-х років минулого століття автори почали широко використовувати автентичні тексти. Помітно активізувалась така діяльність на початку XXI ст. під час конструювання змісту шкільних підручників нового покоління, що ініціювали навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета з 2-го класу (2002 р.), а потім і 1-го (2010 р.) класу. Ці трансформації були зумовлені новою парадигмою

розвитку сучасного ЗНЗ. Сьогодні вже неможливо уявити підручники з іноземних мов, у змісті яких не містяться автентичні тексти.

У зв'язку з тим, що тексти – це своєрідні *продукти мови і мовлення* [90], то нескладно помітити, що в науковій літературі вони розглядаються *на рівні лінгвістики і теорії комунікації* [167]. У лінгвістиці не існує абсолютно єдиного визначення категорії "текст". Чи не найглибше трактування дав йому І.Р.Гальперин. Під цим терміном він розуміє завершений продукт мовленнєвого процесу, матеріалізований у вигляді відповідно літературно сконструйованого в письмовій формі документа, який має назву (заголовок) і складається з кількох особливих одиниць (надфразових єдностей), поєднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку; йому властиві певна цілеспрямованість і прагматичність [109]. Як особливий різновид тексту лінгвісти розглядають речення. Вони трактують його як нижчий рівень тексту, як елементарне змістове утворення [30]. Водночас принципи когерентності, делімітації (надфразова єдність, абзац) дозволяють окремим методистам і психолінгвістам кваліфікувати текст як структурну одиницю нижчого рівня [201; 325]. Така позиція зумовлена тим чинником, що у тексті межі деяких надфразових єдностей, абзаців і т.п. деколи можуть збігатися, хоч така відповідність не завжди вважається нормативною. Поділ тексту на абзаци як "відрізки письмового або друкованого тексту..., що містять у собі надфразову єдність або її частину", та як "засоби його логіко-композиційної структури" [325] досить часто є суб'єктивним і залежить від індивідуального розуміння автором його змісту.

У лінгвістиці прийнято вважати, що основну думку в тексті передають так звані абзацні речення, котрі є його структурно-композиційним ядром [326; 648]. Таке положення дозволяє зробити важливий висновок про те, що під час добору текстів для читання автору потрібно передбачати доцільний поділ їх на абзаци, в яких зосереджується основна навчальна інформація. Вони слугують своєрідними пунктами плану, за яким конструюється зміст текстів. У таких випадках абзац виконує роль джерела змісту підтеми або певного тематичного фрагменту. Саме за таких умов текст сприяє становленню у читача комунікативно-когнітивних умінь, презентує не тільки певний обсяг тематично-ситуативної інформації, але й завдяки структуруванню на абзаци забезпечує можливість формування дискурсивної компетентності як здатності логічно і зв'язно вибудовувати висловлення, що є особливо важливим для молодших школярів, які ще не володіють достатнім навчальним досвідом, щоб самостійно це здійснювати.

Під час добору текстів постає проблема природи цих навчальних матеріалів, оскільки, на думку деяких вчених різних галузей знань, ефективно оволодівати іншомовним спілкуванням у особливо побудованому навчальному середовищі можна лише за умови спеціально створених текстів [622]. Ця теза недвозначно наголошує на важливості проблеми та необхідності добору актуального інформаційного матеріалу, який не тільки співвідноситься із віковими психофізіологічними можливостями школярів і їхніми інтересами, але й надає достатні відомості для забезпечення мовного і тематичного ситуативного аспектів спілкування, слугуючи своєрідним дидактичним підґрунтям для здійснення комунікації в усіх видах мовленнєвої діяльності.

У теорії навчання іноземних мов тексти диференціюються на *"навчальні"* та *"ненавчальні"* [324]. Відповідно до думки С.К. Фоломкіної, "навчальний текст" – це будь-який обсяг інформації, що використовується для навчання, незалежно від того, чи вона є оригінальною, чи спеціально створеною авторами [621]. А.Р. Арутюнов під навчальним текстом розуміє будь-який факт культури іноземної мови, що відповідає навчальній комунікації і має знакову функцію [11]. Такі тексти можуть підлягати адаптації щодо їх змісту і структури з урахуванням рівня мовної підготовленості учнів. *Адаптація тексту* передбачає його спрощення, пристосування, полегшення чи ускладнення відповідно до рівня мовної компетентності учнів [534]. При цьому прийнято вважати, що під час оцінювання складності тексту мають братися до уваги не тільки його змістовий аспект, але й мовний – кількість наявних у ньому незнайомих мовних одиниць, синтаксичних структур, їх складність і роль для передачі змістової інформації [325; 389]. Відповідно,

виділяють *сильну адаптацію* тексту (загальна якісна зміна мовленнєвої структури тексту), *середню адаптацію (*внесення суттєвих змін за рахунок дрібних скорочень і синонімічних замін складних місць), *слабку адаптацію* (скорочення окремих блоків тексту із збереженням його змістового ядра чи з окресленням певних змістових ліній), *умовну адаптацію* (винесення складних місць у петит із збереженням змістової послідовності основної частини тексту) [627].

Поняття *"автентичний текст"* не отримав однозначного тлумачення. Одні автори вважають автентичним оригінальний текст, який не підлягав абсолютно ніяким методичним обробкам [29]. Інші допускають певний рівень препарування оригінального тексту за умови, що це не порушує його достовірності та соціокультурного фону [325; 708]. Якщо автор, препаруючи текст, дещо його скорочує, вилучаючи несуттєві для комунікативних потреб деталі, що не впливають на достовірність змісту, то такі тексти також можна вважати автентичними. Ми дотримуємося позиції, за якої деколи доцільно здійснювати незначну обробку оригінальних текстів (скорочення обсягу, вилучення окремих дат, прізвищ, географічної інформації, спеціальної термінології, не зовсім і не завжди доступної учням певного віку, тощо), що не призводить до втрати автентичності, і за умови, що всі мовні аспекти змісту не спрощуються і не піддаються заміні іншими.

Для змісту шкільних підручників з іноземних мов, на наш погляд, цілком можливе препарування текстів відповідно до чотирьох видів адаптації. Як засвідчує практика, найскладніше підготувати художні тексти. Це зумовлено кількома чинниками, яких, на нашу думку, обовязково потрібно дотримуватися автору підручника, а саме: 1) адаптований варіант повинен передавати основні особливості змісту оригінального тексту; 2) авторський стиль презентації текстової інформації має зберігатися, оскільки, за інших умов, то вже не буде літературний доробок певного автора; 3) важливою умовою адаптації художніх текстів є необхідність у спрощеному варіанті відтворювати особливості мови автора – його мовного стилю; 4) у змісті тексту потрібно зберігати хронологію перебігу подій, дотримуючись послідовності їх викладу як у часі, так і в місці, де вони відбуваються.

У більшості випадків створені для навчальних цілей тексти (особливо для початкового етапу навчання) – "штучні", втім це не означає, що вони не нормативні за мовними показниками. Автори пристосовують їх до навчального досвіду школярів: їхніх мовних, мовленнєвих, загальнонавчальних можливостей. Спостерігаються випаадки, що за деякими параметрами препаровані в такий спосіб тексти певною мірою можуть відрізнятися від оригінальних мовленнєвих продуктів, з якими можна зустрітись у реальній ситуації спілкування. Це об'єктивна реальність, до якої часто змушені звертатись автори підручників, які конструюють зміст навчання іноземної мови "з чистого аркуша". З цього приводу цілком можна погодитися з думкою С.К.Фоломкіної в тому, що деколи використання у текстах для читання дещо спрощених мовленнєвих зразків не є перешкодою для оволодіння у майбутньому автентичним мовленням [621].

Існує й інша точка зору, за якої тексти, призначені для навчання читання, мають бути тільки *автентичними* [114; 710; 730]. "Лінгводидактичний енциклопедичний словник" трактує поняття "автентичний текст" (від грец. *authentikōs* – справжній, першоджерельний) як реальний продукт мовленнєвої діяльності носія мови і не адаптований для потреб учнів з урахуванням їхнього рівня володіння мовою [289]. Автентичні – це тексти, які носії мови продукують для носіїв мови, тобто власне оригінальні тексти, створені для реальних умов спілкування, а не для навчальних ситуацій. Отже, навчальному тексту, сконструйованому авторами підручників спеціально для навчальних цілей, альтернативою сьогодні є автентичний текст різних видів за змістом: прагматичний, епістолярний, літературний, публіцистичний тощо.

Розглядаючи іншомовний текст як певним чином своєрідно упорядковану множинність речень, об'єднаних спільним комунікативним завданням [167], можна стверджувати, що за статусом він є багатоаспектною одиницею навчання іноземної мови. Для досягнення цього рівня доцільно, щоб тексти були автентичними, починаючи від назв у

вигляді номінативних речень (наприклад, заголовків статей, афіш, різноманітних вивісок тощо), до повноцінних газетних або журнальних статей та уривків художніх літературних творів, які супроводжуються відповідними завданнями. Звісно, що мовна складність, тематика і обсяг таких текстів варіюються відповідно до вимог навчальної програми, вікових особливостей і рівня комунікативних можливостей учнів. Якщо на початковому етапі навчання читання зазвичай здійснюється за допомогою спеціально створених автором, автентичних адаптованих або коротких нескладних неадаптованих текстів, то на подальших етапах, враховуючи вікові психофізіологічні особливості та навчальний досвід учнів, автору доцільно добирати суто автентичні тексти і відповідно їх прапарувати. Такі навчальні матеріали слугують учням формувальним і вмотивувальним засобом. Без дотримання такого підходу практично неможливо розраховувати на ефективність процесу навчання іноземної мови поза межами реального іншомовного середовища.

У методичній літературі розрізняють кілька типів автентичних текстів за структурним оформленням: дидактизовані, напівавтентичні, квазіавтентичні, автентичні [324].

Дидактизовані тексти – це письмові продукти, що підготовлені носіями мови спеціально для певних методичних цілей.

Напівавтентичні тексти – оригінальні матеріали, адаптовані шляхом скорочення та компіляції в інтересах виконання певних навчальних завдань.

Квазіавтентичні тексти – це продукти, в яких допущені деякі скорочення за рахунок імен, прізвищ, якщо їх забагато, несуттєвої історичної інформації тощо, тобто – це тексти, в яких знято окремі труднощі, котрі можуть бути недоступними учням певної вікової категорії.

Автентичні тексти, як нами зазначалося, це власне оригінальні матеріали, написані носіями мови для носіїв мови. Це та категорія текстів, яку прийнято характеризувати як "семіотичний простір" і як своєрідне багаторівневе цілісне утворення та як результат відбитку деякого фрагменту дійсності з допомогою певної знакової системи [115]. В такій інтерпретації текст розглядається як засіб матеріалізації "образу світу", що існує в мовній свідомості читача.

Чіткіше розглядають поняття *автентичних навчальних матеріалів*, призначених для читання іноземною мовою, Н.Д. Гальскова і Н.І. Гез [115]. Ними виділяються об'єкти повсякденного і побутового життя в самостійну групу так званих "прагматичних матеріалів". До них відносяться оголошення, вивіски, етикетки, анкети-опитувальники, меню і рахунки, карти, рекламні проспекти із сфер туризму і відпочинку, товарів, робочих вакансій і т.п. Такі матеріали, як зазначає автор, за доступністю та побутовим характером використання досить значущі для створення ілюзії прилучення школярів до реального соціального середовища, в якому перебувають носії мови, що вивчається. Вона класифікує прагматичні матеріали залежно від *сфери* їх використання:

- навчально-професійної;
- соціально-культурної;
- побутової;
- торгівельно-комерційної;
- сімейно-побутової;
- спортивно-оздоровчої.

Подібної точки зору дотримуються Р.П. Мільруд, С.В. Роман та інші, які також надають перевагу автентичним матеріалам з оточення громадян країни, мова якої вивчається [328; 535; 628].

Основними *критеріями автентичності текстів* вважаються актуальність змісту і функціональність мовного матеріалу, на якому вони побудовані [670]. Ці критерії насамперед свідчать про зорієнтованість текстів на їх використання у різноманітних сферах реального життя. Комунікативні цілі навчання іншомовного спілкування, зокрема тенденція на комплексне оволодіння мовою і культурою народу, носія цієї мови, зумовлюють ураховувати функціональне призначення автентичних навчальних матеріалів. Їх дидактична доцільність має відповідати таким основним завданням:

- сприяти здобуванню культурологічних знань, на підґрунті яких здійснюється навчальна діяльність з формування відповідних навичок і вмінь;
- забезпечувати можливість організовувати іншомовне спілкування у різних соціально-комунікативних сферах (у межах вимог чинної навчальної програми);
- надавати учням змогу самостійно семантизовувати мовні одиниці та розвивати здібності визначати їх значення і функції;
- сприяти розвитку в учнів оцінних суджень і можливостей орієнтуватися в новому лінгвосоціальному середовищі.

Однією з визначальних особливостей сучасного змісту навчання іноземних мов є тенденція не взаємопов'язане оволодіння учнями всіма видами мовленнєвої діяльності [98]. Н.Д. Гальскова зазначає, що процес навчання усних висловлень повинен спиратися на автентичний інофонний текст як одиницю комунікації (продукт текстової діяльності), в якій представлені ознаки другої (іншомовної) мовної спільноти. Йдеться про соціально значущу інформацію, оволодіваючи якою учень буде долучатися до лінгвокогнітивних характеристик представника іншої етнокультурної спільноти й, інтерпретуючи його текстову діяльність, краще усвідомлювати свою культуру [113]. У цьому контексті недвозначною можна вважати характеристику автентичного тексту, яка презентована в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, де зазначається, що автентичний текст є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, незважаючи на те, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані [187]. А це означає, що автентичні тексти здатні виконувати значно більше функцій, ніж слугувати засобом навчання читання. Вони є підґрунтям для організації спілкування в усній та письмовій формах, забезпечуючи комунікантів мовним і тематично-інформаційним матеріалом. На нашу думку, саме ця особливість є пріоритетною і дозволяє комплексно оцінювати автентичні тексти – з комунікативної та соціальної позицій.

Використання автентичних матеріалів (а текст вважається їх основним видом) у змісті підручників з іноземних мов забезпечує нормативність мовлення учнів засобами мовних і мовленнєвих (усталені словосполучення, мовленнєві зразки-кліше, характерні для різноманітних соціальних ситуацій) одиниць. Окрім того, автентичний текст сприяє організації комунікативної взаємодії, близької до реальних умов, та активному розвитку мотивації оволодівати іншомовною культурою, оскільки адекватне використання і розуміння (відповідно до умов і ситуацій спілкування) мовленнєвих продуктів значною мірою є показником певного рівня іншомовної культури комуніканта. На підтвердження цих положень вважаємо доцільним навести п'ять аргументів, які пропонує А.М. Щукін щодо доцільності застосування автентичних текстів у навчальному процесі:

1) автентичні тексти знайомлять учнів з соціальними реаліями країни та громадян, мова яких вивчається, водночас, використання лише штучних, спрощених не автентичних текстів може призвести до труднощів сприймання тих, які беруться з "реального життя"; 2) автентичним текстам характерне відчуття реальної дійсності, у той час як не автентичні навчальні матеріали втрачають характерні ознаки тексту як особливої одиниці іншомовної комунікації, позбавлені авторської індивідуальності, національної специфіки; 3) автентичні тексти є різноманітними за стилями й тематикою, а робота з ними викликає інтерес в учнів; 4) автентичні тексти слугують засобом навчання культури країни, мова якої вивчається; 5) автентичні тексти ілюструють зразки функціонування мови у формі, що прийнята її носіями, та в природному соціальному контексті [670]. Утім, як засвідчує практика, не кожний автентичний текст спроможний різнобічно виконувати навчальну функцію. Насамперед це зумовлено об'єктивною суперечністю між його мовними і змістовими параметрами та віковими можливостями й навчальним досвідом учнів. У зв'язку з цим автору доцільно до змісту підручника вводити такі автентичні матеріали, котрі різнобічно, за всіма параметрами комунікативної ситуації здатні забезпечувати успішне виконання поставлених цілей, для реалізації яких вони добиралися.

Розглядаючи проблему автентичності текстів, цілком закономірно виникає запитання, як часто, на якому етапі навчання і в якому віці учнів цим засобам може відводитись

домінувальна роль у змісті підручників з іноземних мов. У теорії навчання ми не знайшли на це чіткої відповіді. За нашими дослідженнями, автори самостійно розв'язують цю проблему, керуючись, в основному, власною інтуїцією, та беруть до уваги вікові особливості учнів і їхній навчальний досвід. У зв'язку з цим, цілком виправдано, що у підручниках для початкового етапу навчання, а особливо в тих, які призначені учням молодшого шкільного віку, автентичні тексти ще не є основним засобом пред'явлення мовної та тематично-змістової інформації. Особливості цього періоду навчання об'єктивно ще не дозволяють широко використовувати автентичні матеріали. Зазвичай підручники містять тексти, сконструйовані авторами. Вони створюються на мовному матеріалі, що узгоджується з темою, у межах якої передбачається здійснювати навчання спілкування. Звісно, що вони мають відповідати нормам, прийнятим у мові, що вивчається. Такі тексти невеликі за обсягом і, в основному, не містять складних мовних явищ (граматичних конструкцій), характерних автентичному мовленню і поки ще недоступних учням молодшого шкільного віку. У контексті цього питання вважаємо необхідним висловити власне ставлення до окремих думок щодо доцільності застосування у підручниках з іноземних мов для молодших школярів казок тих країн, мова яких вивчається. Відомо, що казка як вид народної творчості є одним із улюблених жанрів дітей молодшого віку. Мовні та мовленнєві одиниці, що в ній дуже часто використовуються, відповідно до навчальної програми ще не вивчаються учнями початкового етапу (наприклад, минулі та майбутні часи, умовні та інші способи дієслів для передачі певних дій у часі та просторі, складнопідрядні речення і узгодження у них дієслівних часів тощо), а тому досить часто навіть основний зміст таких казок не завжди доступний для учнів. Проте окремі автори все-таки намагаються помістити у своїх підручниках адаптовані варіанти казок – зазвичай, це спрощений, певною мірою доступний для розуміння учнями, авторський переказ основного змісту казки. Ми вважаємо, що зазначений підхід не зовсім доцільний, оскільки такий "очищений" твір не є відбитком продукту народної творчості, а є своєрідною інтерпретацією змісту казки, здійсненої автором підручника. З таких міркувань ми не використовуємо цей жанр, проте створюємо тексти, де міститься інформація про казки та їх героїв, які популярні в країнах, мову яких учні вивчають, оскільки цього вимагає навчальна програма.

Підготовка текстів для читання для змісту шкільних підручників з іноземних мов є однією з важливих проблем галузі підручникотворення. Шкільним підручникам характерні тексти різних видів. Зміст їх різнобічно залежить від кількох чинників: 1) цілей навчання, 2) комунікативних потреб учнів, 3) їхніх вікових психологічних особливостей, 4) навчального досвіду й інтересів.

Проаналізовані нами чинні підручники з іноземних мов засвідчили, що зазвичай автори починають з 4–5-х класів активно упроваджувати в їх зміст автентичні тексти. Утім і ці матеріали певною мірою препаровані – підлягали адаптації (здебільшого, це *середня, слабка* та *умовна* адаптація) відповідно до мовних можливостей школярів. Проте цей підхід майже не розповсюджується на інші автентичні матеріали, що досить широко використовуються у вправах, завданнях, коментарях до фотографій у підручниках з іноземних мов для початкової школи.

У змісті підручників з іспанської мови для 1–4-х класів наявність автентичних матеріалів, дібраних нами відповідно до тематики, визначеної навчальною програмою, є обов'язковою необхідністю. Серед них першочергово варто назвати автентичні ілюстративні матеріали (фотографії), окремі мовленнєві зразки із соціально-побутової, навчальної, міжособистісної та культурної сфер. Що ж стосується текстів, то, здебільшого, їх можна характеризувати як навчальні не автентичні, підготовлені авторами для навчальних цілей з урахуванням відповідно до іншомовного досвіду школярів, і в них витримані всі норми мовного оформлення. Звісно, що в першому і частково у другому класах вони побудовані на мовному матеріалі, опрацьованому в усному мовленні. Утім вже на початковому етапі навчання мови нами допускається можливість використовувати тексти, що містять певну кількість незнайомих для учнів мовних одиниць. На по-

дальших етапах навчання ця кількість може помітно зростати, що не суперечить вимогам навчальної програми. Самостійне визначення значень такого матеріалу сприяє розвитку в учнів прагматичної (загальнонавчальної) компетентності. Водночас це привчає їх до виконання аналогічної діяльності в реальних умовах роботи з текстом (здійснювати пошук незнайомих слів у словнику), інформацію з якого в майбутньому потребуватиме їхнє професійне життя.

Об'єктивно досить рідко зустрічаються тексти, детальний зміст яких можна зрозуміти з першого пред'явлення/читання (*вивчальне читання* – за С.К. Фоломкіною). Значно простіше працювати з текстами, які передбачають читання з розумінням основного змісту (*ознайомлювальне читання*). Наявність в таких текстах незначного обсягу незнайомого мовного матеріалу суттєво не впливає на якість навчання. Враховуючи ці чинники, уявляється доцільним презентувати у змісті підручників тексти різних видів. Такий підхід дає можливість різнобічно впливати на читацький досвід учнів, формувати в них готовність відповідно до поставлених цілей ефективно здобувати інформацію з текстів різного рівня складності. Як зазначила Г.В.Рогова, учням потрібно активніше пропонувати думку про ставлення до тексту як авторитетного джерела, який є важливим носієм змістово-смислової та лінгвістичної інформації [534]. У зв'язку з цим у підручниках для третього класу ми вважали за необхідне розпочати активно вводити до змісту текстів 2 – 3 нові мовні одиниці, про значення яких учні мусять самостійно здогадатися або визначити їх з допомогою двомовного словника (*Vocabulario*), що є компонентом підручника. Виконання таких завдань часто передбачається змістом дотекстових вправ, де зазначається про наявність у тексті нових мовних одиниць, значення яких потрібно визначити самостійно. У такий спосіб ми намагаємося навчити школярів раціонально працювати із словником, розвивати в них досвід самостійної діяльності.

Прочитайте і перекладіть текст. У ньому є незнайомі слова. Постарайтеся зрозуміти їх самостійно або знайдіть їх у словнику.

Vamos al Zoo

Hoy es domingo. Los padres no trabajan. Los niños no tienen clases. Carlos ha ido con su hermana menor, su mamá y papá al Zoo. El Zoo es el Parque Zoológico. En el Zoo hay muchos animales. Ellos viven en las jaulas. Carlos y sus familiares han visto leones, tigres, jirafas, osos, monos, elefantes, cocodrilos. Los animales son muy simpáticos. A Carlos le han gustado mucho los osos y a su hermana, los monos.

("HOLA – 3")

У тексті вжиті нові слова, про значення яких можна дізнатися лише у словнику, і слова-інтернаціоналізми – схожі за звучанням із відповідними словами рідної мови і про значення яких учні можуть здогадатися самостійно (*jirafas, leones, tigres, cocodrilos, simpáticos*).

Lee y traduce el texto. Consulta el diccionario cuando es necesario. *(Прочитайте і перекладіть текст. За потреби скористуйтеся словником).*

¡Qué maravilla son las vacaciones!

¡Qué bien ha pasado Marina estas vacaciones de verano! Eran los días muy interesantes y alegres. Sobre todo le ha gustado el mes de junio cuando ella vivía en casa de sus abuelos en una aldea a orilla del río Dnipró. Casi todos los días hacía buen tiempo y Marina podía bañarse en el río y tomar el sol. ¡Qué morena está! Ayudaba a sus abuelos en el huerto y en el jardín. Sus abuelos estaban muy contentos de su trabajo. Ha conocido a muchos amigos nuevos.

También a Marina le ha gustado mucho el descanso en agosto. Junto con sus padres ella ha descansado en Crimea en la costa del Mar Negro. Todos los días hacía sol. Toda la familia nadaba y tomaba el sol en la playa, por eso todos están muy morenos. Marina estaba en la costa del mar por primera vez. Muchas veces iba de excursión. Tenía excursiones a Yalta y a Sevastópol. Ella no quería salir del mar, le gustaba mucho nadar. Le han encantado mucho las montañas. ¡Qué maravilla son las vacaciones de verano!

("HOLA – 4")

Lee y traduce el texto. Consulta el diccionario si es necesario. Observa las fotos que acompañan el texto. *(Прочитайте і перекладіть текст. За потреби скористуйтеся словником).*

Madrid, capital y corazón de España

Madrid es la capital de España. Está en el centro del país y es como su corazón. Es una de las ciudades más bonitas del mundo. En Madrid viven más de 3,5 millones de habitantes.

El corazón de Madrid es la Puerta del Sol. En la plaza hay una estatua de Oso y de Madroño que es el símbolo de Madrid.

No lejos de la Puerta del Sol se encuentra la Plaza Mayor, un lugar de descanso muy favorito para los madrileños y turistas.

En la zona central de Madrid se encuentran muchos puntos de interés: el Palacio Real, el Museo del Prado, la Plaza de España con el monumento a Cervantes y sus don Quijote y Sancho Panza, el Parque del Retiro, etcétera.

Cada año muchos turistas vienen a Madrid para ver esta ciudad maravillosa, visitar sus museos y otros lugares de interés, pasear por sus bellas plazas y calles.

("HOLA – 5")

У цих текстах, окрім лексики, значення якої необхідно визначити з допомогою словника і за співзвучністю з рідномовними аналогами (*interés, museos, monumento, palacio, zona, plaza, turistas, símbolo, centro, millones*), вжиті однокорінні слова з раніше вивченими лексичними одиницями (*descanso, central, visitar, madrileños*). Про значення їх учні також мають здогадатися самостійно.

Lee y traduce la entrevista (інтерв'ю) que tuvo lugar hace unos años con Arantxa Sánchez Vicario, la tenista más famosa en España y una de las más conocidas en el mundo. Consulta el diccionario. *(Прочитайте і перекладіть інтерв'ю з відомою іспанською тенісисткою Арантою Санчес. Скористуйтеся словником).*

Soy Arantxa Sánchez Vicario

Nací en Barcelona en diciembre de 1971. El apellido de la familia de mi papá es Sánchez y el de mi mamá es Vicario. Llevo el apellido de la familia de mi mamá porque me ayudaba mucho en mi vida.

Tengo hermanos. Mi hermana se llama Marisa y mi hermano, Emilio. Los dos son tenistas. Todos nosotros empezamos a jugar al tenis desde la niñez. Ahora Marisa vive en los Estados Unidos. Yo vivo en Barcelona con mis familiares.

Fue en Granada cuando la primera vez me hice campeona de tenis en España. Tuve en aquel entonces 13 años.

Mi hermano Emilio ganó el campeonato de España aquel mismo año. Cinco meses pasados me hice tenista profesional.

Soy aficionada a la música. Me encanta muchísimo la música de los Beatles y Bruce Springsteen. Me gusta jugar a las cartas durante mis viajes. Tengo un perro. Se llama Rolando, en nombre del torneo de tenis Rolando Garros que se celebra en París, donde gané el campeonato en 1989 y después, en 1994.

("HOLA – 6")

Це автентичний текст, зміст якого з нашого боку не піддавався адаптації, утім він не складний для розуміння. У тексті вжиті окремі автентичні мовленнєві зразки, про значення яких учні повинні здогадатися самостійно – за контекстом (*llevo el apellido, desde la niñez, me hice campeona de tenis, en aquel entonces).*

Зустрічаються випадки, коли виникає потреба виносити значення окремих мовних одиниць у петит (спеціальний блок). Зазвичай це характерно текстам, які передбачені для ознайомлювального читання (без використання словника, з метою розуміння основного змісту). За таких обставин у петит виносяться лексичні одиниці з їх значенням, оскільки вони певною мірою впливають на розуміння основного змісту тексту. Також це характерно граматичним структурам, які не вивчалися, проте вони не підлягають заміні іншими (умовна адаптація), оскільки порушується нормативність мовлення (наприклад, заміна певної ще не відомої учням дієслівної часової форми на іншу, відому школярам, і т.п.). У петиті учням пропонується це граматичне явище з перекладом і

воно засвоюється як окрема лексична одиниця без пояснення внутрішніх зв'язків між його компонентами (це буде зроблено під час засвоєння цього матеріалу відповідно до змісту навчальної програми). У деяких підручниках такі лексичні одиниці з перекладом подаються справа від тексту відповідно до місця їх вживання у його змісті.

Розглянь малюнки, прочитай і перекладі речення.

¡Hola! Soy Laura. Yo vivo en esta casa.
La casa es grande y nueva.
Tiene nueve pisos. Yo vivo en el tercer piso.
Es el salón. Es grande, cómodo y bonimito.
Las ventanas dan a la calle.
El salón vemos la tele.
Es mi dormitorio. No es grande, pero es muy cómodo.
La ventana da al patio. En el dormitorio yo duermo,
hago los deberes de casa, escucho música, juego con
el ordenador. Es mi habitación.

la ventana da al patio (a la calle) – вікно виходить на подвір'я (на вулицю)
pero – але

("HOLA – 3")

Lee el texto. ¿Te gustan estos horarios? *(Прочитай текст. Тобі подобаються ці режими роботи).*

Algunos horarios de la vida en España

¿Te gustaría saber los horarios de algunos centros comerciales y de enseñanza españoles? Creemos que sí. Esta información te ayudará en tus viajes a España.

Si quieres ir de compras, te conviene saber que la mayoría de las tiendas y supermercados se abren todos los días, excepto los domingos. El horario normal es de las 10 de la mañana a las 2 de la tarde y desde las 5 hasta las 8 de la tarde. Algunos Grandes Almacenes tienen un horario continuo de las 10 de la mañana a las 9 de la noche y se abren algunos domingos. Normalmente trabajan de las 8 o 9 de la mañana hasta la 1 o las 2 de la tarde y de las 3 o 4 hasta las 6 o 7 de la tarde.

La universidad y los colegios empiezan las clases a las 8 y terminan a las 3, y los colegios de primaria empiezan a las 9 y terminan a la 1 de la tarde.

Los restaurantes se abren normalmente de la 1:30 a las 3:30 para la comida y de las 8:30 a las 11:30 de la noche para la cena. Los bares se abren todo el día de las 11 hasta las 3 de la madrugada y las discotecas se abren de las 9 y se cierran muy tarde por la noche a las 3 o 4.

se abren - відчиняються
se cierran – зачиняються

("HOLA – 6")

Ці тексти передбачають проведення ознайомлювального читання. Втім у їх змісті вжиті окремі раніше не вивчені мовні одиниці, що можуть завадити розумінню основного змісту, а тому вони винесені з перекладом у спеціальні рамки.

У текстології прийнято диференціювати тексти на три типи: *статичні, динамічні, абстрактні* [109]. До *статичних* відносяться тексти, які описують певний предмет, інструкцію до приладу, характерні риси окремих предметів або явищ і способи їх застосування. Повідомлення, в яких відбувається зміна подій і часу, характерні *динамічним* текстам. До *абстрактних* відносяться тексти, які фокусуються на абстрактних поняттях, а не на конкретних предметах, містять певну кількість відступів від основної проблеми. Як засвідчує шкільна практика, статичний тип текстів (тексти-описи) найлегший для розуміння, у той час, як абстрактний тип (тексти, в яких представлені певні погляди, ставлення, точки зору, думки з залученням великої кількості прикладів, протиставлень, роздумів) є найважчим. На наш погляд, змісту шкільних підручників з іноземних мов відповідно до навчального досвіду школярів мають бути характерні тексти трьох типів.

Це дає змогу адаптувати учнів не тільки до різного виду інформації, котру вони отримують з письмових джерел, а й навчати самостійно долати мовні труднощі, пов'язані із здобуванням необхідних їм відомостей.

У підручниках з іспанської мови представлені три типи текстів для читання. Початковому ступеню навчання більш характерні *статичні* тексти, в яких відповідно до програмової тематики описується певний об'єкт або явище: людина, місце її навчання/проживання/відпочинку, риси характеру, зовніш-ність, уподобання, оточення; місто/село/вулиця/країна; робочий день; стан погоди; іграшки; школа/клас/урок іноземної мови; свято; види транспорту і т.п. Наведемо приклади окремих текстів із підручників серії "HOLA".

Прочитайте і перекладіть, що написав хлопчик.

Me llamo Alberto Alonso.
Alberto es mi nombre.
Alonso es mi apellido.
Soy de España, de Barcelona.
Soy español.
Tengo 10 años.
Soy alumno.
Estudio en un colegio (у коледжі)
Aprendo el inglés.
Hablo, leo y escribo un poco en inglés.

("HOLA – 2")

Es Lucía. Lucía es de España, es española. Vive en Madrid. En verano, a Lucía le gusta llevar una camiseta y una falda y en invierno, ella lleva un jersey, los vaqueros, una cazadora y un gorro. Es Pablo. Pablo es de Argentina. Vive en Buenos Aires. A Pablo le gusta llevar una camisa y los vaqueros. Es Manolo. Manolo es de España, es español. Vive en Sevilla. A Manolo le gusta llevar una camiseta y los shorts.

("HOLA – 2")

Прочитайте і перекладіть текст.

En clase de español

Me llamo Olga. Hoy es martes. Yo tengo una clase de español. Mi profesora de español se llama Valentina Ivánivna. Mi manual de español se llama "HOLA". En clases de español yo hablo español con mis compañeros de clase y con mi profesora. Leo en español los textos del manual. Escribo en español en mi cuaderno y en la pizarra. Me gusta escribir en la pizarra con el trozo de tiza.

("HOLA – 3")

Прочитайте і перекладіть.

Mira, es mi amigo Nicolás. Tiene 10 años.
El es de España. Vive en la ciudad de Toledo.
Estudia en un colegio. Le gusta jugar al fútbol y nadar.
Mira, es mi amiga Rosa. Tiene 11 años.
Ella es de España. Vive en la ciudad de Burgos.
Estudia en un colegio. Le gusta dibujar y cantar.

("HOLA – 3")

У цих текстах подається інформація про людей, описуються їхні особистісні якості, вік, місце проживання, уподобання, рід занять тощо. Зміст текстів сконструйований авторами для навчальних цілей і, в основному, на опрацьованому в усній формі мовному матеріалі.

Під кінець початкового ступеню (зазвичай у 4-му класі) з'являються *динамічні* тексти. На подальших етапах навчання їх кількісне співвідношення із статичними текстами поступово урівнюється. Насамперед, це зумовлено загальнонавчальним та іншомовним комунікативним досвідом учнів, позитивними змінами в їхніх психофізіологічних можливостях. Саме з цього етапу розпочинається активне вивчення дієслівних часів,

що дає учням змогу на рецептивному рівні вербально оперувати інформацією про події, що відбулися в минулому чи будуть мати місце в майбутньому. Поряд із суто описовими текстами (вони продовжують досить широко використовуватися в основній і старшій школі, оскільки для цього існують об'єктивні потреби) у підручниках представлені динамічні тексти з певною фабулою, що зумовлює наявність у їх змісті зразків діалогічного спілкування, висловлень власної думки, своїх оцінок, суджень щодо окремих предметів і явищ, про які йдеться у текстах, тощо. Варто зазначити, що підручникам для учнів основної та старшої школи досить характерні тексти у формі діалогів: обговорення певних проблем, пошуки відповіді на питання, що цікавлять, обґрунтування окремих позицій або ставлень до певної проблеми і т.п. Також з'являються абстрактні тексти, оскільки психічні особливості учнів цієї вікової категорії, зокрема їхній навчальний та іншомовний досвід, дозволяють їм усвідомлювати інформацію щодо поглядів на деякі явища, про які йдеться у текстах, про точки зору, переконання у певних преференціях, окремі поради тощо.

Наведемо приклади таких текстів[7].

Oleg va a Correos

Oleg tiene amigos en España. Uno de sus amigos se llama Arturo. Vive en Barcelona. Hace unos días Oleg ha vuelto del viaje a los Cárpatos y quiere escribir a Arturo sobre sus impresiones del viaje.

Acaba de escribir la carta y quiere enviarla. Va a Correos que está cerca de su escuela. Es un edificio moderno. En la sala central hay varias ventanillas: telegramas, postales, sellos, sobres, etc. Él va a la ventanilla N° 3, pide un sobre especial "Por avión" y un sello. Paga 3 grivnias y 65 kopeks. Escribe en el sobre la dirección de Arturo, pega el sello, mete la carta en el sobre y la echa al buzón.

("HOLA – 4")

En la frutería

– ¡Hola! ¡Buenos días!
– ¡Buenos días! ¿Qué necesitas?
– Por favor, un kilo de tomates, un kilo de cebollas, dos kilos de pepinos.
– ¿Algo más?
– Sí, un kilo de melocotones, dos kilos de uvas y un kilo de patatas. ¿Cuánto vale todo?
– 26 grivnias 60 kopeks.
– ¡Muchas gracias! ¡Hasta luego!
– Gracias por tu visita, ¡ adiós!

("HOLA – 4")

En Kyiv por primera vez

– ¡Qué bonita es la ciudad de Kyiv! Hay muchos edificios antiguos y modernos.
– Sí, por eso dicen que es una ciudad antigua y moderna a la vez.
– Además, dicen que es una ciudad-jardín con muchos castaños.
– Sí, la ciudad es muy verde porque hay muchos parques y jardines.
– Por las calles pasan muchos autobuses, trolebuses, coches y tranvías.
– Yo quiero ver el metro de la capital. Dicen que es muy bonito.
– Bueno, bajamos al metro y vamos al centro. Yo te enseñaré la ciudad.
– Vale.

("HOLA – 4")

Два останніх тексти презентовані у формі діалогу. В них ідеться про уподобання комунікантів, їхні потреби та інтереси. Зміст цих текстів-діалогів сприяє оволодінню школярами окремими мовленнєвими зразками тематичного ситуативного мовлення, характерними для цього виду спілкування.

---

[7] Для прикладу ми взяли тексти із підготовлених нами підручників для різних класів, щоб чіткіше продемонструвати системність нашої діяльності з проблеми, про яку йдеться.

¡Bienvenidos a México!

¡Hay tanto que ver en mi país! Os invito a la provincia mejicana de Yucatán, el centro de la cultura de los mayas.

Las hermosas ciudades mayas estuvieron en los bosques tropicales y vosotros todavía podéis ver las ruinas de las ciudades y de las pirámides mayas. La ciudad más importante fue Chichén-Iíza. ilees cetro político y religioso. Nadie conoce cómo las mayas pudieron construir las pirámides tan altas.

Espero que os encantará mi país.

¡Feliz viaje!

("HOLA – 5")

La tarea difícil de pedir café en España

– Luis, me han contado que los españoles toman poco té y suelen tomar café muchas veces al día.

– Sí. Es verdad. Creo que es útil conocer de cómo se sirve el café en España.

– Vale. Es muy interesante.

– Si te gusta café natural, pide el café solo. Si prefieres café con un poco de leche, pide el café cortado. Si eres entusiasta de café con mucha leche, pide el capuchino o café con leche. También hay café americano que contiene mucha agua y café con coñac o licor suele llamarse el carajillo.

– ¡Qué tarea más difícil de pedir café en España!

– No es todo. La mayoría de los españoles suelen tomar "el café de media mañana", un rato de pausa en el trabajo cuando se toma café con compañeros de trabajo.

– ¡Uf, no lo creía! ¡Qué interesante!

("HOLA – 6")

¿De qué trata el boletín de evaluación?

– ¿Qué notas has traído, hijo?

– Aquí tienes mi boletín de evaluación, papá.

– A ver, español: sobresaliente; inglés: bien; historia y geografía: notable; latín: suficiente. No está mal.

– Sí, en gramática española soy uno de los mejores de la clase. Puedes preguntarme todo lo que quieres sobre...

– Espera, pero ¿qué veo? Matemáticas, física y química: insuficiente. ¡Es increíble!

– Pues... sabes que no soy bueno en las matemáticas. No entiendo estos teoremas, fórmulas...

("HOLA – 8")

El Bachillerato en España

El Bachillerato en España es una enseñanza no-obligatoria, impartida normalmente desde que el alumno tiene 16 años, tras haber superado la ESO, de carácter preuniversitario y de dos cursos de duración. Tras haber superado el Bachillerato, se puede ingresar a los Ciclos Formativos de Grado Superior o a la Universidad.

Hay tres modalidades distintas de Bachillerato: artes, ciencias y tecnología, humanidades y ciencias sociales. La modalidad de artes consta de dos vías: artes plásticas, imagen y diseño y artes escénicas, música y danza.

("HOLA – 10")

El ritmo diario

El horario de los españoles sorprende al extranjero que visita España: todo sucede más tarde.

No hay hora fija para el desayuno; todo depende de cuándo uno entra a trabajar. De todos modos no es costumbre desayunar en casa; como mucho, un café bebido. Por eso son tan importantes el café y el bocadillo de media mañana, en una pausa de trabajo.

Generalmente, la jornada laboral está dividida en dos por la comida. Se trabaja de las ocho de la mañana hasta la una o las dos de la tarde y de las tres o cuatro hasta las seis o siete de la tarde.

En las ciudades pequeñas, los que trabajan fuera de casa y los que van al colegio vuelven a casa a comer, hacia las dos de la tarde. Las tiendas cierran al mediodía, pero no los bancos. Tampoco cierran las oficinas públicas y las empresas privadas que tienen jornada continuada, es decir,

sin interrupción para la comida. En verano todos los trabajos - excepto los comercios - tienen jornada continuada. Y algunos españoles aprovechan para dormir la siesta.

Se cena bastante tarde, entre las nueve y las diez. En los restaurantes se sirve la cena hasta las once de la noche.

Entre semana se sale poco de casa después de cenar y la distracción más común es ver la televisión que emite hasta las dos o tres de la madrugada;-los viernes hasta las seis.

("HOLA – 11")

En una agencia de viajes

– ¡Hola! Tenga la bondad, dígame, ¿hay plazas para el avión con destino a Tenerife?
– Sí, señor. ¿Para qué fecha?
– ¿Qué días hay vuelos a Tenerife?
– Los aviones de Iberia vuelan los martes. ¿Cuántos pasajes quiere y de qué clase?
– Déme uno de turista de ida y vuelta.
– ¿A qué nombre? Haga el favor de mostrarme su pasaporte.
– Aquí lo tiene. ¿A qué hora sale el avión?
– A las nueve y media de la mañana en punto.
– ¿Dónde hace escala?
– No hace ninguna escala, es vuelo directo.
– Gracias.
– De nada.

("HOLA – 11")

Тексти, які ми взяли з підготовлених нами підручників, відносяться до різних видів. Серед них є *статичні, динамічні, абстрактні*. Їх вибір зумовлений цілями навчання і комунікативними потребами школярів.

Як декларується в "Методиці викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах", для формування умінь читання велике значення має характер текстів, їх зміст, інформативність, цікава фабула і т.п. Від якості текстового матеріалу залежить мотивація читацької діяльності учнів [321]. Отже, з одного боку, зміст текстів розглядається важливим чинником упливу на ставлення учнів до читання як виду мовленнєвої діяльності, а також на їхні можливості успішно виконувати освітні та виховні завдання, що пред'являються до іноземної мови як навчального предмету. З іншого боку, структурно-смислові та мовні особливості текстів визначають характер самого процесу читання [325]. Для того щоб надати читанню значення важливого чинника впливу на розвиток учнів, здатність забезпечувати їхні комунікативні наміри, тексти мають виконувати певні функції, а саме: 1) сприяти збагаченню та розширенню лексичних, граматичних, загальнонавчальних, тематично-інформаційних знань учнів; 2) бути засобом активізації та актуалізації у практичній діяльності навчального мовного, мовленнєвого, тематично-інформаційного матеріалу, демонструвати особливості його використання у різноманітних комунікативних актах, зокрема в нових ситуаціях спілкування; 3) слугувати підґрунтям у мовному та інформаційному відношеннях для розвитку усного мовлення й письма.

Зміни, що відбуваються на міжнародній арені, тенденції на розширення й активізацію міжнародних зв'язків у різноманітних сферах діяльності зумовлюють розширення списку комунікативних дій, що мусять уміти виконувати випускники сучасного ЗНЗ у різних сферах суспільного життя. Варто хоча б згадати іншомовний комунікативний досвід мовленнєвої взаємодії на митниці, в готелі, в касах аеропорту чи залізничного вокзалу, у телефонній розмові, під час написання ділового листа, оголошення, резюме, анотації, Curriculum Vitae тощо. Ці та деякі інші види усних і письмових мовленнєвих продуктів є вже актуальними та об'єктивно необхідними для громадян сучасного мобільного світу та глобалізованого світового простору. А через це виникає нагальна потреба у відповідних автентичних текстових навчальних матеріалах, які слугували б підґрунтям для набуття учнями комунікативного досвіду створювати їх зміст і форми, що відповідали б нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається. Це – виклики сьогодення, і потрібно навчити випускників сучасної школи успішно їх долати.

Сучасний стан розвитку міжнародних відносин і сучасні засоби масової комунікації, зокрема Інтернет, преса, а також друковані матеріали туристичного, побутового та іншого характеру дають можливість доступу авторів підручників до автентичних матеріалів країни, мова якої вивчається. Деколи навіть важко уявити, що ще близько тридцяти років тому питання широкого і активного використання у змісті вітчизняних підручників з іноземних мов автентичних зразків мовлення через відомі ідеологічні та політичні причини вважалося майже нереальним. Сьогодні вже не є проблемою долучати такі матеріали до змісту підручників, зокрема й тексти для читання, для задоволення комунікативних потреб учнів відповідно до вимог навчальної програми.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, досвід, набутий зарубіжними авторами навчальної літератури і матеріалізований ними у підручниках з іноземних мов (Oxford University Press, Cambridge University Press, Pearson Longman, Ernst Klett Sprachen, Macmillan Publishers Ltd., Edelsa, SGEL Educación, Arco Libros. S. L.), слугували підгрунтям для визначення списку мовленнєвих продуктів, змістом і структурою яких повинні оволодіти випускники середньої школи країн Європейського Союзу. Досвід з цього питання був узагальнений і врахований під час створення навчальних програм з іноземних мов для ЗНЗ України [434 – 444][8] і, відповідно, втілений авторами у змісті підручників як засобах виконання програми.

Відповідно до вимог чинних програм, нами узагальнено і уточнено базовий перелік об'єктів, які можуть слугувати джерелами для навчання учнів читання іноземною мовою. Випускники ЗНЗ повинні уміти читати (з розумінням *основного* чи *повного* змісту – згідно з навчально-комунікативними потребами) такі *основні види автентичних матеріалів*:

- художні адаптовані/неадаптовані тексти;
- науково-популярні матеріали (інструкції, статті, брошури, проспекти, підручники/посібники);
- суспільно-політичні матеріали (газети, журнали, повідомлення в мережі Інтернет, факси);
- побутово-прагматичні матеріали (оголошення, повідомлення, характеристики, заявки, біографії, меню, програми, схеми, карти, написи на упаковках/квитках/ у громадських місцях, рецепти, прейскуранти цін, листи, листівки, резюме;
- туристичні довідники/проспекти;
- рекламні матеріали;
- радіо/телепрограми.

Відповідно до відомої сентенції про комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту, що адаптує навчальну діяльність до європейських стандартів і створює умови для входження в сучасний світовий соціум, виникає потреба, як нами зазначалося, вибудовувати процес навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур і цивілізацій [551]. Такий підхід зумовлює добирати до змісту навчання факти і явища, що забезпечують виконання цих завдань і зорієнтовують учнів як в інформаційному, так і в комунікативно-діяльнісному навчальному просторі. У зв'язку з тим, що, як ми наголошували, базовий блок тематичної інформації зазвичай міститься у текстах для читання, то, звісно, що у їх змісті повинні бути зосереджені найтиповіші відомі культурологічні об'єкти, навколо яких має здійснюватися іншомовне спілкування. Окрім того, доцільно, щоб підручники містили інформацію про особливості комунікативної поведінки у різних сферах соціального середовища відповідно до усталених норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Відповідно до зазначених раніше тенденцій стану розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, нами здійснена спроба визначити та диференціювати типи й види

[8] Автором цієї роботи були підготовлені пояснювальні записки до навчальних програм, і він також брав участь у створенні змісту навчання іспанської мови, де знайшли відбиток питання, про які йдеться.

текстів для читання, котрі мають бути вміщені у шкільних підручниках з іноземних мов. Основними принципами добору змісту текстів ми визначили такі[9]:

- комунікативної цінності, що передбачає наявність доцільно дібраного мовного, мовленнєвого, інформаційного та ілюстративного (що супроводжує тексти) навчального матеріалу, який дає можливість на достатньому рівні (відповідно до вимог навчальної програми) організовувати процес навчання іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у межах зазначених сфер, тем і ситуацій, забезпечуючи в такий спосіб реалізацію комунікативних потреб учнів;
- принцип прагматичності та соціальної ефективності, яким забезпечується актуальність дібраного змісту текстів, його відповідність сучасному рівню історичного, економічного і соціального розвитку світового соціуму. Він враховує підзнавальні потреби школярів у нових знаннях і сферах їх застосування у різних аспектах життєдіяльності. Сприяє комунікативній та соціальній адаптації учнів до особливостей розвитку сучасного глобалізованого суспільства. Гарантує набуття досвіду соціальної та комунікативної поведінки у різних умовах іншомовної мовленнєвої взаємодії. Сприяє виконанню практичної (комунікативної), освітньої, виховної, розвивальної цілей навчання. Формує в учнів умотивовану готовність до вдосконалення набутого іншомовного комунікативного досвіду;
- принцип науковості змісту текстів, яким передбачається добір матеріалів, які узгоджуються з сучасним рівнем розвитку різноманітних галузей знань, у межах яких прогнозується здійснювати іншомовне спілкування;
- принцип автентичності, що зумовлює добір текстів з нормативними зразками мовлення, прийнятими у країні, мова якої вивчається. Зазвичай це мають бути реальні продукти мовленнєвої діяльності носіїв мови. Втім, для учнів початкового ступеня навчання тексти можуть бути адаптовані відповідно до навчального і комунікативного досвіду школярів. Для учнів основної та старшої школи тексти зазвичай не підлягають адаптації/значній адаптації (можуть бути скорочені в обсязі або спрощені за рахунок вилучення незначущої інформації);
- принцип врахування навчального досвіду школярів, яким передбачається добір текстів із новою для учнів інформацією, що сприяє виникненню інтересу до роботи з ними. Недоцільно добирати тексти, які містять відомості, знайомі учням із змісту інших навчальних предметів. Утім цим принципом не заперечується використання тематичної інформації, що недостатньо або в різних напрямах висвітлена у змісті інших навчальних курсів;
- принцип доступності та достатності інформації у текстах, яким передбачається добір мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу, доступного для опанування школярами і достатнього за глибиною та обсягом для реалізації їхніх іншомовних комунікативних намірів у межах визначених навчальною програмою сфер, тем і ситуацій спілкування;
- принцип культуровідповідності та культурної цінності змісту текстів, яким забезпечується формування в учнів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетентностей. Це дає можливість оволодівати автентичними зразками мовлення, типовими для спілкування в різних сферах сучасного соціокультурного середовища;
- принцип виховної, освітньої та розвивальної цінності текстів, який забезпечується доцільним добором їх змісту, що сприяє комплексній реалізації цілей навчання іноземної мови, зазначених у чинній програмі, і в такий спосіб різнобічно впливає на особистість учня.

Не обмежуючи значущість усіх визначених принципів добору змісту текстів для читання, все-таки вважаємо необхідним детальніше зупинитися на його *доступності*,

[9] Указані принципи певною мірою збігаються з визначеними нами і раніше згаданими принципами добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту шкільних підручників з іноземних мов. Втім вони адаптовані до проблеми, що розглядається.

оскільки від цього принципу різнобічно залежить успішність читання як виду мовленнєвої діяльності. Принцип доступності доцільно розглядати в двох площинах: 1) доступність за змістом тематичної інформації, що в ньому презентована, і 2) доступність за характером мовного матеріалу, на якому побудований текст. Розглянемо ці чинники. Текст здебільшого усвідомлюється учнями і викликає у них зацікавленість, якщо в ньому послідовно презентуються факти, він містить чітко окреслені смислові віхи, а також у ньому пред'являється інформація, котра є новою і відповідає інтересам читача, узгоджується з його навчальним і життєвим досвідом. Якщо перші характеристики сприяють формуванню готовності школярів до успішного прочитання тексту, породжують упевненість у їхніх можливостях успішно це зробити, то останні певною мірою умотивовують їхню діяльність.

Важливою характеристикою доступності тексту є обмеженість смислової насиченості його змісту. Текст має містити стільки інформації, скільки гранично допустимо для того, щоб читання не стомлювало учня, не спричинювало розсіювання його уваги, постійно сприяло її концентрації на головному і другорядному (якщо того вимагає завдання). Якщо текст занадто великий за обсягом, уміщений автором в одному уроці-параграфі й містить майже всю тематичну інформацію, що передбачена для засвоєння у межах певної теми, то об'єктивно виникає сумнів у його дидактичній ефективності. З цього приводу І.Я.Лернер зазначав, що доступність тексту може бути майже абсолютною, якщо його зміст усвідомлюється без труднощів, а також коли він вимагає певних зусиль читача, щоб виявити певні зв'язки, розшифрувати обсяг понять тощо [286].

Який же тип доступності змісту тексту для читання можна вважати психологічно та дидактично доцільним? За справедливим твердженням В.С.Цетлін [642], доступним є той навчальний матеріал, оволодіння яким передбачає використання певних зусиль з боку учнів, тобто коли він вимагає мобілізації не тільки наявних сил, але й тих ресурсів, які перебувають у "зоні найближчого розвитку" [110]. А це означає, що в навчальному процесі мають використовуватися такі тексти, котрі не тільки дають учням певну інформацію, задовольняючи їхні комунікативні потреби у спілкуванні в межах визначених тем, але й сприяють їхньому розвитку, освіті, вихованню. Саме відповідно до такого підходу потрібно розглядати тексти для читання, що пропонуються підручниками з іноземних мов.

Не менш важливою є проблема обсягу тематичної інформації у змісті текстів. Розв'язання її певною мірою визначається навчальною програмою, але здебільшого вона віддана "на відкуп" авторам підручників. За результатами проведеного нами аналізу шкільних програм з іноземних мов ми з'ясували, що вони не окреслюють чітких обсягів тематичних знань, які мають здобувати учні у певному класі. Зазвичай їх зміст узагальнено повідомляє інформацію, якою повинні оволодіти учні, щоб здійснювати спілкування в усній та письмовій формах на продуктивному і рецептивному рівнях у межах зазначеної теми. А відтак кожний автор підручника індивідуально намагається вирішити розв'язати проблему щодо обсягу текстів, а основними орієнтирами йому слугують узагальнені відомості з програми щодо змісту кожної теми. У зв'язку з цим у змісті різних підручників можна спостерігати різні за обсягом тексти і часто з різною за змістом інформацією. Як засвідчує шкільна практика, такий підхід не зовсім ефективний, оскільки чинна технологія забезпечення шкіл навчальною літературою не завжди дає можливість учням і вчителям працювати за підручниками одного автора/авторського колективу. Зміна підручника часто спричинює засвоєння різної інформації з кожної теми, яку презентують автори у своїх доробках, і не сприяє уніфікації тематичних знань учнів. Спостерігається, що одні автори намагаються максимально ущільнити текст, ввівши до його змісту певну тематичну інформацію, про яку декларує програма, і побудувати його на відповідному мовному матеріалі. Часто такі тексти мають описовий характер – очевидно, найпростіший вид навчального тексту. Інші автори обирають фабульні тексти. Їх складніше препарувати, втім вони цікавіші для учнів, особливо у початковій школі. Фабульні тексти у порівнянні з описовими більш "живі", через те що

містять як монологічні, так й діалогічні форми мовлення, що характерніші реальному усному спілкуванню. Завдяки таким текстам учні оволодівають автентичними зразками діалогічного мовлення, прийнятого в країні, мову якої вивчають.

Визначальною проблемою у доборі текстів для читання є їх обсяг. У методиці навчання іноземних мов існують різні підходи до вирішення цього питання. Одні вчені пропонують брати до уваги вікові психологічні можливості учнів [112], інші – навчальний досвід [242], треті зосереджують увагу на мовній трудності тексту [421], четверті відстоюють позицію щодо цілісності та смислової насиченості його змісту [325]. На наш погляд, всі точки зору мають право на існування, і, більше того, як нам уявляється, їх потрібно враховувати *в комплексі*, оскільки кожна з них своєрідно здійснює вплив на визначення обсягу текстів.

Як засвідчує шкільна практика, існує об'єктивна потреба чітко вказувати в навчальній програмі обсяг текстів у друкованих знаках, диференційовано для використання у різних видах читання: ознайомлювального і вивчального. Тексти для ознайомлювального читання зазвичай мають бути більшими за обсягом, а тексти для вивчального читання – значно коротшими. Це зумовлено їх призначенням і завданнями, які ставляться до роботи з ними. У чинних навчальних програмах указується лише узагальнена кількість друкованих знаків, що часто дезорієнтує авторів підручників у дидактично доцільному визначенні обсягу текстів окремо для різних видів читання.

За результатами проведеного нами аналізу чинних підручників з іноземних мов було з'ясовано, що окремі з них містять 2–3 тексти на 8–10 уроків-параграфів тематичного розділу. Зазвичай такі тексти великі за розмірами, оскільки деякі автори намагаються презентувати в них якомога більше тематичної інформації, об'єктивно не враховуючи вікові та навчальні можливості школярів. Вочевидь, це не кращий спосіб добору та організації навчальних матеріалів, оскільки великі за розмірами тексти часто стомлюють читачів, і в них поступово зникає інтерес до читання, що негативно позначається на результатах навчальної діяльності. Окрім того, як справедливо зазначають деякі методисти, ніщо не може так стомлювати учня й відбити в нього бажання працювати з текстом, як досить часте звертання до словника [115]. А тому ефективним можна вважати добір таких текстів, які, за словами З.І. Кличнікової, приносять насолоду читачеві й не стомлюють його [242]. Важливо також авторам підручників передбачати тексти, що будуть використовуватись як для проведення ознайомлювального, так і вивчального читання. При цьому необхідно дотримуватися всіх вимог до їх добору.

У підготовлених нами підручниках ми дотримуємося принципу так званого "*квантування*" навчальної інформації, презентованої у змісті текстів. Для цього диференціюємо її за певними ознаками, враховуючи рівень важливості (*основна, другорядна, додаткова*), і розподіляємо (квантуємо) в кількох текстах різних видів (описових, фабульних), в діалогах, у дотекстових і післятекстових вправах і завданнях. Тексти рівномірно розміщуються в структурі кожного тематичного розділу. Вони невеликі за обсягом, а тому, коли учні з ними працюють, то не відчувають втоми. Відповідно до обраної нами концепції підручника майже кожний урок-параграф містить текст, в якому пред'являється певна порція (квант) тематичної інформації. Тексти – цілісні та завершені продукти. Кожний наступний текст поступово розширює коло знань учнів з теми, що вивчається. Така концентрична подача інформаційно-змістового матеріалу забезпечує міцне його засвоєння. Цьому сприяють також вправи і завдання, що дають змогу використовувати змістовий і мовний текстовий матеріал у різноманітних ситуаціях спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

Як нами зазначалося, текст слугує своєрідним засобом презентації нового лексичного і граматичного матеріалу. Втім деколи в ньому можуть міститися мовні одиниці, що раніше не вивчалися, проте їх необхідність зумовлена комунікативними потребами змісту тексту. У таких випадках учні змушені звертатися до словника, або ж деякі з таких мовних одиниць доцільно подавати з перекладом *до* або *після* тексту (вони зазвичай не вводяться до активного словника).

У сфері навчання іноземних мов тексти для читання розглядаються продуктами, що ілюструють особливості вживання лексичних одиниць і граматичних явищ під час спілкування. Відповідно, мають бути особливі підходи до підготовки текстів для учнів різних ступенів навчання. Вони залежать від різноманітних чинників:

- від вимог навчальної програми щодо інформаційного спрямування тексту;
- від комунікативних можливостей учнів;
- від рівня мовної (лексичної та граматичної) підготовленості школярів;
- від вікових особливостей учнів щодо готовності зрозуміти зміст тексту;
- від навчального і життєвого досвіду тих, хто вивчає мову;
- від вікових потреб та інтересів учнів;
- від комунікативних якостей змісту тексту слугувати підґрунтям для організації спілкування в усній та письмовій формах.

У зв'язку з цим, відповідно до зазначених чинників, тексти для різних ступенів характеризуються особливими показниками: за змістом тексти для учнів початкової школи відрізняються від текстів, призначених для учнів старших класів, як і тексти для молодших школярів характеризуються іншими кількісними (обсяг) та якісними (мовний та інформаційний матеріал) показниками, ніж тексти для старшокласників. Ця особливість характерна і для текстів однієї (спільної) тематики, рекомендованих для учнів різних вікових категорій.

Зміст текстів для початкового ступеня навчання зазвичай створюється на засвоєному в усному мовленні мовному матеріалі (особливо це характерно підручникам для першого року вивчення мови). Принцип усного випередження був обов'язковим для прямого методу навчання, котрий домінував у вітчизняній іншомовній освіті другої половини XX століття. А тому у змісті підручників того покоління (з англійської мови – автори А.П. Старков та ін., з французької мови – автори В.А. Слободчиков та ін., з німецької мови – автори І.Л. Бім та ін., з іспанської мови – автори В.О. Бєлоусова та ін.). чітко простежувалася ця особливість. Але вона не є принциповою для сучасної навчальної літератури з іноземних мов, хоч, як і раніше, змісту підручників для першого року навчання мови характерне усне випередження у вивченні мовного матеріалу, на якому конструюються тексти для читання[10]. У наступних класах, як нами вже зазначалося, характерною особливістю текстів для читання є те, що вони можуть містити певну кількість нових мовних (здебільшого лексичних) одиниць, незнання яких суттєво не впливає на розуміння змісту (на цю особливість вказує і навчальна програма). Передбачається, що деколи учні самостійно можуть визначити зміст невідомої мовної одиниці: за співзвучністю зі словом рідної мови (слово-інтернаціоналізм), за єдиним коренем із раніше вивченим словом (однокорінні слова), за контекстом.

Наступною не менш важливою ознакою доступності тексту для читання є особливість мовного матеріалу, на якому текст сконструйований. Стисло зупинимося на цьому питанні.

*Доступність текстів за характером мовного матеріал*у різнобічно залежить від складності лексики й граматики, з допомогою яких вони конструюються. Як нами зазначалося, тексти, уміщені у підручниках для першого класу, побудовані на опрацьованому в усному мовлені мовному матеріалі. Втім, у створеній нами концепції підручників з навчання другої іноземної мови (починаючи з 5-го класу) зазначено про недоцільність використання принципу усного випередження під час оволодіння новим мовним матеріалом[11]. Насамперед це пов'язано з навчальним досвідом школярів, зокрема з рівнем

[10] Концепція підручників з іноземних мов для початкової школи, зокрема для першого класу, була створена автором цього дослідження, схвалена МОН України і використана під час конструювання окремих підручників з англійської, німецької, французької, іспанської мов. Вона презентована в додатку А.

[11] Ця сентенція прописана у змісті підготовленої нами пояснювальної записки до Програми з навчання другої іноземної мови [436].

розвитку в них психічних процесів аналізу, узагальнення, систематизації, що дають можливість виконувати порівняно складні операції та види навчальної діяльності.

Тексти для читання, що використовуються у підручниках для учнів 2–11-х класів, містять певну кількість незнайомих мовних одиниць. Відповідно до вимог навчальної програми ця кількість зростає і може досягати 8% у старших класах (у текстах, передбачених для вивчального читання) і 5% (у текстах, рекомендованих для ознайомлювального читання)[12].

Отже, ми висловили власну точку зору, підкріплену результатами наших досліджень, щодо особливостей змісту, загального обсягу і кількості текстів у тематичних розділах підручників з іноземних мов. Зазвичай ці показники регламентуються навчальними програмами і певною мірою можуть слугувати рекомендаціями для авторів підручників з різних іноземних мов.

3.4. Позатекстові компоненти змісту підручників

Позатекстові матеріали – важливі та постійні компоненти системи загальної структурної моделі підручника. Їх пріоритетна функція – обслуговувати навчальний текст і сприяти засвоєнню знань, формуванню умінь і навичок, усвідомленню способів діяльності, що передбачені змістом навчальної книги. До позатекстових матеріалів найчастіше відносять:

- апарат організації засвоєння;
- апарат орієнтування;
- ілюстративний матеріал [183; 186; 211; 254].

Розглянемо їх функції у змісті шкільних підручників з іноземних мов.

Апарат організації засвоєння.

Як зазначає Д.Д. Зуєв, апарат організації засвоєння включає систему компонентів, яка повинна забезпечувати процес здобування знань, визначаючи конкретні види діяльності школярів [212]. Аналогічної точки зору дотримуються й інші дослідники. Зокрема І.Я.Лернер наголошує, що ця система компонентів має стимулювати і спрямовувати пізнавальну діяльність учнів під час опрацювання ними змісту підручника, формувати спеціальні уміння й навички [288]. Більшість дослідників одностайні в тому, що провідна роль з-поміж усіх компонентів апарату організації засвоєння належить системі вправ і завдань. Це усталені вербальні структурні елементи, за допомогою яких досягається цілеспрямоване і продуктивне усвідомлення навчального матеріалу шляхом активізації розумових і емоційних зусиль учнів [580]. У шкільних підручниках з іноземних мов до таких структурних елементів насамперед можна віднести всі вправи й завдання, котрі спрямовані на стимулювання мисленнєвої та пізнавальної діяльності, на сприяння кращого розуміння змісту текстів для читання, а також на забезпечення активізації мовних навичок і мовленнєвих умінь. Є й інші думки щодо цієї проблеми. Наприклад, до апарату організації засвоєння А.Р. Арутюнов відносить також мовленнєві зразки, що презентуються у підручнику [11]. Це можна вважати цілком правомірним, оскільки вони здатні відігравати функцію самоконтролю під час виконання учнями презентованих у підручнику завдань, зокрема домашніх. Окрім того, вони стимулюють і активізують навчальну роботу школярів з метою пошуку раціональних способів виконання мовних операцій і мовленнєвих дій у разі певної помилкової діяльності.

Ще одним компонентом апарату організації засвоєння є інструктивні матеріали, до яких відносяться алгоритми, правила, інструкції, що визначають послідовність здійснення операцій і дій, які можуть слугувати зразками для виконання вправ. Наведемо приклади.

---

[12] Ми не проводили спеціальних досліджень щодо валідності цих показників, а дотримувались, як й інші дослідники цієї проблеми, рекомендацій С.К. Фоломкіної, сформульованих і експериментально обґрунтованих у її докторській дисертації [621].

¡FÍJATE!

Estar і **hay** вказують на місцезнаходження предмета.
estar у реченні стоїть після підмета,
hay у реченні стоїть перед підметом.

El patio **está** cerca del estadio.	– Подвір'я знаходиться біля стадіону.
En el patio **hay** muchos árboles y muchas flores.	– На подвір'ї є багато дерев і квітів.

("HOLA – 5")

¡FÍJATE!

Imperativo afirmativo Наказовий спосіб дієслів

(Стверджувальна форма)

Tú	desayuna - снідай escribe - пиши límpiate - чисть desayunad - сідайте	corre - біжи lávate - умивайся sécate - витрись
Vosotros(as)	corred - біжіть escribid - пишіть limpiaos - чистіть	lavaos - умивайтеся secaos – витріться

("HOLA – 6")

¡FÍJATE!

Конструкція sin + infinitivo

Sin practicar el deporte no puedes estar en buena forma física.	– Не займаючись спортом, не можеш бути в хорошій фізичній формі

Конструкція para + infinitivo

Para ser campeón tienes	que trabajar mucho.

Щоб стати чемпіоном, тобі слід багато працювати.

("HOLA – 6")

Після правила, яке супроводжується відповідними зразками як орієнтовною основою діяльності, у підручнику доцільно вміщувати комплекси вправ і завдань, які активізують діяльність учнів, спрямовану на засвоєння нового матеріалу.

До цього виду компонентів апарату організації засвоєння також відносяться таблиці, які в навчальній іншомовній літературі завдяки спеціальним способам представлення інформації дозволяють унаочнити співвідношення між різними поняттями або їх групами. Найчастіше вони використовуються для спрощення пояснень особливостей формоутворення різних граматичних явищ. У сфері навчання іноземних мов до цієї категорії у першу чергу можна віднести таблиці відмінювання дієслів у різних часових формах.

¡FÍJATE!

Futuro simple

Майбутній простий час

salir	querer	saber	decir	haber
saldré	querré	sabré	diré	habré
saldrás	querrás	sabrás	dirás	habrás
saldrá	querrá	sabrá	dirá	habrá
saldremos	querremos	sabremos	diremos	habremos
saldréis	querréis	sabréis	diréis	habréis
saldrán	querrán	sabrán	dirán	habrán

("HOLA – 6")

Звісно, що подібні інструкції, правила і таблиці можуть бути різними за змістом і формою у залежності від вікових особливостей учнів і їхнього навчального досвіду. Якщо для молодших школярів вони містять не тільки схематично оформлену інформацію, але й чітке вербальне пояснення, то для учнів старшого віку, враховуючи рівень їхніх аналітичних можливостей, частіше можна використовувати схематично побудований текст інструкції, як це проілюстровано вище. Така форма пред'явлена інформації, за результатами наших досліджень, може бути цілком доступною вже для молодших підлітків, і вони усвідомлено виконують необхідні операції та дії, пов'язані з оволодінням новим матеріалом.

Як засвідчує шкільна практика (і це підтверджують наші дослідження), наведену вище таблицю відмінювання дієслів бажано презентувати в такому вигляді як форму узагальнення раніше здобутих знань. Коли ж новий матеріал пред'являється вперше, то її методично доцільно супроводжувати певними поясненнями і зразками використання цього матеріалу в реченнях, про що ми згадували, як орієнтовну основу діяльності. Ми подаємо такі речення-зразки іспанською мовою, якщо новий навчальний матеріал не викликає труднощів у його засвоєнні (це з'ясовується у процесі експериментальної перевірки доступності використаних правил у змісті підручника). Коли ж новий матеріал засвоюється з певними труднощами, то доцільно, окрім речень-зразків іспанською мовою, презентувати їх варіанти українською мовою. Як підтвердили наші дослідження, пред'явлений у такий спосіб новий навчальний матеріал учні засвоюють швидше та використовують його усвідомленіше. А тому в підготовлених нами підручниках можна зустріти різні форми пред'явлення лінгвістичної або граматичної інформації у змісті презентованих нами правил або інструкцій.

¡FÍJATE!
Pretérito plucuamperfecto expresa la acción pasada realizada antes de otra acción pasada.

Yo	había padido	Nosotros	habíamos pedido
Tú	habías pedido	Vosotros	habíais pedido
El, Ella, Ud.	había pedido	Ellos, ellas, Uds.	habían pedido

Cuando don Miguel decidió regresar a España, ya había quedado manco de mano izquierda. – Коли пан Мігель вирішив повернутися до Іспанії, він уже залишився без лівої руки.
Cervantes tuvo que vivir como un esclavo durante cinco años, porque los piratas habían pedido el rescate altísimo. – Сервантес змушений був жити у рабстві п'ять років, тому що пірати запросили за нього величезний викуп.

("HOLA – 8")

Відповідно до основних положень відомі теорії П.Я.Гальперина про поетапне формування розумових операцій і дій [111], наступним після правила етапом є виконання вправ і завдань, які забезпечують активізацію нового матеріалу у мовленні. Їх доцільно організовувати в комплекси з урахуванням принципу наступності у здійсненні навчальної діяльності, спрямованої на засвоєння цього матеріалу.

Д.Д. Зуєв відносить до апарату організації засвоєння також кольорові та шрифтові виділення навчального тексту, мета яких полягає в тому, щоб привернути увагу школярів до певного елементу його змісту, орієнтуючи їх на усвідомлене запам'ятовування матеріалу [211]. Щоправда, деякі дослідники дотримуються іншої точки зору і розглядають шрифтові виділення як елемент апарату орієнтування [337], оскільки вони, на їхній погляд, більше сприяють організації уваги учнів. Подібну точку зору висловлює І.П. Товпинець, який стверджує, що такі елементи книги, як різноманітність шрифтів, шрифтові виділення, ілюстрації та інші види й форми набору і графічного оформлення сприяють визначенню того змісту, який намагався передати автор, а в сукупності вони є своєрідними соціальними жестами, які відіграють роль спеціальних вказівок і забез-

печують адекватне сприйняття змісту книги [599]. З огляду на це, вважаємо за доцільне розглядати шрифтові та кольорові виділення тексту як складники апарату орієнтування.

Важливими структурними компонентами апарату організації засвоєння у підручниках з іноземних мов є також тексти для читання, вправи, завдання, мовленнєві ситуації. Ролі та місцю текстів, типам і видам вправ і завдань та їх організації в комплекси та систему, видам навчальних мовленнєвих ситуацій, зважаючи на їх значущість у змісті підручників з іноземних мов, ми присвятили окремі підрозділи нашої роботи (див. Розділ 5). А тому тут зосередимо увагу на інших компонентах: граматичному довіднику, глосарії, словнику, оскільки вони певною мірою визначають особливості підручників з іноземних мов і вирізняють їх із-поміж інших.

Граматичний довідник – це структурний компонент підручника, який містить систематизований граматичний матеріал, засвоєний учнями упродовж певного періоду навчання. У ньому зосереджуються граматичні явища, що підлягали активному засвоєнню в навчальному курсі. Граматичний довідник шкільних підручників не повинен надавати абсолютно вичерпну інформацію про певну граматичну одиницю, як це прийнято у класичних, спеціально зорієнтованих за змістом, довідниках з кожної іноземної мови. Доцільно обмежувати таку інформацію питаннями формоутворення, межами значень і функцій у мовленні, які засвоєні учнями в ЗНЗ, враховуючи теми спілкування, кількість тижневих годин, відведених навчальним планом на вивчення іноземної мови, лінгвістичні можливості школярів. Об'єктивно неможливо в шкільних умовах оволодіти всім комплексом значень і функцій кожного граматичного явища. Цього не вимагає також і навчальна програма. На жаль, у змісті деяких підручників можна спостерігати зайві для шкільних умов дані про окремі граматичні одиниці, котрі передбачені для засвоєння навчальною програмою. Методично доцільно, як засвідчує шкільна практика, в довіднику презентувати не тільки теоретичну інформацію про кожне граматичне явище, але й подавати приклади, що ілюструють особливості, про які йдеться у змісті правил. У підручниках з іспанської мови ми презентуємо такі зразки двома мовами: іспанською та українською, що дозволяє учням усвідомленіше оволодівати формою та функціями мовної одиниці. Втім досвід свідчить, що в початковій школі інформацію про певну граматичну одиницю доцільно презентувати поки що тільки рідною мовою школярів, що дає їм змогу усвідомлено її засвоювати.

Відомо, що програмою навчання іноземних мов передбачається оволодіння учнями тими граматичними явищами, які вони вже вивчили в курсі рідної мови. Принцип випереджального навчання дозволяє не тільки усвідомленіше їх засвоювати, але й дає змогу раціоналізовувати навчальний процес за рахунок використання позитивного впливу переносу сформованих граматичних навичок у рідній мові або усвідомлення негативного впливу інтерференції, якщо контрастивні граматичні явища мають певні розбіжності (детальніше про це йдеться в кандидатській дисертації автора цієї роботи [469]).

Зміст граматичного довідника доцільно структурувати за частинами мови і підрозділами, які містять тематично згрупований матеріал. Відповідно до навчального досвіду учнів як в іноземній, так і в рідній мові зміст цих компонентів змінюється: теоретична інформація, уміщена в підручниках попередніх років навчання (особливо початкового етапу), може подаватися в наступних класах іноземною мовою, узагальнюючи всі засвоєні особливості граматичної одиниці.

Звісно, що школярам доцільніше мати окремий навчальний посібник (як компонент навчального комплексу) з граматики, яка вивчається в курсі ЗНЗ. Така навчальна література видруковувалась у минулі роки, позитивно впливаючи на іншомовний досвід учнів. На жаль, сучасний стан державного фінансування шкільних засобів навчання не передбачає підготовку автономних граматичних довідників. Через це маємо їх у вигляді структурних компонентів шкільних підручників з іноземних мов, і вони поки що не знаходять для себе альтернативи, хоч їх підготовка набуває важливого значення – вони мають бути складником навчального комплексу, ефективним засобом навчання та методично доцільною підтримкою діяльності вчителя в організації навчального процесу.

Глосарій – компонент підручника, який забезпечує учнів інформацією про певні, здебільшого лексичні та лінгвокраїнознавчі, терміни, що використовуються у змісті навчання. У підручниках з іноземних мов – це, більшою мірою, країнознавча термінологія. Автори в доступній для учнів певного класу формі дають їй пояснення іноземною або рідною мовою. Так, наприклад, ми вмістили цей компонент у більшості підготовлених нами підручниках з іспанської мови. Серед них "HOLA – 5": *"Países"* ("Країни") – даються назви країн іспанською та їх еквіваленти українською мовою; "HOLA – 6": *"Ciudades"* ("Міста"), *"Los nombres más usados en España e Hispanoamérica"* ("Найуживаніші імена в Іспанії та Латинській Америці"), *"Los nombres"* ("Імена") тощо. Подібні глосарії містять також сучасні підручники з англійської, німецької, французької мов. Програмою не детермінується кількість і тематика глосаріїв. Потребу в них і їх тематичне спрямування визначають самі автори.

Історично склалося, що обов'язковим компонентом підручника з іноземної мови є *двомовний словник*, який уміщується зазвичай у кінці навчальної книги (деколи робочого зошита). Найчастіше словник формується за алфавітом мови, що вивчається. Проте спостерігаються й інші способи укладання словника – за тематикою, що вивчається в певному класі, або за змістом уроків-параграфів. Словник кожного підручника охоплює лексику, використану у змісті тематичних розділів, яка подається з відповідним рідномовним еквівалентом. Це можуть бути нові слова, призначені тільки для активного оволодіння, а деколи всі нові слова, що вживаються в текстах для активного та пасивного засвоєння (у деяких підручниках ця диференціація позначається відповідними символами). На наш погляд, ефективним підходом до укладення словників є той, що передбачає повторення в них найуживанішої лексики, вивченої у попередні роки. Сконструйований у такий спосіб якісний та кількісний склад змісту словника забезпечує школярів словами, що вживаються в текстах інших підручників, і дозволяє міцніше їх засвоїти (список такої лексики визначає автор).

Особливістю словників більшості шкільних підручників є символіка, яку деколи автори використовують для позначення роду іменників, виду дієслів тощо. Така інформація дає учням чіткіші знання про слово, яке їх цікавить.

У деяких програмах минулих років указувався обсяг лексики, якою має оволодіти учень як упродовж кожного року навчання іноземної мови, так і по завершенню всього шкільного курсу. В чинній програмі цей показник відсутній, через це авторам надається право самостійно його визначати. На нашу думку, такий підхід не зовсім доцільний, оскільки, за нашими спостереженнями, спричинює перевантаженість змісту навчання, і в умовах існування кількох підручників з навчання однієї іноземної мови, допущених до використання у шкільній практиці, значною мірою демонструє розбіжність як якісного, так і кількісного складу лексики, що ними пропонується.

Окрім текстової частини та апарату організації засвоєння, важлива роль у забезпеченні ефективності навчання належить графічному оформленню і способам організації навчального матеріалу. Тому, використовуючи підручник на уроках і вдома, учні мають навчитись орієнтуватися в його інформаційному змісті, в чому їм можуть допомагати такі позатекстові елементи, які відносяться до апарату орієнтування. Сучасний шкільний підручник з іноземної мови нами розглядається як засіб презентації мовної, мовленнєвої, інформаційної та загальнонавчальної інформації, а тому виникає потреба ґрунтовніше розглянути один із найважливіших складників позатекстових матеріалів, до яких ми відносимо *ілюстрації*. Особлива роль їм належить в останні десятиліття, коли помітно активізувалися тенденції, спрямовані на оволодіння школярами країнознавчою інформацією під час засвоєння іноземної мови, а освітня мета розширила свої межі і чітко визначає напрям на взаємопов'язане навчання іноземної мови і культури народу її носія. Втім, не тільки цей аспект сприяв розширенню сфери використання ілюстративного матеріалу у змісті підручників з іноземних мов. Визначальним чинником упливу на цей процес став особистісно орієнтований підхід, котрий зумовлює активніше долучати засоби, які сприяють візуальному сприйманню навчальної інформації, що особливо

доцільно для учнів молодшого шкільного віку, коли іноземна мова увійшла до списку загальноосвітніх предметів з першого класу. Це також важливо для тих учнів, у яких превалює зоровий аналізатор, оскільки ілюстративний матеріал за своєю провідною функцією слугує наочною опорою для мисленнєвих операцій школярів. Він покликаний підсилювати пізнавальний, емоційний, естетичний та ідейний аспекти навчального матеріалу підручника, оскільки містить широкий спектр засобів образної і необразної наочності. Зазначимо, що до засобів образної наочності відносять сюжетні, художньо-образні ілюстрації, фотографії, репродукції тощо, до необразної – креслення, схеми, плани, карти, діаграми, графіки, декоративно-символічні зображення [414]. Як перші, так і другі досить широко представлені у змісті майже всіх підручників з іноземних мов останнього покоління.

Апарат орієнтування є сукупністю додаткових і довідково-допоміжних елементів, які сприяють тому, щоб учень швидко і безпомилково зміг знаходити у підручнику необхідний матеріал, тим самим створюючи умови для ефективної самостійної роботи з навчальною книгою [207]. У шкільному підручнику з іноземної мови він може включати такі елементи:

- передмову до підручника;
- зміст (на початку або в кінці підручника);
- рубрикацію;
- шрифтові та колірні виділення;
- сигнали-символи;
- предметні покажчики;
- колонтитул.

Варто зауважити, що серед дослідників спостерігаються деякі розбіжності щодо визначення ролі цих матеріалів у змісті підручника. Так, на думку А.В. Фурмана, усе, що представлене у вигляді друкованого тексту, належить до текстового компоненту підручника, зокрема, до нього автор відносить деякі елементи апарату організації засвоєння та апарату орієнтування [625]. Е.Г. Гельфман та М.А. Холодна розглядають навчальний текст у широкому розумінні як складну організовану семіотичну систему, яка має певну дидактичну і психологічну спрямованість [120]. Тому вони пропонують віднести до його компонентів також ілюстративний матеріал, завдання, запитання, заголовки, сигнали-символи тощо. Незважаючи на наявність різних точок зору, ми дотримуємося позиції, запропонованої Д.Д. Зуєвим, відповідно до якої компоненти, які обслуговують навчальний текст і сприяють засвоєнню знань і способів діяльності, закладених у змісті підручника, розглядаються як позатекстові структурні одиниці [210].

Вивчаючи загальні аспекти конструювання змісту навчальної літератури, вчені одностайні в думці, що учням легше зрозуміти матеріал підручника за умови, якщо в ньому передбачені засоби для структурування інформації, укрупнення її смислових блоків, виділення головних і другорядних елементів. Саме досягненню цих цілей слугує апарат орієнтування. Як зазначає Л.Е. Генденштейн, його функція – дозволити учневі подивитися на навчальний матеріал "з висоти пташиного польоту", коли він зможе сприйняти розрізнені елементи навчальної книги як єдине ціле. Навіть якщо деякі деталі забудуться, чіткі уявлення про структуру підручника допоможуть відновити в пам'яті його смислові частини [121]. Також апарат орієнтування має маніпулювати увагою того, хто читає, керувати роботою очей, визначаючи в тій чи іншій мірі алгоритм сприйняття змісту книги [175].

Розглянемо, як представлений кожен елемент апарату орієнтування у вітчизняних підручниках з навчання іноземних мов, а саме: *передмова, рубрикація, зміст, сигнали-символи, шрифтові й колірні виділення, колонтитули.* Поряд із цим охарактеризуємо, наскільки ефективно, на наш погляд, вони організовують роботу учнів з навчальною книгою. Зважаючи на те, що бібліографію та предметні покажчики у шкільних підручниках з іноземних мов не використовують, ми не будемо розглядати ці компоненти апарату орієнтування.

Передмова – це зазвичай коротка інструктивно-методична стаття, завдання якої – дати максимум необхідних відомостей про дидактичні та методичні особливості побудови змісту та структури підручника, пояснити функціональні можливості та значення окремих структурних елементів (найчастіше елементів апарату орієнтування і сигналів-символів, зокрема), найбільш раціональні способи роботи з навчальною книгою [211].

Варто диференціювати передмову і вступ, які через термінологічну подібність нерідко сприймаються як тотожні. Посилаючись на тлумачний словник С.І. Ожегова, Д.Д. Зуєв зазначає, що вступ виконує функцію введення у навчальний предмет, що відповідає його лінгвістичній основі та відносить до компонентів пояснювального тексту, а не апарату орієнтування [213]. Передмова у розгорнутому вигляді, до якої були б долучені всі зазначені вище елементи, не була повною мірою реалізована у змісті перших вітчизняних посібників і підручників з іноземних мов. Здебільшого, на початку їх змісту були вміщені звернення авторського колективу/автора до учнів, де в доступній для дітей формі повідомлялося, *що* вони будуть вивчати, з якими персонажами зустрінуться на сторінках підручника, тощо. Кардинально змінилося ставлення авторів до змісту передмови у підручниках нового покоління, підготовлених за новими програмами та відповідно до нової парадигми шкільної іншомовної освіти. Вона все чіткіше почала відігравати роль своєрідного засобу координації та вмотивування діяльності вчителя й учнів. Наведемо приклад змісту передмови до підручника з іспанської як другої іноземної мови для 7-го класу BIENVENIDOS AL ESPAÑOL.

Підручник з іспанської мови для учнів 7-го класу продовжує серію навчальної літератури для оволодіння другою іноземною мовою.

Підручник створено відповідно до чинної навчальної програми з іноземних мов на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів.

У підручнику враховано навчальний досвід семикласників, їхні інтереси і комунікативні наміри. Тематика, мовні та мовленнєві засоби, навчально-мовленнєві ситуації зумовлені комунікативними потребами учнів.

Теми для спілкування, раціонально дібраний мовний, мовленнєвий та ілюстративний матеріал, а також інші позатекстові засоби сприяють умотивуванню навчальної комунікативної діяльності школярів, дозволяють організовувати процес навчання як своєрідну модель спілкування у формі діалогу культур, що забезпечується принципом взаємопов'язаного оволодіння мовою і культурою її носіїв.

Методична організація матеріалу підручника дає змогу раціонально будувати навчальний процес, а оптимізована система вправ і завдань забезпечує ефективне формування в учнів іспаномовної міжкультурної комунікативної компетентності.

Учителю надається право із видів навчальної діяльності, що пропонуються підручником, самостійно визначати ті, які доцільно виконувати в письмовій формі, у тому числі вдома.

Зміст першого розділу спрямований на повторення і узагальнення навчального матеріалу, вивченого у 5-6 класах.

Навчальний матеріал структуровано за тематичним принципом. Тематичні розділи, у свою чергу, поділено на уроки. Кожний урок є цілісним компонентом, у межах якого виконується певне комунікативне завдання. Зміст підручника сконструйовано в такий спосіб, який дає вчителеві можливість у разі потреби самостійно дозувати матеріал відповідно до умов навчання та використовувати інші дидактичні засоби.

У кінці підручника подано граматичний довідник та іспансько-український словник.

Сподіваємося, що підручник сприятиме удосконаленню досвіду учнів у спілкуванні іспанською мовою в усній та письмовій формі.

Рубрикація – за словами С.Ф. Добкіна – це архітектоніка книги, представлена її поділом на частини, розділи, параграфи, що відображається за допомогою системи заголовків або рубрик [164]. Логічне й чітке оформлення системи заголовків має на меті допомогти учням зрозуміти структуру підручника і полегшити роботу з ним.

Найбільш типові, логічно побудовані структурні компоненти більшості вітчизняних підручників з іноземних мов – це тематичні розділи, об'єднані за певною тематикою, мовним і мовленнєвим матеріалом, за допомогою якого учні оволодівають навичками й уміннями спілкуватись іноземною мовою. Кількість розділів у підручниках для різних класів різна. Розділи, у свою чергу, в деяких підручниках об'єднані в чверті/семестри відповідно до тривалості навчання в кожному класі. Така структурна організація навчального матеріалу, з одного боку, має свої переваги, оскільки, на думку деяких авторів [210], полегшує роботу як учня, так і вчителя, а з іншого спостерігаються деякі негативи: не завжди забезпечується врахування різних умов, у яких здійснюється навчання за підручником. На нашу думку, не зовсім доцільно чітко структурувати зміст підручника на чверті/семестри відповідно до структури навчального року. Цю позицію ми пояснюємо різними умовами навчання, в яких використовується навчальна книга. Окрім того, такий підхід позбавляє учителя самостійності у визначенні обсягу матеріалу, який буде вивчатися, відповідно до наявних умов. Проте, при цьому, основний зміст підручника має бути засвоєний, а рівень навченості школярів повинен відповідати вимогам навчальної програми.

Окрім уроків, до структури підручників також відносять додатки, тексти для домашнього читання, граматичні коментарі, а також глосарії, словники, про які вже йшлося. Для зручності роботи з ними використовується відповідна рубрикація. Для оформлення різних груп заголовків використовуються шрифтові засоби оформлення і визначається місце їх розташування. Так, для заголовків уроків-параграфів, тематичних розділів і семестрів зазвичай застосуються напівжирні шрифти більших розмірів, аніж для основного тексту. Аналогічний підхід характерний для оформлення заголовків у структурі граматичного довідника і текстів для домашнього читання, що дозволяє чіткіше усвідомлювати ієрархічну підпорядкованість і взаємозв'язок різних елементів підручника один одному.

Зміст – це частина підручника, в якій представлено перелік усіх його структурних компонентів, із зазначенням номерів сторінок, у межах яких вони розташовані. Він може розміщуватися на початку або в кінці книги. У вітчизняних шкільних підручниках з іноземних мов зміст має свої особливості, зумовлені способом структурування і презентації навчального матеріалу. Зважаючи на те, що у кожному підручнику використовується значна кількість уроків, стає очевидною недоцільність вказувати у змісті сторінку кожного з них. Зазвичай у ньому фіксуються лише сторінки тематичних розділів або навчальних чвертей/семестрів, які об'єднують певну кількість уроків. Також вказуються сторінки розділу з текстами для домашнього читання, додатків, граматичних довідників і словників. На відміну від уроків (Lección), розділи з текстами для домашнього читання і граматичними довідниками деколи презентуються у змісті в розгорнутому вигляді: окремо подається сторінка для кожного тексту і граматичної теми. У наших підручниках ці структурні компоненти позначаються сторінками, які фіксують початок і кінець відповідного розділу. Наведемо приклад Змісту, вміщеного в підручнику "HOLA – 8".

Сигнали-символи в навчальній літературі розглядаються як мнемонічні графічні зображення, котрі полегшують орієнтування у змісті шляхом створення штучних асоціацій між символом і елементом. Результати аналізу змісту підручників з іноземних мов засвідчують, що сигнали-символи використовуються для таких цілей:

- позначення правил;
- позначення тих аспектів, на які варто звернути особливу увагу;
- позначення зразків виконання вправ;
- позначення різних видів вправ і завдань (усних, письмових; вправ на аудіювання; групових, творчих, ігрових, контрольних завдань тощо);
- позначення домашніх завдань.

INDICE

Від авторів 3
Unidad 1.
LA VIDA ESCOLAR 4
Lección 1 4
Lección 2 7
Lección 3 11
Lección 4 15
Lección 5 19
Lección 6 22
Lección 7 26
Información cultural 29
Unidad 2.
MIS PREFERENCIAS
LITERARIAS 30
Lección 1 30
Lección 2 34
Lección 3 37
Lección 4 40
Lección 5 43
Lección 6 47
Información cultural 50
Unidad 3.
MEDIOS DE
COMUNICACIÓN 53
Lección 1 53
Lección 2 56
Lección 3 59
Lección 4 63
Lección 5 67
Información cultural 70
Unidad 4.
EN EL MUNDO DE
MÚSICA 73
Lección 1 73
Lección 2 76
Lección 3 80
Lección 4 83
Lección 5 87
Lección 6 91
Información cultural 95
Unidad 5.
ESPAÑA, EL PAÍS DE
CONTRASTES. 99
Lección 1 99
Lección 2 103
Lección 3 107
Lección 4 111
Lección 5 125
Información cultural 119
Unidad 6.
POR EL MUNDO
HISPÁNICO. 123
Lección 1 123
Lección 2 126
Lección 3 131
Lección 4 135
Lección 5 170
Información cultural 144
Apéndice grammatical
Vocabulario español-ucraniano

(“HOLA – 8”)

У той же час, на нашу думку, таких сигналів-символів у підручнику не повинно бути багато, оскільки замість передбачуваного полегшення роботи з навчальним матеріалом це може, навпаки, її ускладнювати. Аналіз вітчизняної та зарубіжної іншомовної навчальної літератури ілюструє, що в середньому в ній використовується по п’ять – сім сигналів-символів. Для того щоб під час роботи з підручником не виникало ускладнень, доцільно у передмові пояснювати їх значення.

З метою привернути особливу увагу до деяких елементів навчального тексту використовуються *шрифтові та нешрифтові способи виділення*. Найбільш поширеними є виділення курсивом або напівжирним шрифтом. Цікаві дослідження провів С.Ф. Добкін, який зазначає, що різні способи виділення по-різному впливають на читачів різної вікової категорії, а тому пропонує розмежовувати способи їх використання. Так, за результатами його досліджень, у читача, в якого ще не сформовані уміння і навички переглядового читання, виникають труднощі під час читання курсиву, оскільки він не завжди розуміє його значення, натомість краще сприймає виділення напівжирним шрифтом. Водночас, на кваліфікованого читача краще впливатиме курсив, аніж напівжирний шрифт [164].

Використання шрифтів різного розміру є іншим способом виділення, що зустрічається у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Так, завдання до вправ і завдань можуть бути виділені курсивом, або ж набрані напівжирним чи меншим шрифтом, аніж тексти мовних вправ. Наведемо приклади з наших підручників.

Nuevo
¡FÍJATE!
Ir a + infinitivo виражає майбутній час.
Voy a poner la mesa. – Я буду накривати на стіл.
Vamos a desayunar. – Ми будемо снідати.
¿Vas a almorzar con nosotros? – Ти будеш обідати з нами?
Van a comer. – Вони будуть їсти.

("HOLA – 3")

Прочитайте і перекладіть.

Ana **va a poner** la mesa. Teresa y María **van a quitar** la mesa. Nosotros **vamos a leer** el texto espanol. Los alumnos **van a escribir** el ejercicio número 5. Yo **voy a merendar** a las tres y media. qué hora **vas a cenar?**

("HOLA – 3")

TEXTOS Y TAREAS PARA LA LECTURA INDIVIDUAL

Se proponen las historietas cómicas que están escritas en un español fácil. Los textos, en su mayoría, contienen el material léxico y gramatical conocido para los alumnos. Casi todas las palabras desconocidas están en el vocabulario de este manual.

Los alumnos pueden avanzar en español mientras leen y hacen los ejercicios que se ofrecen después de los textos.

("HOLA – 6")

Completa las frases con los pronombres personales y la preposición con.

1. Llevo esta revista_____. 2. Es un periódico de Bilbao. Cógelo _____. 3. Si encontramos la revista con la foto de Real Madrid, la llevaremos _____ . 4. Es su sobrina. Jorge viene siempre 5. ¿Sois ocupados el domingo? Si no, voy _____. 6. Son caprichosas. No me comunico _____ . 7. Los repartidores de prensa llevan _____ distintos periódicos.

Relaciona las cabeceras con la categoría correspondiente.

M o d e l o : Prensa de información general: "El país",...

"E1 país", "E1 mundo", "E1 mundo deportivo", "ABC", "Negocios", "Marca", "E1 economista", "jHola!", "E1 correo", "As", "iViva!", "La vanguardia", "Pronto", "Cambio 16", "Tiempo".

---

prensa de información general, prensa económica, prensa deportiva, prensa de tecnología e informática, revistas del corazón

Trabajad en grupos. Cuenta qué cabeceras de la prensa ucraniana corresponden a las categorías mencionadas en el ejercicio 6.

M o d e l o: Prensa de información general: "Fakty",...

Deberes de casa

Cuenta qué periódicos y revistas de la prensa española conoces.

Trae contigo a la clase un periódico ucraniano y analiza su portada.

("HOLA – 8")

Особливе місце серед нешрифтових способів належить виділенню кольором. Це доцільно робити за умови, якщо у підручнику використовується два і більше кольорів [132]. Що стосується першої вітчизняної шкільної навчальної літератури з іноземних мов, то цей спосіб був представлений лише у підручниках для першого року навчання, підготовлених науковими співробітниками лабораторії навчання іноземних мов (В.М. Плахотник, В.Г. Редько, О.Т. Тімченко), оскільки лише в їх оформленні використовувався колір, хоч він був не яскравим і не зовсім чітким. Докорінно змінилася ситуація з використанням кольорів у підручниках наступних поколінь, підготовлених різними авторськими колективами. Позитивні зміни, як нами вже зазначалося, стали результатом упливу кількох чинників на якість поліграфічного оформлення, основний серед яких – технічне оновлення поліграфічної індустрії, і як наслідок – конкурентної спроможності

вітчизняних видавництв. Серед цих чинників ми не назвали бажання авторів бачити свій доробок у різнокольоровому оформленні, оскільки такі думки висловлювалися постійно, а змогли реалізуватися лише після удосконалення видавничої поліграфічної бази.

Колонтитул – це розміщення на полях (зазвичай верхньому або нижньому) книги назв тих розділів, параграфів або ж уроків, до яких належить розміщений на сторінці текст. Хоча це досить зручний засіб орієнтування, проте тривалий час він не використовувався у шкільних підручниках з іноземних мов. Натомість, широко застосовували *колонцифри* – порядкові номери сторінок, які допомагають швидко знайти у підручнику потрібне місце (текст, вправу, правило, схему тощо). Оскільки цей елемент не бере участі у процесі суцільного читання, то він не супроводжувався ніякими елементами оформлення. Втім варто зазначити, що у деяких підручниках попередніх поколінь для першого року навчання цифрові позначення сторінок супроводжувалися ще їх відповідним письмовим вербальним еквівалентом. Такий підхід був уперше використаний у 80-х рр. XX ст. видавництвом "Hueber" у процесі конструювання серії підручників з німецької мови під назвою "Themen". Він був зумовлений тим, що читання числівників майже завжди є однією з труднощів під час оволодіння іноземною мовою, а тому така нумерація виконує не лише функцію орієнтування, але й деякою мірою сприяє кращому запам'ятовуванню числівників. Такий спосіб нумерації сторінок зберігається і зараз у підручниках видавництва "Hueber" для всіх років навчання. Він використовується також в окремих вітизняних підручниках нового покоління, що знаменували навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета з початкової школи. Це свідчить про те, що кожен автор має власне бачення того, яким має бути апарат орієнтування. Незважаючи на деякі відмінності, у змісті різних підручників в основному представлені всі засоби, необхідні для організації ефективної роботи учнів з навчальною книгою. Наведемо приклади окремих колонтитулів, які ми використовуємо у підручниках з іспанської мови.

Unidad 1. MODOS Y GUSTOS DE VIAJAR
Розділ 1. ***Подорожі***
INFORMACIÓN CULTURAL
Соціокультурна інформація
TEST DE EVALUACIÓN
Тести
TEXTOS PARA LA LECTURA
Тексти для читання
APÉNDICE GRAMATICAL
Граматичний довідник
VOCABULARIO ESPAÑOL-UCRANIANO
Іспансько-український словник

("HOLA – 6")

Ілюстративний матеріал – засіб навчання, без використання якого не можна уявити зміст шкільного підручника з іноземної мови. Через це вважаємо доцільним приділити цьому об'єкту відповідну увагу. Однією з перших науково обґрунтованих передумов ілюстрування навчальної книги можна вважати твердження про те, що без конкретних уявлень об'єктивний зміст словесних пояснень учителя не набуває для учнів належного усвідомлення [211]. Засобом для формування таких уявлень може слугувати ілюстративний матеріал. На переконання психологів, дидактиків і методистів, саме поєднання слова і зображення сприяє створенню в мозку учнів міцних зв'язків між словом і уявленням [4; 27; 62; 67; 83; 92; 350; 540; 725]. Такий підхід зумовлює дотримуватися позиції, за якої вивчення слів має бути нерозривно пов'язане з розумінням їх значення.

К.Д. Ушинський, обґрунтовуючи засади своєї дидактичної системи, наголошував, що використання засобів наочності відповідає природі дитини, яка мислить формами, кольорами, звуками і відчуттями [616]. Тому навчання необхідно організовувати в такий спосіб, щоб воно ґрунтувалося на реальних об'єктах сприйняття і здійснювалося від конкретного до абстрактного, від уявлення до усвідомлення. У його педагогічній системі

наочність слугує засадами для оволодіння рідною мовою. Цілком логічно припустити, що під час навчання іноземної мови також доцільно застосовувати ці підходи.

Значну увагу дослідженням різноманітних питань ролі ілюстративних матеріалів у навчальному процесі, зокрема у сфері навчання іноземних мов, приділяли вітчизняні та зарубіжні вчені. Так, положення про важливу роль ілюстрацій під час навчання знаходять підтвердження у так названій теорії подвійного коду, відповідно до якої у свідомості людини існують дві символьні системи: вербальна і невербальна. До складу останньої входять візуальна, слухова і сенсорна підсистеми [732]. Важливим є те, що обидві системи можуть бути активовані незалежно одна від одної, а зв'язки між ними забезпечують їх паралельне функціонування. Провідним положенням цієї теорії є той факт, що одночасне включення в роботу двох кодових систем здійснює більший ефект на процес запам'ятовування, ніж одна. Також було з'ясовано, що з обох кодових систем саме невербальна здійснює більший вплив на запам'ятовування, а тому використання ілюстрацій є ефективним дидактичним засобом. Аналогічні дані були отримані українським психологом Г.С. Костюком, який, досліджуючи фізіологічні механізми сприйняття малюнків, намагався виявити, яка з сигнальних систем відіграє визначальну роль. Як засвідчили результати проведених ним експериментів, у цій діяльності беруть активну участь обидві сигнальні системи, але головна роль належить першій [271].

У дидактиці прийнято класифікувати ілюстрації за змістом, за характером наочного образу, закладеного в них, тощо [17; 570; 596; 719]. Вибір тих чи інших ілюстрацій зумовлений насамперед такими чинниками: зміст навчального матеріалу, мета і завдання навчальної діяльності, вік учнів, дидактичні можливості ілюстрацій, особливості сприйняття школярів певного віку, для яких призначений підручник, вимоги до добору ілюстрацій. Розкриття дидактичних засад ілюстративного матеріалу шкільного підручника потребує аналізу його функцій, визначення дидактичних цілей і вимог, які пред'являється до нього.

Я.П.Кодлюк вважає, що ілюстративний матеріал як структурний компонент підручника має повноцінно реалізовувати провідні функції навчальної книги – інформаційну, розвивальну, виховну, мотиваційну [252]. У дослідженнях В.Л.Горпинюка виділено інформаційну (пізнавальну), художню та виховну функції, а також функцію наочності [133]. Канадський учений Г. Таггарт (G.Taggart) вказує на соціально-ідеологічну, педагогічну, психолого-мотиваційну та естетико-ілюстративну функції [732]. На думку А.В.Фурмана, застосування ілюстративного матеріалу як вагомої структурної складової навчальної книги буде ефективним лише за умови виконання ним сукупності функцій, зокрема інформаційної, розвивальної, естетичної, ергономічної, емоційної [625].

Визначальна роль належить ілюстративному матеріалу в розвитку пізнавальної активності школярів. Він спонукає до усвідомленого процесу здобування знань, перетворення їх у переконання, розвитку інтересу до навчальної діяльності, виховує самостійність думки та вмотивованих і усвідомлених практичних дій [540]. Відповідно до цих якостей ілюстративного матеріалу детальніше розглянемо його дидактичні функції у навчальному процесі:

– *розвивальна функція:* є домінувальною в умовах особистісно орієнтованого навчання. Вона передбачає, що ілюстративний матеріал має бути потужним проблемно-діалогічним джерелом освітнього процесу, який стимулює учня до безперервної пошукової активності й мисленнєвої діяльності, забезпечує розвиток психічних процесів, пізнавального інтересу, творчих здібностей;
– *мотиваційна функція:* ілюстративний матеріал впливає на формування мотивів учіння школяра, які спонукають і спрямовують його пізнавальну діяльність, формують інтелектуальні почуття. Він викликає внутрішню потребу в засвоєнні знань, зацікавленість, допитливість;
– *емоційна функція:* емоційний вплив – один із потужних шляхів стимулювання пізнавального інтересу. Використання ілюстрацій сприяє більш легкому й міцному запам'ятовуванню навчального матеріалу, підвищенню емоційності навчання.

Ілюстративний матеріал має відповідати психологічним законам сприймання і покликаний забезпечувати емоційно-позитивне ставлення до навчання, стимулювати волю й увагу, сприяти виробленню в учнів певної точки зору.

На думку І.О.Зимньої, використання цих функцій ілюстративного матеріалу передбачає залучення суб'єкта діяльності до творчої чи пошукової роботи шляхом створення позитивного емоційного фону, в перевтіленні джерела отримання знань у засіб організації навчальної діяльності на якісно новому рівні, що дозволяє міцніше й усвідомленіше засвоювати знання та розвивати вміння [201]. Зважаючи на те, що пізнавальна активність і самостійність учня – це його внутрішня готовність до подальшої участі в напруженій розумовій та практичній діяльності [196], зупинимося детальніше на таких функціях ілюстративного матеріалу у змісті шкільного підручника:

інформаційна функція: ілюстративний матеріал допомагає сприймати об'єкт у розмаїтті його виявів і зв'язків, слугує розкриттю основного матеріалу, доповнює й конкретизує його і в такий спосіб підвищує ефективність засвоєння навчального змісту, презентованого в навчальній книзі;

комунікативна функція: ілюстративний матеріал підручника є засобом соціального спілкування з учасниками навчального процесу, оскільки допомагає засвоювати нарівні з текстом суспільно прийняті та науково обґрунтовані положення;

дидактична функція: ілюстративний матеріал допомагає учневі засвоювати явища і факти, виявляти ознаки й аспекти абстрактних понять, розвивати аналітичні, порівняльні й оцінні судження;

виховна функція: ілюстративний матеріал як засіб наочності сприяє формуванню в учнів системи цінностей, естетичних смаків, розвитку їхньої активності й самостійності. Особливо це характерно підручникам з іноземних мов нового покоління, в яких презентовані зразки з історії, культури, побуту народу, мова якого вивчається.

Аналіз функцій ілюстративного матеріалу шкільного підручника з іноземної мови засвідчує, що ілюстрації можуть виконувати різноманітну роль у навчанні, вони сприяють розвитку мислення учнів, усвідомленішому засвоєнню змісту навчання, спрямовують діяльність на активізацію пізнавальних інтересів.

Окрім перерахованих функцій, використання ілюстративного матеріалу в шкільних підручниках з іноземної мови має бути підпорядковане досягненню певних дидактичних цілей:

- забезпечувати загальне розумінні навчального тексту та текстів для читання, візуально відображати їх сюжет;
- допомагати краще розуміти значення окремих лексичних одиниць, супроводжуючи їх відповідним зображенням;
- допомагати в пояснення особливості побудови граматичних структур за допомогою схематичних зображень.

Ілюстративний навчальний матеріал повною мірою може виконувати усі властиві йому функції лише за умови відповідності дидактичним вимогам, які пред'являються до нього, зокрема:

- загальні: науковість, інформативність, повнота відображення змісту, тематична відповідність, естетична цінність, виховна спрямованість, узгодженість із віковими можливостями школярів;
- спеціальні, що визначають характер зображень у підручнику відповідно до типу навчального предмета, концепції підручника, вікових особливостей учнів, вимог навчальної програми.

Однією з важливих характеристик конструювання навчальної книги є зв'язок ілюстрації з навчальним текстом, а тому, дидактико-методичні особливості ілюстративного матеріалу підручника варто розглядати як органічний компонент їх змісту, який разом із текстовим матеріалом формує комплекс, дидактично доцільних засобів навчання.

Аналізуючи проблему взаємозв'язку ілюстрацій з текстом, можна характеризувати її як одну із найбільш дискусійних і мало розроблених. Упродовж десятиліть текст розглядався як основний структурний компонент підручника, а ілюстративний матеріал – як засіб унаочнення, конкретизації, доповнення. Однак на сучасному етапі дедалі більше вчених висловлюють думку про те, що наочне зображення може деколи заміняти текст, бути самостійним носієм інформації [208]. Так, А.В. Попков зазначає, що вербальний опис (текст) є головною і універсальною формою представлення інформації, хоч, що в окремих випадках позатекстові форми подання інформації можуть бути основними. Враховуючи недостатню точність і однозначність текстового опису, а також його громіздкість, може йтися про перевагу різних зображень об'єкта, завдяки яким долаються обмеження, властиві сприйняттю текста [395].

На думку Я.П.Кодлюк, зіставляючи ілюстративний матеріал з текстом, вникаючи в його зміст і виконання, учні глибше осмислюють і емоційно переживають прочитане; у них розвивається увага, спостережливість; формується уміння порівнювати, тобто виховується так звана візуальна культура. Крім цього, уміння співвідносити ілюстрацію і текст доцільно використовувати з метою перевірки глибини і точності засвоєння текстової інформації [252].

За сучасних умов надзвичайно актуальним є комплексне використання тестових і позатекстових компонентів у змісті шкільних підручників. Аналіз дитячих вражень, який ретроспективно здійснювали психологи, свідчить про те, що вплив зображення може бути як позитивним, так і негативним, оскільки воно досить сильно впливає на особистість. Так, графічні форми представлення інформації у педагогічному процесі здійснюють вплив на пізнавальні процеси, а також процеси запам'ятовування і отримання інформації з пам'яті через апелювання до емоційних реакцій учнів [2]. Перевага ілюстративних форм презентації інформації полягає в тому, що вони вільні як від багатозначності, так і від обмежень, властивих тексту:

- позатекстові форми закріплення інформації (особливо символьні) дозволяють абстрагуватися від конкретного змісту і переходити до широких узагальнень;
- використання ілюстрацій сприяє скороченню записів, робить їх економними, а також дозволяє легко їх споглядати [414].

Необхідно зазначити, що на ефективність навчання за підручником з іноземної мови впливає не лише наявність чи відсутність у його змісті ілюстративного матеріалу, ступінь його зв'язку з текстом, а й стиль виконання малюнків, рівень їх естетичності [568]. В останні десятиліття, як нами вже зазначалося, в поліграфічній галузі сталися якісні зміни, які сприяли забезпеченню навчальних закладів підручниками з широкою гамою кольорів уміщених у них малюнків і фотографій. Значно змінилося ставлення авторів і поліграфістів до кольорового оформлення навчальної літератури. Дослідження, що проводились у сфері вивчення впливу кольору на свідомість людини, засвідчили, що колір здатен справляти значний вплив на психіку, а тому в оформленні навчальної літератури йому має належати важлива роль [685]. Раціональний добір кольорових ілюстрацій у шкільних підручниках здатен не лише привертати увагу, а й сприяти розвитку пізнавальної активності школярів, підвищуючи в такий спосіб продуктивність навчання [576]. Важливим показником якості ілюстративного матеріалу підручника визнані його інформативність та пізнавальна цінність [132].

На функції та якість ілюстративного матеріалу звертається увага під час оцінювання підручників з іноземної мови, які сформульовані у Положенні про Всеукраїнський конкурс навчальних програм та підручників для загальноосвітніх навчальних закладів [385] і є компонентом навчально-методичного апарату підручника. В Положенні зазначено, що зміст підручника має бути ілюстрований методично доцільними схемами, кресленнями та іншим графічним матеріалом; спрямованим на розкриття змісту основного матеріалу, його доповнення і конкретизацію. Ілюстративний матеріал може мати самостійне інформаційне навантаження, посилювати емоційний вплив навчаль-

ної книги і в такий спосіб сприяти підвищенню ефективності сприймання і засвоєння навчального матеріалу.

Як зазначає Т.О. Лукіна, художнє і технічне оформлення підручника повинно відповідати Державним санітарним правилам і нормам "Гігієнічних вимог до друкованої продукції для дітей", затвердженим наказом Міністерства охорони здоров'я України від 18.01.2007 р. за №13 [293]. На жаль, як засвідчує аналіз деяких шкільних підручників з іноземних мов, їх художнє оформлення не повною мірою відповідає визначеним нормам, а тому складається враження, що не всі видавництва дотримуються єдиних психолого-педагогічних норм, які давали б вичерпні відповіді й науково-практичні рекомендації щодо розроблення та використання в підручнику ілюстративних, графічних і схематичних матеріалів. На думку автора названої публікації, під час створення навчальної літератури деякі видавництва часто не дотримуються проектних норм дизайну, ігноруються психологічні особливості сприйняття дитиною кольору, іноді якість зображення, особливо творів мистецтва та фотографій, має недоліки [293].

Для підручників різних авторських колективів характерні свої особливості добору та організації ілюстративного матеріалу. Це зумовлено сукупністю чинників, серед яких можна назвати такі: а) концепція навчання, прийнята авторським колективом; б) вікові особливості сприйняття та уваги учнів; в) вплив культурологічних елементів країни, мова якої вивчається; г) авторське розуміння преференції у визначенні ілюстративних об'єктів вивчення.

Що стосується чинних підручників з іноземних мов, то варто зазначити, що використанню ілюстративного матеріалу в їх змісті приділено належну увагу. Відповідно до мети навчання, в них використовуються ілюстрації різних видів: малюнки, фото, схеми, графіки, діаграми, таблиці. Їх основна функція – це організація спостережень: наочне зображення граматичних явищ, які вивчаються; презентація умов завдання з метою створення зорової опори для його виконання; розкриття зв'язків, показу закономірностей, аналізу, виявлення подібного та відмінного; узагальнення і класифікація матеріалу, що засвоюється, і т.п. Творчий потенціал школярів розвивають уміщені в підручнику кросворди, ребуси, чайнворди тощо, які у комплексі з іншими засобами забезпечують засвоєння навчального змісту.

Поряд із позитивним досвідом застосування ілюстративного матеріалу у змісті шкільних вітчизняних підручників з іноземних мов проведений нами аналіз виявив певні недоліки. Найбільш характерними ми визначили такі:

- недостатня кількість у деяких підручниках або тематичних розділах ілюстративних матеріалів, дидактична недоцільність використання окремих із них;
- невідповідність окремих ілюстративних матеріалів віковим особливостям учнів і їхнім інтересам;
- перевантаженість окремих підручників ілюстративними матеріалами, що відволікають учнів і розсіюють їхню увагу, не дозволяють сконцентруватися на головному, пріоритетному;
- порушення проектних норм дизайну, ігнорування психологічних особливостей сприйняття дитиною кольору;
- якість зображення, особливо творів мистецтва та фотографій, що може викликати негативні емоції та непорозуміння.

Усе це негативно впливає не тільки на якість книги та її гігієнічних відповідностей тим, хто нею користується, але й на рівень її читабельності та засвоєння змісту, який вона пропонує. На цьому чітко наголошується в статті Н.М. Попкової, присвяченої основним методикам оцінювання шкільних підручників [396].

Враховуючи зазначене вище, сформулюємо *вимоги до ілюстративного матеріалу шкільного підручника з іноземної мови:*

- дидактична доцільність, актуальність, функціональність, інформативність і естетична цінність;
- жанрова та функціональна різноманітність;

- динамізм, реалістичність та сучасний дизайн;
- комунікативне спрямування ілюстрацій, їх здатність до вмотивування навчальних дій учнів;
- відповідність ілюстрацій змістові тексту: ілюстрації повинні мати тісний зв'язок з навчальним текстом підручника та тематикою спілкування;
- взаємозв'язок художнього та дидактичного у змісті ілюстрацій;
- відповідність психологічним особливостям сприймання, характерним для учнів різного віку: кольорова гама повинна містити більше півтонів, ілюстрації доцільно насичувати більшою кількістю деталей, котрі забезпечували б цілісність сприйняття зображеного;
- дотримання таких функцій: стимулювання до мовлення, забезпечення тренування, надання візуального підкріплення, підтримка пам'яті та процесів запам'ятовування, стимулювання до порівняння культур (рідної та країни, мова якої вивчається).

Отже, ілюстративний матеріал підручника з іноземної мови має різнобічно стимулювати освітню діяльність учнів, сприяти її систематизації та узагальненню, діагностувати їхній розумовий, соціальний і психосмисловий розвиток, ілюструвати зразки загальнолюдських норм і цінностей. Йому має бути притаманна здатність володіти значними мотиваційними можливостями, які можуть викликати інтерес і бажання школярів вивчати іноземну мову.

Дидакти та методисти зазначають, що значення ілюстрацій у навчальній книзі надзвичайно велике, оскільки вони сприяють розумінню змісту текста, більш точному його засвоєнню, а також сприяють формуванню певних уявлень. Окрім того, широке використання зорових опор дозволяє розвантажити слуховий канал і перевести частину інформації в зорове поле, полегшуючи в такий спосіб її сприйняття [15; 61; 192; 414; 543; 638].

Використання ілюстрацій у шкільних підручниках, на відміну від ілюстрацій в інших видах літератури, має бути підпорядковане досягненню певних дидактичних цілей. Так, О.М. Леонтьєв виокремлював дві основні психологічні функції наочного матеріалу: 1) конкретизувати окремі знання і уявлення учнів, 2) слугувати зовнішньою опорою мисленнєвих дій, котрі виконує учень у процесі навчання [284]. Доцільно також зазначити, що ілюстрації у підручниках з іноземних мов можуть виконувати й інші функції. Зокрема, Г. Таггарт визначає такі:

- забезпечувати загальне розуміння тексту для читання, візуально відображаючи сюжет, який презентується;
- допомагати краще зрозуміти значення окремих слів, доповнюючи їх відповідним зображенням;
- допомагати пояснювати особливості побудови граматичних структур за допомогою схематичних зображень;
- сприяти формуванню нормативної вимови через використання зображень, на яких ілюструється відповідне положення губ і язика під час вимови [732].

Однозначно позитивно оцінюють роль ілюстративного матеріалу у змісті підручників з іноземних мов сучасні методисти та автори шкільних підручників. Вони звертають увагу на те, що ілюстрації допомагають не лише зрозуміти тексти, які містять країнознавчий елемент, але й підсилюють мотивацію до вивчення мови, оскільки за їх допомогою учень сам бачить різноаспектні фрагменти чужої для нього країни та її культури [28; 236; 257; 340; 535].

Вплив ілюстрацій на якість іншомовної освіти інтенсивно досліджували зарубіжні вчені у 70-80-х рр. XX ст. Ними було доведено, що ілюстрації можуть слугувати допоміжним засобом запам'ятовування нового мовного матеріалу, а відтак цю якість варто широко застосовувати у процесі конструювання іншомовної навчальної літератури. Зокрема, Г. Таггарт виявив, що учні, які використовують або самостійно створюють зображення під час вивчення іноземної мови, краще розуміють і запам'ятовують новий матеріал [732]. Інші дослідження, проведені зарубіжними фахівцями, довели, що ілюстратив-

ний матеріал може ефективно впливати на формування рецептивних умінь і навичок, зокрема читання й аудіювання [721; 727]. Під час проведення власного експерименту І. Хаттен (I. Hutten) виявив, що вивчення дітьми нової лексики відбувається набагато швидше й ефективніше, якщо вона супроводжується відповідним зображенням, аніж коли її пред'явлення спирається лише на звукову форму [704]. Після проведення серії експериментів з ілюстраціями Д. Хаймес (D. Hymes) зробив висновок про те, що немає ніякої потреби проводити дослідження, щоб підтвердити позитивний вплив ілюстрацій на ефективність навчання дітей спілкування [705]. Отже, у шкільній практиці утвердилася думка, що поєднання слова і зображення сприяє створенню у свідомості школярів більш стійких і надійних зв'язків між словом і уявленням. Г.Г. Граник зазначає, що навчальна інформація у підручниках передається трьома способами: текстом, засобами образної та необразної наочності. При цьому варто враховувати, що вербальне, логічне і образне функціонують не окремо, а взаємодоповнюють одне одного. Саме через це методично невиправдано аналізувати образну наочність поза текстом і необразною наочністю [137].

Зв'язок ілюстрацій з навчальним текстом є однією з важливих характеристик конструювання навчальної книги, а тому значна кількість дослідників вважає, що дидактико-методичні особливості ілюстративного матеріалу підручників варто розглядати як органічний складник їх змісту, який разом із текстовим матеріалом формує те ціле, що стає важливим засобом навчання [416]. Так, Д.Д. Зуєв, розглядаючи функції ілюстрацій, диференціює їх на три групи [211]:

1) *ілюстрації, що розкривають зміст* (замінюють основний текст). До цієї групи належать ті матеріали, навчальна інформативність яких вища, ніж інформативність тексту. В цьому випадку слова лише доповнюють те, що не в змозі передати зоровий образ;

2) *ілюстрації, що рівнозначні тексту.* Цей вид ілюстрацій слугує цілям глибшого й ефективнішого засвоєння навчального матеріалу, їх особливістю є те, що вони без тексту, так само як і сам текст без ілюстрацій, будуть незрозумілими;

3) *ілюстрації, що обслуговують текст* і позатекстові компоненти книги. Вони доповнюють, конкретизують та емоційно підсилюють зміст навчального тексту.

За результатами здійсненого аналізу чинних шкільних підручників з іноземних мов вдалося з'ясувати, що саме ілюстрації другої та третьої груп найчастіше використовуються у їх змісті. Але для підручників різних авторських колективів характерні свої особливості добору та організації ілюстративного матеріалу. На наш погляд, це зумовлено сукупністю чинників, серед яких можна виділити такі: а) концепція навчання, прийнята авторським колективом, б) вікові особливості сприйняття та уваги учнів, в) вплив культурологічних елементів країни, мова якої вивчається, г) авторське розуміння преференцій у визначенні ілюстративних об'єктів вивчення[13].

У підготовлених нами підручниках з іспанської мови особливого значення в їх змісті ми надаємо ілюстративному супроводу тих текстів, які інформують учнів про різноманітні особливості життєдіяльності країн, мова яких вивчається. Це Іспанія та країни Латинської Америки. Як засвідчили результати проведеного нами моніторингу пізнавальних інтересів учнів (взяли участь 986 школярів різних регіонів України), 83% респондентів виявили бажання дізнаватись із текстів про різноманітні сфери життя народу, зокрема своїх однолітків, у країнах іспаномовного світу. Це бажання ми матеріалізуємо у змісті текстів підготовлених нами підручників, дотримуючись принципів їх побудови, про які йшлося вище.

Відомо, що краще сприймається та інформація, котра є новою та цікавою для людини [284]. Чинник новизни також і в нашому випадку має відігравати позитивну роль. З цією метою нами було проведено аналіз змісту різних навчальних предметів, якими оволодівають учні в ЗНЗ. За результатами аналізу була визначена інформація, що стала надбанням навчального досвіду школярів з історії, культури, науки, літератури, мисте-

[13] Детальніше про це повідомляється в кандидатській дисертації нашого колишнього аспіранта О.С.Пасічника [360].

цтва та інших сфер життя іспаномовних і англомовних країн. Результати здійсненого аналізу щодо англомовних країн викладено у змісті дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук нашою колишньою аспіранткою І.А.Воробйовою [104] та в робочих матеріалах до дисертації нашої аспірантки І.В. Андрухів. Враховуючи міжпредметні зв'язки іноземної мови та інших навчальних предметів, які вивчаються в ЗНЗ (історія, географія, зарубіжна література, фізика, хімія, біологія, образотворче мистецтво, музика тощо), ми визначили зміст і обсяг нової для учнів країнознавчої інформації, яку вони можуть отримати через тексти для читання підручників з іспанської мови. Такий підхід нам уявляється ефективним, оскільки він раціоналізує час, упродовж якого передбачається оволодіння цією інформацією (із змісту навчання іспанської мови ми вилучили країнознавчу інформацію, якою учні детально оволоділи під час вивчення інших предметів), а чинник новизни посилює інтерес до пред'явленого матеріалу, у зв'язку з чим він краще засвоюється. Визначений зміст і обсяг країнознавчого матеріалу ми співвіднесли з вимогами чинних навчальних програм з іноземних мов для ЗНЗ [437; 438; 441]: диференціювали цей зміст відповідно до кожного класу і адаптували його до запропонованих сфер і тем спілкування.

Проведений нами аналіз чинних вітчизняних підручників з іноземних мов для основної та старшої школи дозволив з'ясувати окремі особливості їх ілюстрування, котрі певною мірою відрізняються від їх аналогів для початкової школи. Спостерігається поступове зменшення кількості ілюстративного матеріалу та збільшення обсягу текстового компоненту для кожного наступного року навчання. З одного боку, це зумовлено тенденцією на домінування в учнів цього віку абстрактного мислення та вищим рівнем сформованості мовленнєвих умінь і навичок, аніж у попередні роки. У зв'язку з чим з віком зменшується їхня залежність від засобів образної наочності. З іншого боку, для старших учнів ілюстрації у порівнянні з попередніми роками поступово втрачають свою роль і значущість бути ефективним засобом навчання іншомовного спілкування. Зокрема, це стосується процедури пред'явлення нового лексичного матеріалу. Також зменшується кількість вправ, де ілюстрації слугують опорою для стимулювання комунікативної діяльності школярів. Той обсяг ілюстративного матеріалу, що використовується у змісті підручників на старших етапах навчання, все частіше починає виконувати репрезентативну функцію, доповнюючи або розкриваючи зміст текстів для читання.

За результатами проведеного аналізу підручників, а також спираючись на узагальнення тенденцій розвитку сфери ілюстрування їх змісту, вдалося з'ясувати пріоритетні дидактичні функції ілюстративних матеріалів у сучасній навчальній літературі відповідно до домінувальних парадигм навчання іншомовного спілкування: 1) слугують засобом презентації нового лексичного матеріалу; 2) вмотивовують вивчення нових граматичних явищ; 3) стимулюють та активізують мовленнєву діяльність учнів; 3) уточнюють та чіткіше розкривають зміст текстів для читання; 4) дають уявлення про соціокультурні об'єкти країни, мова якої вивчається; 5) стимулюють іншомовну комунікативну діяльність учнів шляхом введення у зміст підручників об'єктів краєзнавчого спрямування з метою організації іншомовного спілкування у формі діалогу культур, передбачаючи можливість здійснювати порівняння та знаходити спільне і відмінне у "своїй" і "чужій" культурах, формулювати висновки.

У минулому столітті ще не надавалося великої уваги соціокультурному компоненту навчання іноземної мови, а культурологічний підхід ще не став одним із провідних пріоритетів змісту іншомовної освіти, тому ілюстрації, що забезпечують реалізацію цих чинників, ще не використовувались так широко, як це спостерігається у змісті навчальної літератури останнього покоління. Ця функція набула значущості лише на початку XXI століття з появою нових шкільних підручників, зміст яких сконструйований на засадах комунікативно-діяльнісного і культурологічного підходів. Цьому також сприяли можливості використання мережі Інтернет, звідки зазвичай черпається більшість автентичного ілюстративного матеріалу з життя країн, мова яких вивчається.

Необхідно зазначити, що на ефективність навчання впливає не лише наявність або відсутність у змісті підручника ілюстративного матеріалу, ступінь його зв'язку з текстом, але й стиль виконання малюнків, рівень їх естетичності. Так, Г.Г. Репникова дослідила, що для більшої концентрації уваги у процесі роботи з підручником необхідно підключати ті чинники, які здатні привертати увагу учнів до навчального матеріалу, активізуючи в такий спосіб їхню пізнавальну діяльність [533]. Один із них – це поліграфічне оформлення компонентів навчальної книги, у тому числі й ілюстрацій. Зокрема, це стосується їх кольорового зображення. У залежності від використання кольорів ілюстрації можна поділити на двоколірні (частіше виконані у чорному кольорі на білому тлі аркуша) та багатоколірні. Дослідження, що проводилися за останні десятиліття у сфері вивчення впливу кольору на свідомість людини, засвідчують, що їх раціональний добір здатен не лише привертати увагу, але й підвищувати продуктивність праці. Як зазначає у своїй дисертації О.С. Пасічник, психологами було виявлено, що сприйняття об'єктів, поданих у вигляді кольорових, світлотіньових і контурних зображень, має різний характер. Зокрема, різна тривалість характерна латентному періоду реакції, тобто часу від моменту презентації об'єкта до початку зворотної реакції людини на нього. Одержані дані засвідчили, що для кольорового малюнка латентний період реакції становить 0,9 с., для світлотіньового – 1,2 с., для контурного – 2,5 с. У такий спосіб було з'ясовано, що сила реакції для контурного малюнка, який переважав у змісті підручників з іноземних мов першої половини 90-х рр. XX ст., майже втричі слабша, ніж для повноколірного [360].

У процесі роботи з книгою вся увага учня концентрується на сторінці підручника, тому тривалий час його поле зору заповнюється текстом й ілюстраціями, які він бачить. Як зазначає А.В. Попков, раціональний добір кольорів сприяє зменшенню зорового навантаження і природно, що спостерігається швидка втома органів зору, якщо у підручнику переважає чорно-білий друк, внаслідок чого ефективність засвоєння навчального матеріалу суттєво знижується [395]. Колір здатен справляти значний вплив на психіку людини, а тому в оформленні навчальної книги йому має належати важлива роль. Що стосується поліграфічного оформлення вітчизняних шкільних підручників з іноземних мов, то їх першій серії, датованій періоду першої половини 90-х рр. XX ст., кольорові ілюстрації характерні лише підручникам для 5-го класу (перший рік вивчення мови), тобто періоду, коли їм мала б належати ключова роль у процесі оволодіння новою лексикою та вмотивування діяльності, спрямованої на виховання інтересу до нового предмету. Ілюстрації для підручників 6-11-х класів були виконані переважно у монохромному стилі, а тому такий засіб підвищення продуктивності навчання як колір міг ефективно спрацьовувати лише в перший рік навчання іноземної мови. Дефіцит кольору у шкільних підручниках того часу пояснюється низькими можливостями видавництва і поліграфії. Значно змінилося ставлення авторів і поліграфістів до кольорового оформлення навчальної літератури в останнє десятиріччя. Як нами вже зазначалося, об'єктивно цьому сприяли якісні зміни, що відбулися в поліграфічній галузі. Саме вона почала забезпечувати школу підручниками з широкою гамою кольорів уміщених у них малюнків і фотографій. Це був значний переломний етап у галузі підручникотворення.

Основні положення змісту розділу проілюстровано в авторських публікаціях, представлених у Списку використаної літератури за №№424, 425, 426, 427, 428, 430, 432, 434 – 444, 445, 446, 448, 450, 452, 454, 455, 456, 460, 461, 465, 472, 486, 488, 490, 491, 493, 495, 497, 500, 501, 503, 504, 507, 509, 512, 514, 520, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 529, 530, 531.

РОЗДІЛ 4. МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ ОВОЛОДІННЯ ЗМІСТОМ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

4.1. Дидактичні моделі змісту формування іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності

Особливість сучасної шкільної іншомовної освіти, її тенденції на компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний розвиток учнів зумовлюють переорієнтацію мети і змісту навчання, а також технологій і засобів їх реалізації. Це вимагає певного перегляду усталених поглядів на створення відповідних умов для розкриття можливостей і творчого потенціалу школярів, зокрема потреби сформувати в собі здатність бути суб'єктом розвитку власних здібностей і в кінцевому результаті стати суб'єктом процесу соціалізації в багатомовному і різнокультурному світовому соціумі. Здатність комфортно почуватись у чужомовному і різнокультурному середовищі, адекватно реагувати на його різноманітні виклики, зумовлені особливостями комунікативної поведінки, традиціями і ціннісними орієнтаціями, цілеспрямовано формується у процесі навчання у ЗНЗ в результаті виконання відповідних видів діяльності. За таких умов основним об'єктом навчальної роботи стає комплексна мовленнєва діяльність, яка забезпечує комунікативні наміри учнів і здійснюється в чотирьох видах: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Засобами, що сприяють досягненню окреслених завдань, є вправи і завдання, більше того – їх система і дидактично доцільно створені комплекси, які дають змогу змоделювати ефективну технологію оволодіння навчальним змістом.

Діяльнісна парадигма формування досвіду іншомовного спілкування потребує будувати навчальний процес у вигляді системи дій, що забезпечують виконання учнями своїх мовленнєвих намірів, зумовлених певними соціально-комунікативними завданнями. Насамперед – це дії, що сприяють оволодінню досвідом породжувати й розуміти чужомовні висловлення у межах автентичних мовленнєвих ситуацій на рівні вимог чинної навчальної програми, дотримуючись норм соціально-комунікативної поведінки, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Визначальні пріоритети для досягнення цієї мети належать вправам і завданням як важливим засобам формування "вторинної мовної особистості" [628], здатної брати активну участь у соціальній взаємодії з представниками інших мов і культур. Досягнення такого соціально-комунікативного рівня може бути забезпечене за певних умов. Серед них пріоритетними є такі:

- спрямування змісту навчання іншомовного спілкування на особистість учня, на його реальні потреби й мотиви;
- сприяння усвідомленому і творчому виконанню школярами навчальних дій, котрі дають можливість реалізовувати іншомовні комунікативні потреби спілкування;
- орієнтація засобів видів і форм навчальної діяльності на особливості розвитку індивідуальних можливостей учнів, їхньої готовності до мовленнєвої взаємодії та до постійного удосконалення досвіду спілкування;
- стимулювання активності та самостійності школярів під час навчання, забезпечення розвитку їхнього уміння успішно користуватися адекватними стратегіями комунікативної поведінки в різноманітних умовах спілкування.

Щоб чіткіше усвідомити сутність проблеми вибору системи засобів для моделювання змісту навчання іншомовного спілкування в усній та письмовій формах, яка буде упроваджена у шкільні підручники з іноземних мов, вважаємо за доцільне розглянути основні тенденції розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти як чинника впливу на визначення механізмів забезпечення успішної мовленнєвої взаємодії.

Основна мета навчання іноземної мови у ЗНЗ полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності, базою для якої слугують комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок [437]. Основні серед них такі:

- уміння здійснювати усномовленнєве спілкування (у монологічній і діалогічній формах);
- уміння розуміти зі слуху зміст автентичних текстів;
- уміння читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту, розглядаючи їх як джерело різноманітної інформації і як засіб оволодіння нею;
- уміння здійснювати спілкування у письмовій формі відповідно до поставлених завдань;
- уміння адекватно застосовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння іноземною мовою;
- уміння використовувати у разі потреби невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів.

Розвиток комунікативних умінь неможливий без оволодіння мовними засобами реалізації усного і писемного мовлення. Проте знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує вироблення комунікативних умінь. Потрібні навички оперування цим матеріалом, а також уміння використовувати його для здобування і розпізнавання інформації у певних сферах спілкування.

Комунікативна компетентність формується на основі взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного і мовного розвитку школярів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі оволодіння іноземною мовою і складається з кількох видів:

– *мовної (лінгвістичної)* компетентності, яка забезпечує оволодіння учнями мовним матеріалом з метою використання його в усному і писемному мовленні;
– *мовленнєвої компетентності*, спрямованої на формування вмінь і навичок в усному (говорінні, аудіюванні) та писемному (читанні, письмі) мовленні;
– *соціолінгвістичної компетентності*, яка сприяє формуванню вмінь користуватись у процесі спілкування мовленнєвими реаліями (зразками) та особливими правилами комунікативної поведінки, характерними для країни, мова якої вивчається;
– *прагматичної компетентності*, пов'язаної із знаннями принципів, за якими висловлення організовуються, структуруються, використовуються для виконання комунікативних функцій та узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами;
– *загальнонавчальних компетентностей*, що сприяють оволодінню учнями стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованими на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем [187].

Під час навчання іноземної мови реалізуються практична (комунікативна), освітня, виховна і розвивальна цілі.

Освітня мета передбачає формування в учнів таких особистісних якостей і вмінь:

– усвідомлення функцій іноземної мови у навчальному процесі і в суспільстві;
– усвідомлення значення мовних явищ, іншої системи понять, за допомогою якої сприймається дійсність;
– розуміння особливостей власного мислення;
– зіставлення іноземної мови з рідною;
– оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається (країнознавство, лінгвокраїнознавство);
– залучення учнів до діалогу культур (іншомовної та рідної);
– використання у разі потреби різноманітних стратегій для задоволення дидактичних потреб (працювати з підручником, словником, довідковою літературою, мультимедійними засобами тощо).

Засобами іноземної мови відбувається *виховання* учнів через систему особистісних стосунків із новою культурою і процесом оволодіння нею. Цьому сприяє виховання в учнів:

– позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя;
– культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі;
– емоційно-ціннісного ставлення до світу, що нас оточує;
– розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування.

Оволодіння іноземною мовою сприяє *розвитку* в учнів:

– мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей;
– готовності брати участь в іншомовному спілкуванні;
– бажання до подальшого самовдосконалення у галузі володіння іноземною мовою;
– уміння переносити знання й навички в нову ситуацію за допомогою проблемно-пошукової діяльності.

Усі цілі навчання досягаються у комплексі, підпорядковуються головній меті та реалізуються у процесі її досягнення і в такий спосіб сприяють різнобічному розвитку особистості школяра.

Навчальними програмами визначено мінімум, яким мають оволодіти учні у початковій, основній, старшій школі та в кожному класі зокрема. На кожному з цих етапів зміст навчання характеризуються різною тематикою для спілкування, різним обсягом і типом навчального матеріалу, різними методами, формами і видами діяльності відповідно до рівня розвитку учнів, їхніх інтересів, життєвого і освітнього досвіду. У зв'язку з цим етапи мають свої цілі й завдання. Ці особливості своєрідно впливають на конструювання змісту навчання іноземної мови та його структурування у підручниках.

Зміст іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності передбачає набуття учнями знань, а також формування в них мовних навичок і мовленнєвих умінь, які різнобічно забезпечують потреби у спілкуванні у межах сфер і тем, передбачених навчальними програмами. Рівень сформованості такої компетентності залежить від якості мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок і мовленнєвих умінь в усному (аудіюванні, говорінні) і писемному (читанні, письмі) мовленні. Розглянемо побіжно ці процеси.

Багаторічна практика навчання іноземних мов у загальноосвітній школі засвідчує про доцільність побудови навчального курсу за комунікативно-тематичним принципом (хоч не заперечує інші, зокрема комунікативно-ситуативний). Такий підхід активно використовується вчителями і пропагується авторами підручників. Він передбачає формування в учнів умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі) у межах певних тем, визначених навчальною програмою. Зазвичай теми добираються відповідно до вікових особливостей учнів, їхнього життєвого і навчального, у тому числі комунікативного, досвіду, їхніх інтересів. Відповідно до теми здійснюється добір мовного матеріалу, який задовольняє мінімальні комунікативні потреби школярів у різноманітних ситуаціях спілкування. Як мовний матеріал, так і соціокультурна інформація, передбачена змістом навчання у кожному класі, певним чином відображають особливості спілкування, культури й побуту країни, мова якої вивчається.

Тематична інформація, довкола якої відбувається спілкування в усній та письмовій формах, подається у змісті навчальних текстів підручників, які використовуються як основні засоби навчання. За певних умов учитель має право долучати до процесу навчання додаткові інформаційні матеріали, якщо в них виникає потреба, проте за умови, що всі учні засвоїли пропонований підручником навчальний зміст.

Уся навчальна діяльність, яка здійснюється у процесі становлення мовленнєвих умінь, спрямовується на формування комунікативної компетентності, загальнонавчальних умінь учнів, їхнього розвитку, освіти і виховання. Окрім того, процес навчання іноземної мови позитивно впливає на розвиток комунікативного досвіду школярів у рідній

мові, орієнтує їх на використання адекватних прийомів, форм і способів мовленнєвої взаємодії у різноманітних ситуаціях спілкування, виховує взаєморозуміння, толерантність і бажання співпрацювати. Спілкування учнів здійснюється в усній та письмовій формах. Формування відповідних умінь і навичок має відбуватися взаємопов'язано, з використанням диференційованого підходу до кожного виду. Це зумовлено особливостями функціонування під час їх засвоєння різних психічних процесів і психолінгвістичних закономірностей. В реальному спілкуванні всі види мовленнєвої діяльності взаємопов'язані і деколи складно їх розмежувати. У зв'язку з цим авторам навчальної літератури доцільно звертати увагу на цей чинник під час добору і особливостей використання матеріалу для продуктивного і рецептивного засвоєння, для визначення адекватних вправ і для оволодіння учнями стратегіями, характерними для різних форм спілкування.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов розглядає спілкування як активність людей, у процесі якої вони, взаємодіючи і впливаючи один на одного за допомогою знаків (у тому числі мовних), організовують свою спільну діяльність. Відповідно до цього трактування можна визначити *основні характеристики спілкування*, що дозволить чітко визначитися з особливостями добору та організації засобів оволодіння цим феноменом:

1) будь-яке спілкування (безпосереднє і опосередковане) розпочинається з мотиву і певної мети, тобто з того, заради чого щось повідомляється, сприймається на слух, читається і пишеться. А відтак таку діяльність можна розглядати як певну сукупність або систему умотивованих і цілеспрямованих процесів [30; 727], які забезпечують соціальну взаємодію однієї людини з іншою. Це зумовлює необхідність умотивовувати кожну мовленнєву і немовленнєву дію учнів як під час засвоєння засобів спілкування, так і самої діяльності у спілкуванні. Учень повинен чітко уявляти мету своєї мовленнєвої і немовленнєвої поведінки та її кінцевий результат;

2) спілкування – це не просто обмін інформацією, спрямований на досягнення певної мети, а активна взаємодія учасників цього процесу, мета якого здебільшого має "немовний" характер. При цьому мова відіграє роль засобу здійснення цієї взаємодії. У зв'язку з цим учитель, а також зміст підручників, сприяючи організації спілкування на уроці, мають долучати процеси оволодіння іноземною мовою не лише до комунікативної діяльності, а й до предметно-комунікативної [172];

3) ефективність процесу активної взаємодії значною мірою залежить від взаємовпливу і взаєморозуміння його учасників. Проте відомо, що процес мовленнєвого спілкування не завжди характеризується повнотою розуміння і необхідним рівнем контактності. Взаєморозумінню можуть перешкоджати соціальні та психологічні бар'єри у свідомості комунікантів [151], а в міжкультурних ситуаціях спілкування – культурні бар'єри (т.з. "культурний шок" [602]). Перші зумовлені соціальними обмеженнями в засвоєнні культури, а також соціальною диференціацією тих, хто спілкується. До психологічних чинників, які впливають на процес взаєморозуміння, можна віднести психологічну несумісність партнерів у спілкуванні, сором'язливість, недовіру до людей, некомунікабельність тощо. Культурні бар'єри зазвичай пов'язані з належністю комунікантів до різних культурних традицій, звичаїв, у тому числі й на побутовому рівні [601; 627].

Усе зазначене зумовлює будувати навчальний процес, в якому відбувається розвиток здібностей до спілкування, в такий спосіб, щоб він *забезпечував формування в учнів умінь не тільки коректно у мовному відношенні визначати свою мовленнєву поведінку з партнером у спілкуванні, але й досягати при цьому взаєморозуміння з ним і з чужою культурою, яку він представляє*. Водночас необхідно зазначити, що взаєморозуміння не варто ототожнювати з процесами лише позитивного сприйняття співрозмовника, з комплексом його думок і дій. Взаєморозуміння передбачає формування власної думки (позиції), навіть протилежної до свого співрозмовника, проте, як справедливо зазначає В.В. Сафонова, мовленнєва взаємодія має залишатися толерантною і спонукати до подальших контактів [553]. Саме в такий спосіб доцільно організовувати навчальний процес, мета якого –

розвивати в учнів здібності до міжкультурного спілкування як важливого засобу партнерської взаємодії та необхідного механізму в діалозі культур.

Зазначені положення, що характеризують особливості сучасного стану навчання іноземних мов, можуть слугувати науково-теоретичним підґрунтям для формування в учнів умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Стисло розглянемо їх сутність, що дасть змогу усвідомити механізми, які можуть бути долучені до використання у змісті підручників, і на оволодіння якими має бути спрямована діяльність учнів.

Навчання говоріння

Говоріння є одним із видів усного мовлення. Під час усномовленнєвого спілкування досить чітко простежуються усі його функції:

- інформаційно-комунікативна (передача і отримання інформації);
- регулятивно-комунікативна (регулювання мовленнєвої поведінки партнерів у спілкуванні);
- афективно-комунікативна (детермінування емоційної сфери тих, хто спілкується) [666].

Говоріння різнобічно залежить від умов, у яких воно відбувається. До них можна віднести мету і зміст спілкування, особливості комунікантів (їхній вік, життєвий і мовленнєвий досвід, рівень освіченості, соціальний статус тощо). Все це характеризує ситуацію спілкування як сукупність мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних і достатніх для того, щоб здійснювати мовленнєву взаємодію за прогнозованим планом. Усномовленнєва комунікація може відбутися за наявності мотивів. Для цього, окрім визначення чіткої мети говоріння, необхідно з'ясувати мотиви цієї діяльності. Зазвичай мета навчання говоріння полягає у розвитку в учнів здібності відповідно до їхніх реальних потреб та інтересів здійснювати усномовленнєве спілкування в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях відповідно до вимог чинних програм [84].

У зв'язку з тим, що оволодіння іноземною мовою у школі має рівневий характер, то відповідно до різних умов навчання учні оволодівають різними рівнями іншомовного говоріння (у монологічній та діалогічній формах), що характеризується різним ступенем їхньої самостійності та ініціативності, котрий залежить від рівня розвитку і характеру компенсаторних (адаптивних) умінь. Учні повинні вміти користуватися такими засобами в разі нерозуміння висловлення партнера у спілкуванні (уміти перезапитати), вибачитись за нечіткість свого висловлення тощо, а також володіти уміннями використовувати для вираження своїх думок засоби невербального спілкування (жести, рухи тощо). Підручник повинен містити необхідні для цього навчальні матеріали і відповідні засоби їх засвоєння. Отже, учні мають поступово оволодівати різними стратегіями спілкування, що забезпечують реалізацію комунікативних намірів і досягнення мовленнєвих завдань у межах певної ситуації спілкування.

Навчання аудіювання

Навчання аудіювання передбачає діяльність з двома функціональними видами: 1) аудіювання під час безпосереднього (діалогічного) спілкування ("*face-to-face*–спілкування") і 2) аудіювання зв'язних текстів в умовах опосередкованого спілкування. Зазвичай перший вид рецептивної діяльності відбувається на уроках у режимі спілкування учня з учителем і з однокласниками, а другий – під час прослуховування текстів, які звучать з радіо, телевізора, комп'ютера, диктофона тощо.

Відомо, що аудіювання характеризується своїми особливостями, які впливають на його якість. Під час навчання цього виду мовленнєвої діяльності необхідно враховувати деякі чинники, що забезпечують успішну організацію навчального процесу, і їх доцільно передбачати під час визначення навчальних засобів для змісту підручників:

- темп пред'явлення аудіотексту;
- наявність/відсутність опор, які полегшують процес сприймання і розуміння аудіоінформації;

- індивідуальні особливості учнів (рівень сформованості механізмів аудіювання, досвід, набутий у вивченні рідної та іноземної мови);
- лінгвістичну характеристику текстів (обсяг незнайомого мовного матеріалу, який міститься в аудіотексті);
- тривалість звучання (обсяг) аудіотексту [322].

На початковому етапі навчання іноземної мови передбачається, що зміст аудіотекстів конструюється на засвоєному мовному матеріалі, що не спричинює появу в учнів труднощів їх розуміння. Поступово до тексту вводяться нові лексичні одиниці, що зумовлено не тільки комунікативною потребою, але й необхідністю адаптовувати навчальні умови до реальних. Під час навчання аудіювання допускається можливість зняття мовних труднощів аудіотекстів, повідомлення учням значення окремих мовних одиниць, які впливають на розуміння їх змісту. Проте у залежності від мети, яка ставиться перед прослуховуванням тексту, можна цього не робити, якщо незнайомі слова не впливають на розуміння основного змісту, або про їх значення школярі можуть здогадатися самостійно. У процесі навчання аудіювання у початковій школі аудіотексти доцільно пред'являти двічі, поступово наближаючись до використання одноразового пред'явлення, адаптуючи учнів до умов реального спілкування.

Вимоги, на які потрібно орієнтуватись у процесі навчання аудіювання, визначені програмою відповідно до кожного класу, а підручники своїм змістом мають сприяти формуванню цього уміння.

Навчання читання

Протягом майже всієї історії існування методики навчання іноземних мов, у тому числі й вітчизняної, мета навчання читання в загальноосвітній школі пов'язувалась із проблемою формування і розвитку в учнів умінь і навичок читати тексти з різним рівнем розуміння їх змісту:

- з розумінням основного змісту (ознайомлювальне читання);
- з повним розумінням змісту (вивчальне читання);
- з пошуком необхідної інформації (пошукове читання) [621].

Завдання, котрі ставляться до різних видів читання, характеризуються як лінгвістичним, так і прагматичним спрямуванням. По-перше, навчальні тексти для читання слугують учням певною ілюстрацією використання мовного матеріалу (значення, форми, функцій), засвоєного в межах програмних вимог. По-друге, тексти, у тому числі діалоги, своїм змістом орієнтують учнів на реальне опосередковане спілкування.

Важливими для навчання читання є перші роки оволодіння іноземною мовою, коли школярі, засвоюючи вимову, вчаться співвідносити звуковий і друкований образи, навчаються інтонувати речення. Зазвичай на першому році навчання тексти для читання побудовані на знайомому мовному матеріалі, засвоєному в усній формі. У наступні роки до змісту текстів вводиться незначна кількість (від 1 до 3) лексичних одиниць, про значення яких учні можуть самостійно здогадатись (інтернаціональна лексика, однокорінні слова), або визначити за допомогою словника.

Для перших років навчання іноземної мови є характерною діяльність, пов'язана з оволодінням технікою читання, що, в свою чергу, співвідноситься з голосним читанням. Упродовж наступних років учні удосконалюють свою техніку читання, проте перевага вже надається читанню про себе. Під час голосного читання учень чує себе, може проконтролювати правильність власного читання як у плані артикуляції звуків, так й інтонаційного оформлення мовлення, котре має суттєве значення для розуміння змісту текста в цілому. Удосконалення техніки виразного читання здійснюється паралельно й у взаємозв'язку з роботою над читанням як комунікативним умінням. Це зобов'язує навчати школярів трьох видів читання (ознайомлювального, вивчального і пошукового). У зв'язку з цим підручники мають містити відповідні тексти, вправи і завдання до них.

Матеріалом для навчання читання слугують тексти різного жанру, здебільшого автентичні за змістом. Тексти інформують про особливості життєдіяльності громадян

країни, мова якої вивчається, знайомлять з її культурою, традиціями. Вони відповідають сферам і тематиці спілкування, визначених програмою. Зміст текстів узгоджується з віковими особливостями учнів, їхніми інтересами, сприяє досягненню виховної та освітньої мети, формуванню соціокультурної компетентності. У процесі читання зв'язних текстів учні оволодівають композиційними особливостями та логікою побудови своїх усних і письмових висловлень. А це означає, що навчання читання тісно пов'язане з навчанням усного мовлення і письма. Вся інформація, отримана під час читання, зазвичай використовується в усному мовленні та на письмі через комплекси післятекстових вправ і завдань, уміщених у змісті підручників. Вимоги до рівня сформованості умінь і навичок читання сформульовані у програмі відповідно до кожного класу.

Навчання письма

Тривалий час в історії вітчизняної методики навчання іноземних мов письму надавалося другорядне значення. Воно вважалося лише засобом навчання інших видів мовленнєвої діяльності і засобом контролю рівня сформованості в учнів умінь і навичок в інших видах мовлення. В останні десятиліття ставлення до письма істотно змінилося. Воно як мета навчання присутнє у програмах з іноземних мов для всіх типів загальноосвітніх шкіл і на всіх ступенях. Підвищена увага до нього насамперед зумовлена прагматичними цілями, зумовленими активізацією міжнародних зв'язків, виїздом за кордон, використанням інформаційних технологій (комп'ютерів) у партнерській співпраці тощо.

Навчання письма передбачає формування в учнів графічних, орфографічних, лексичних і граматичних навичок, умінь створювати зміст письмових продуктів, передбачених навчальною програмою, а також висловлювати свої думки в письмовій формі. Учні повинні вміти написати те, що вони можуть сказати в усній формі [83]. У процесі навчання іншомовного письма, як і читання, важливо сформувати орфографічні знання й навички, що пов'язані з невідповідністю графічних і звукових образів слів, яких у кожній іноземній мові є значна кількість.

Протягом навчання у ЗНЗ різновид, складність і обсяг письмових завдань поступово зростає. Вони активізують, узагальнюють і закріплюють навчальний матеріал, який вивчався в усній формі. Вимоги до рівня володіння учнями уміннями й навичками письма представлені в програмі окремо для кожного класу, а зміст підручників має містити відповідні комплекси вправ і завдань, які забезпечують формування цього уміння.

Проведений нами аналіз дидактичної, методичної та психологічної літератури, власний навчальний та науковий досвід дали можливість створити *дидактичні моделі формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності* здійснювати іншомовне спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіювання, читанні, письмі. Упровадження їх у зміст підручників з іноземних мов, на наш погляд, дасть змогу не тільки усвідомити об'єкти, на які повинна бути спрямована навчальна діяльність учнів, але й дозволить здійснити оптимальний добір вправ і завдань як дидактичних засобів оволодіння відповідними мовними операціями і мовленнєвими діями.

Категорія "модель" (від лат. *modulus* – міра, зразок) [289] відповідно до об'єкту нашого дослідження розуміється нами як *зразок організації змісту навчання у шкільних підручниках з іноземних мов, основними характеристиками якого є освітня парадигма, котра ґрунтується на компетентнісному, комунікативному, діяльнісному, особистісно орієнтовнаному та культурологічному підходах до процесу формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності здійснювати іншомовне спілкування в усній та письмовій формах відповідно до вимог навчальної програми.*

Необхідність у методиці моделювання виникає тоді, коли з'являються певні труднощі в реалізації визначених цілей. Моделювання, як зазначає В.Ф.Паламарчук, – це метод дослідження чи навчання, що передбачає створення штучних або природних систем/моделей, які імітують суттєві властивості оригіналу [356]. Модель може певною мірою відтворювати чи замінювати оригінал на чотирьох рівнях: 1) на рівні елементів/компонентів, 2) на рівні структури, 3) на рівні функцій, 4) на рівні результатів [554].

Відповідно до нашої проблеми метод моделювання ми використовуємо з метою пошуку оптимального варіанту діяльності, спрямованої на формування іншомовних компетентностей в усному і писемному мовленні.

В основу побудови дидактичних моделей нами покладено взаємозв'язки змістових (функціональних) і структурних компонентів підручників. Як зазначав С.У. Гончаренко, такий підхід спрямовується на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [128]. Усі компоненти моделей ми розглядаємо як відносно стійкі, логічно пов'язані між собою елементи, котрі виконують у кожній з них такі основні дидактичні функції:

а) *функціональну:* забезпечують оволодіння учнями знаннями про мовні одиниці (лексика, граматика) та комунікативне середовище, в якому вони можуть функціонувати, і навичками й уміннями їх використання;

б) *гностичну:* сприяють формуванню уявлень про значення, форму і функції мовних одиниць та умови їх використання в різноманітних соціально- комунікативних ситуаціях;

в) *організаційну:* слугують підтримкою у професійній діяльності вчителя і навчальній роботі учнів;

г) *комунікативну:* спрямовують навчальний процес на оволодіння школярами механізмами спілкування в усній та письмовій формах відповідно до сфер і тематики, окреслених навчальною програмою;

д) *проектну:* дають змогу планувати іншомовну продуктивну діяльність (говоріння, письмо) та антиципіювати зміст рецептивних видів діяльності (аудіювання, читання), що сприяє раціоналізації та оптимізації навчального процесу.

Зазначені функції дидактичних моделей можуть слугувати засадами для визначення системи засобів оволодіння змістом навчання іншомовного спілкування, оскільки окреслюють види діяльності, на виконання яких має бути спрямована система вправ і завдань, представлена у підручниках.

Усі компоненти кожної з представлених моделей інтерпретуються відповідно до діяльнісної технології навчання і відбивають загальний зміст роботи учнів, спрямованої на формування в них іншомовної комунікативної компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Нами *моделюються навчальні дії, що здійснюються учнями за допомогою вправ і завдань.* Вони не тільки забезпечують виконання комунікативної мети навчання іноземної мови, але й певною мірою демонструють концепцію змісту підручників як основних засобів реалізації цієї мети.

Матеріальним вираженням змісту моделей є їх структурні компоненти [138]. В нашій інтерпретації вони певною мірою аналогічні, втім виконують різні функції, характерні кожному виду мовленнєвої діяльності відповідно до особливостей їх змісту і технологій його засвоєння. А відтак, процес формування мовних навичок і мовленнєвих умінь, види яких представлені у моделях з урахуванням вимог навчальної програми, забезпечується відповідними вправами і завданнями, що зумовлені особливостями становлення механізмів говоріння, аудіювання, читання, письма. Нами допускаються окремі зміни в самих моделях, зумовлені об'єктивними чинниками (рівнем підготовленості учнів, професійним досвідом учителів, особливістю змісту авторської концепції підручників і т.п.), проте важливо забезпечувати переконливу кореляцію між завданнями, котрі окреслені чинною навчальною програмою щодо рівня навчальних досягнень учнів у кожному класі, і засобами, вміщеними у змісті відповідних підручників, які мають сприяти успішному виконанню цих завдань. Така технологія застосування пропонованих моделей надає їм гнучкості, а вчителям, які користуються підручниками, дозволяє адекватно враховувати вірогідні зміни в методичних підходах до навчання іноземних мов, сприяти мобільності та ефективності освітнього процесу.

Нижче презентуємо дидактичні моделі формування в учнів комптентностей у чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

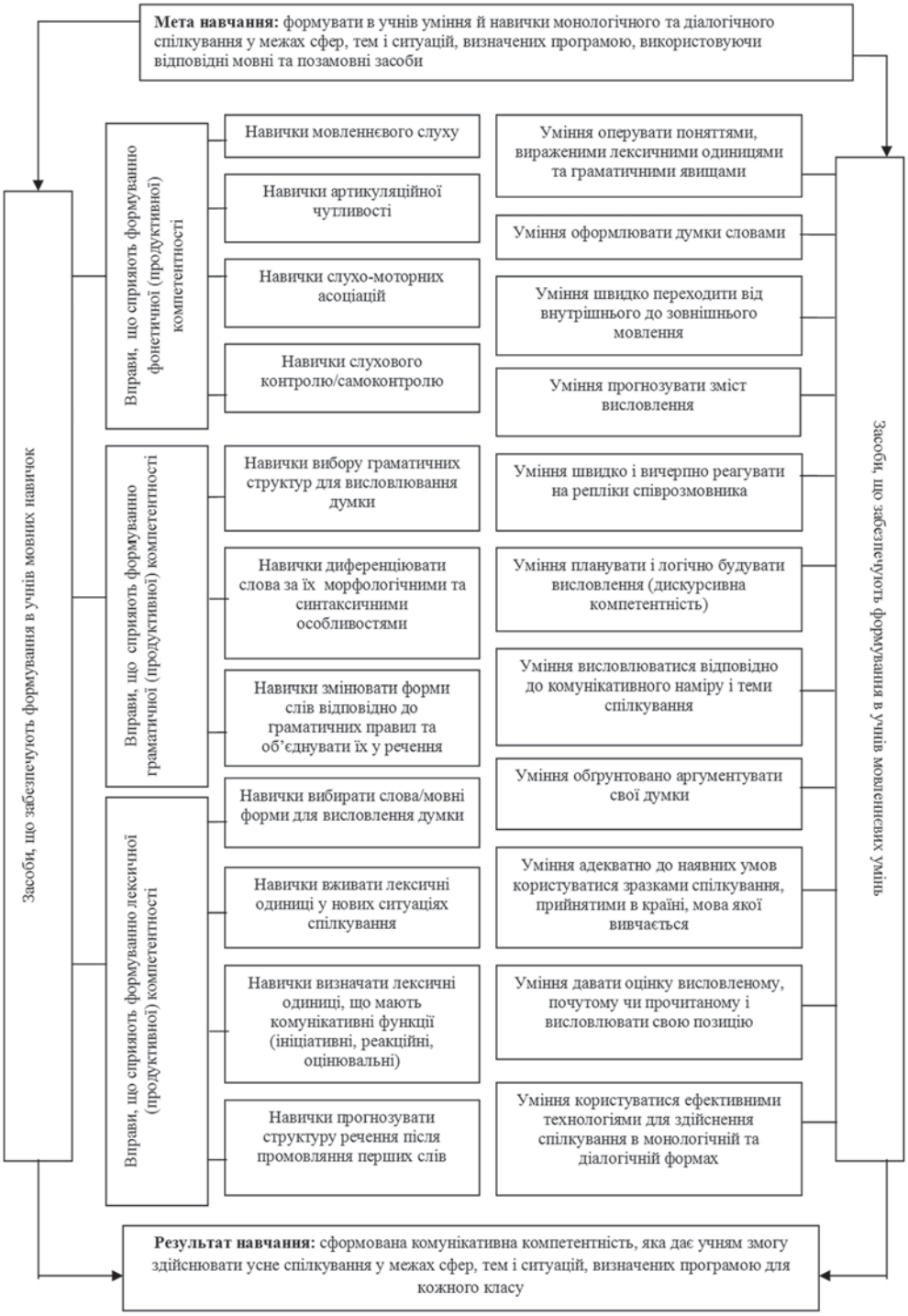


Рис 4.1. **Дидактична модель формування в учнів компетентності в говорінні (монологічна та діалогічна форми), використана у змісті шкільних підручників з іспанської мови**

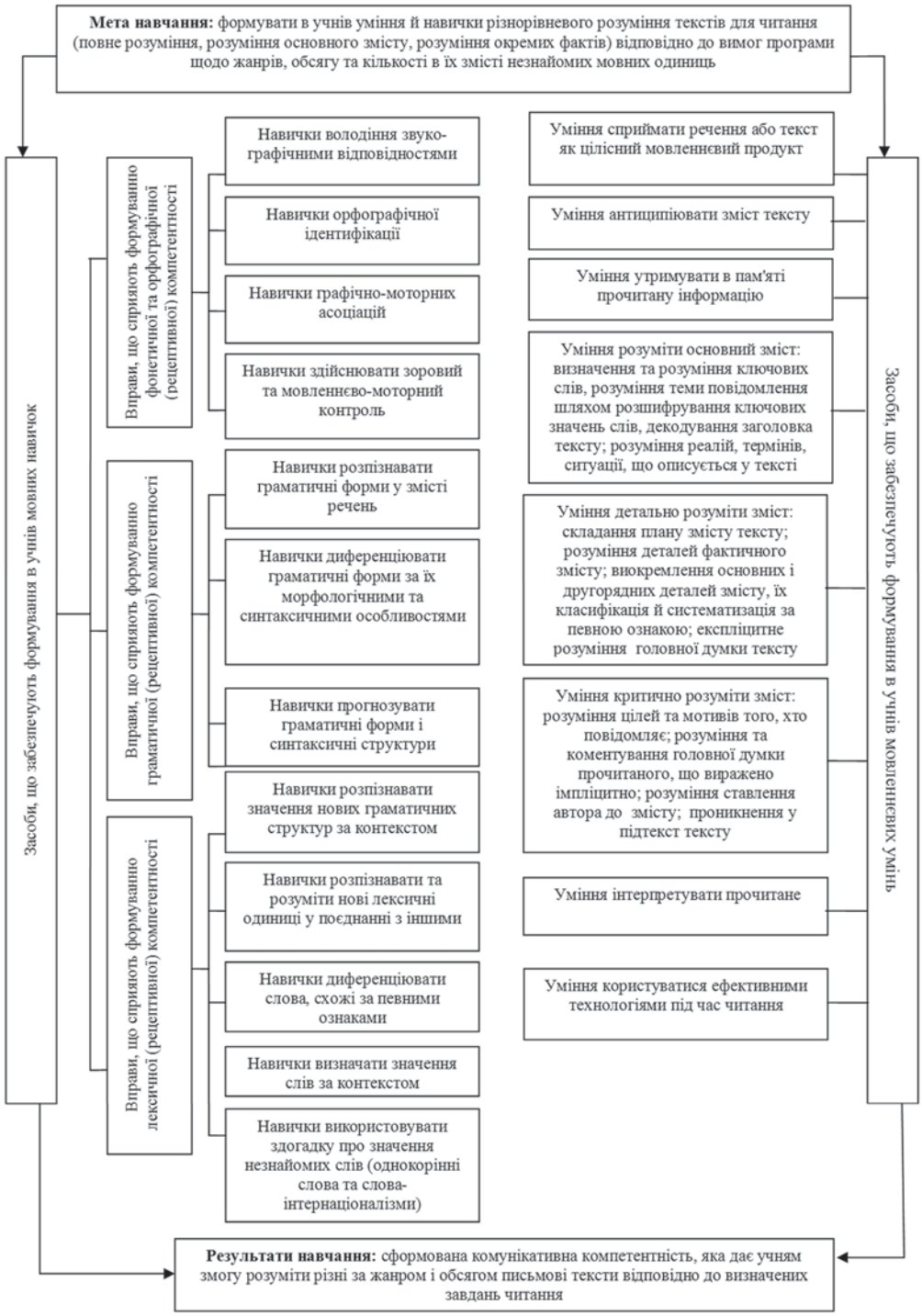


Рис.4.2. **Дидактична модель формування в учнів компетентності в читанні, використана у змісті шкільних підручників з іспанської мови**

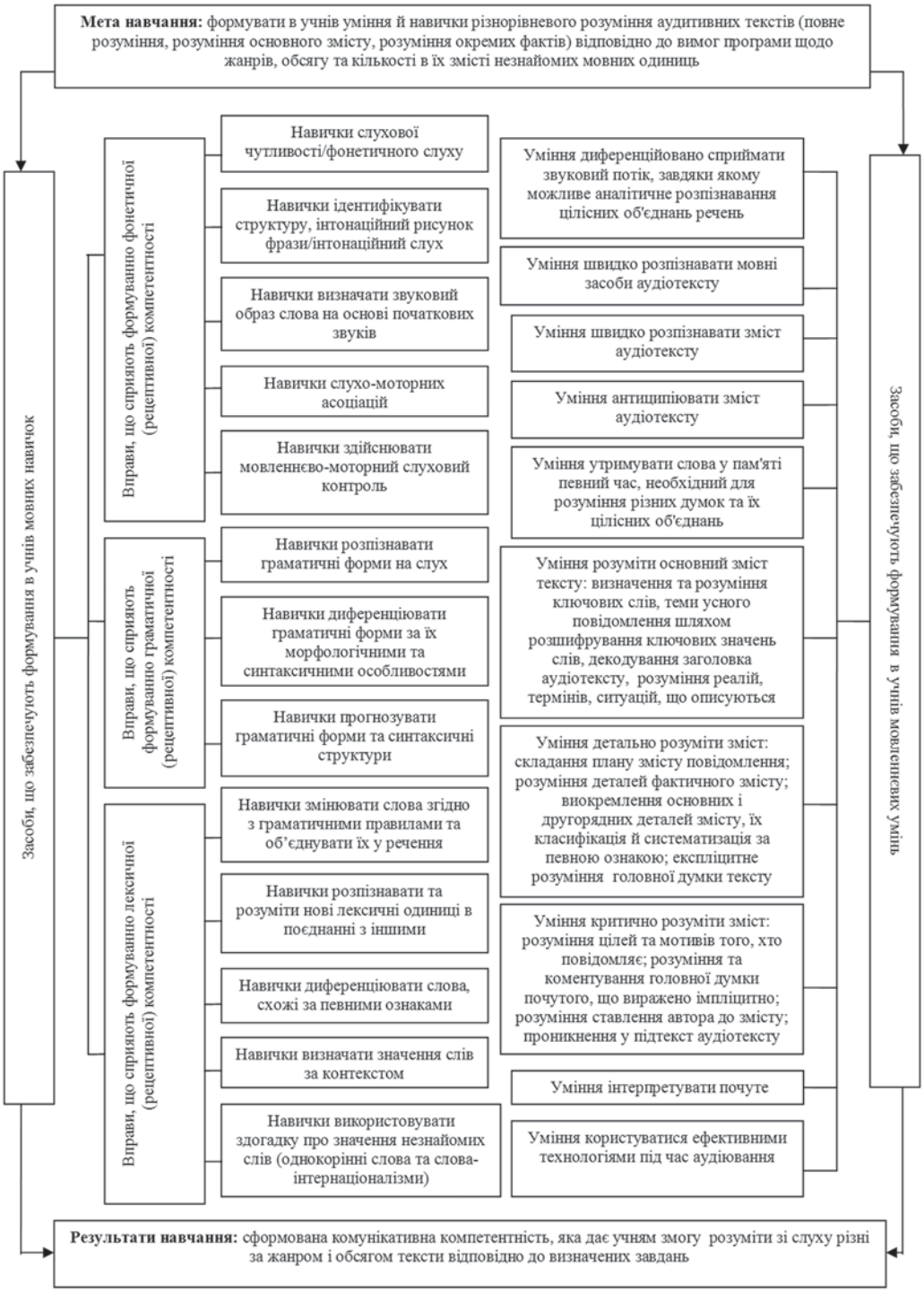


Рис.4.3. **Дидактична модель формування в учнів компетентності в аудіюванні, використана у змісті шкільних підручників з іспанської мови**

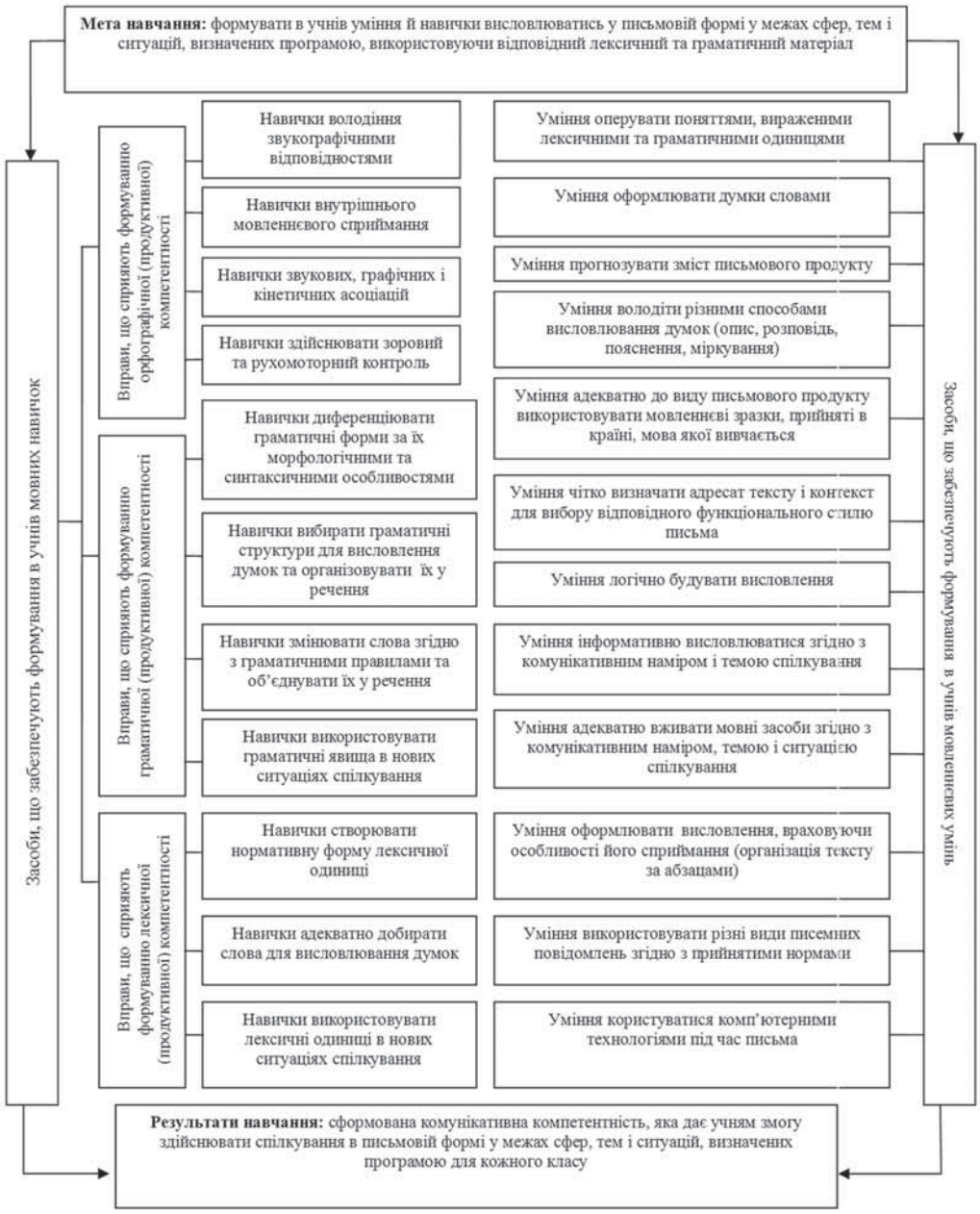


Рис.4.4. **Дидактична модель формування в учнів компетентності в письмі, використана у змісті шкільних підручників з іспанської мови**

Упровадження цих моделей у навчальний процес здійснювалося засобами змісту підручників. Формування мовних навичок відбувалося за допомогою відповідних вправ, які організовувались у комплекси і забезпечували оволодіння учнями значенням, формою і функціями мовних одиниць у мовленні. Для формування мовленнєвих умінь долучалися комплекси комунікативно спрямованих вправ і завдань, які сприяли оволодінню школярами усним (говорінням, аудіюванням) і писемним (читанням, письмом) мовленням.

Прийнята нами система і типологія вправ і завдань далі описана в Розділі 4. Основними характеристиками цих засобів навчання насамперед є їх комунікативне спрямування, збалансованість у змісті підручників для навчання усіх видів мовленнєвої діяльності; комплексна функція, котра забезпечує формування комунікативної та загальнонавчальних (*life skills*) компетентностей, сприяючи в такий спосіб комунікативному й освітньому розвитку особистості школяра.

У результаті впровадження цих моделей у навчальний процес стає можливим сформувати в ***учнів*** уміння усвідомлено виконувати такі види діяльності:

- ідентифікувати значення лексичної /граматичної одиниці в рецептивних видах мовленнєвої діяльності;
- добирати відповідно до комунікативних потреб необхідні лексичні одиниці для продукування письмового/усного тексту;
- самостійно утворювати форму необхідного граматичного явища для використання його в продуктивному тексті;
- логічно вибудовувати продуктивні усні/письмові тексти відповідно до поставлених завдань;
- використовувати мовленнєві зразки в монологічному/діалогічному спілкуванні, котрі відповідають комунікативним нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається;
- самостійно добирати вербальний та інформаційний матеріал для виконання завдань, передбачених змістом навчання;
- оволодівати знаннями про мовленнєві зразки й уміти їх використовувати для задоволення власних прагматичних комунікативних потреб: запитати/перезапитати, висловити згоду/незгоду, задоволення/незадоволення, подив, розчарування, власну точку зору, дати оцінку певному об'єкту/явищу, обґрунтовувати свою точку зору тощо;
- раціонально використовувати мовні одиниці відповідно до теми спілкування, узгоджуючи їх з іншими одиницями в реченнях;
- робити повідомлення в усній та письмовій формі за замістом прочитаного/прослуханого тексту, за змістом малюнка/фотографії;
- користуватися словником і граматичним довідником як засобами підтримки навчальної діяльності;
- розрізняти на слух звуки та на письмі літери і слова, з яких складаються усні та письмові тексти;
- оволодівати знаннями про особливості змісту та форми різноманітних усних і письмових продуктів (лист, оголошення, заява, автобіографія, план, тези тощо), які передбачені змістом навчальних програм, та уміти їх самостійно створювати;
- конструювати речення відповідно до прийнятих норм;
- працювати в парі/колективі під час виконання певних комунікативних завдань;
- порівнювати об'єкти і явища, про які йдеться під час спілкування, систематизовувати, узагальнювати, висловлювати власне ставлення, робити відповідні висновки;
- самостійно регулювати свою навчальну діяльність, здійснювати об'єктивний контроль її результатів, шукати способи їх удосконалення.

Створені нами моделі забезпечують також підтримкою методичну діяльність ***учителів***:

- надають їм інформацію про види навчальної роботи, котрі доцільно використовувати для формування в учнів мовних навичок і мовленнєвих умінь спілкуватися в усній та письмовій формі;
- слугують орієнтовною основою для вибору методів, форм і способів діяльності для забезпечення успішного виконання учнями завдань із змісту підручників;
- дають уявлення про іншомовний комунікативний досвід, якого мають набути школярі після завершення вивчення кожного тематичного розділу підручників.

4.2. Науково-теоретичні підходи до створення системи вправ і завдань для навчання іншомовного спілкування

Важливе місце у підручниках з іноземних мов належить вправам і завданням як пріоритетним засобам оволодіння їх змістом.

У *психології* під вправою розуміють багаторазове виконання дій або видів діяльності з метою їх засвоєння, показником чого є розуміння, усвідомлений контроль і їх корекція [106].

У *дидактиці* вправа – це тренування, пов'язане з регулярно повторюваною дією, спрямоване на оволодіння певним способом діяльності [129; 160; 351]; кількаразове виконання дії з метою її засвоєння [100; 161; 374]; багаторазове виконання певних дій з метою вироблення й удосконалення умінь і навичок у навчальній роботі [162; 639].

У *методиці* навчання іноземних мов – це спеціально організована діяльність, навчальні дії, що спрямовані на формування та вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок, і які складають основну частину навчальної роботи на уроці, процес виконання умовно-комунікативного або комунікативного завдання [321]; це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [323; 324]; це структурна одиниця методичної організації навчального матеріалу, що використовується в навчальному процесі, це цілеспрямовані, взаємопов'язані дії, що пропонуються для виконання відповідно до нарощування мовних і операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення навичок і умінь [670].

Проблемі вправ для навчання іншомовного спілкування присвячена значна кількість наукових досліджень. Це питання завжди перебувало в полі зору як науковців, методистів, так і вчителів, оскільки воно безпосередньо впливає на рівень якості освіти. Проблема визначення типів вправ, їх організації у підручниках різнобічно залежить від прийнятих на певному етапі історичного розвитку суспільства методів, а також від мети навчання. Вона змінювалась у залежності від вимог держави до рівня володіння іноземною мовою випускниками середньої школи. Відомі історичні періоди розвитку шкільної іншомовної освіти, коли пріоритети надавалися читанню і перекладу іншомовних текстів (перша половина XX століття), усному мовленню та читанню (кінець XX століття) тощо. Ці особливості були відбиті у відповідних програмах з іноземних мов, а також упроваджені у шкільні підручники як основні засоби реалізації змісту програм. Як слушно зауважує О.О. Миролюбов у своїй монографії "История отечественной методики обучения иностранным языкам", історія розвитку методики – це завжди певний компроміс між методами, в якому вправи як важливі засоби навчання відіграють визначальну роль [331].

Значний внесок у розвиток теорії вправ з навчання іноземних мов зробили О.Б.Бігич [62], І.Л.Бім [53], Н.Ф. Бориско [75], М.Л.Вайсбурд [89], Н.Д.Гальскова [114], Н.І.Гез [116], І.О.Грузинська [142], М.С. Ільїн [221], Г.О.Китайгородська [239], М.В.Ляховицький [296], Р.Ю.Мартинова [314], О.О.Миролюбов [331], С.Ю. Ніколаєва [345], Ю.І.Пассов [363], В.М.Плахотник [380], І.В.Рахманов [422], Г.В.Рогова [534], В.Л.Скалкін [563; 566], Н.К.Скляренко [575], А.П.Старков [584], С.К.Фоломкіна [621], В.С.Цетлін [642], С.П.Шатілов [659], Л.В.Щерба [669] та багато інших. Зусиллями вчених досліджені різноманітні аспекти цієї проблеми: від типології вправ до їх системи як для навчання мовних одиниць (фонетики, лексики, граматики), так і для оволодіння видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом).

Процес навчання іноземних мов передбачає використання значної кількості найрізноманітніших вправ і завдань. Щоб оволодіти ними й адекватно їх застосовувати, необхідна *науково обґрунтована типологія* (від грец. *typos* – відбиток, форма, зразок) як класифікація вправ за їх суттєвими ознаками [289]. Йдеться про визначення типів та видів вправ і завдань. Це не нова проблема, вона досліджується протягом тривалого часу.

Теорія навчання іноземних мов знає різні напрями її розв'язання. Передумовами слугують різні точки зору на базові підходи до типології вправ. Одні автори за її модель беруть дихотомію "мова – мовлення" [283], інші – "первинні уміння – навички – мовленнєві уміння" [584; 644], треті – цілеспрямовану і не спрямовану активізацію мовного матеріалу [35]. Відповідно до цих позицій неоднозначно трактується і проблема рівнів опису вправ. Деякі методисти розрізняють тільки *типи* вправ [659], інші – *типи, види* та *підвиди* [53; 221], треті – *типи, роди й види* [422]. Не завжди простежується і чіткий взаємозв'язок між визначеними рівнями. На думку, наприклад, І.В.Рахманова, типи і роди вправ не перебувають між собою в ієрархічній залежності. Рід же вправ розглядається ним як вища, ніж вид, категорія. Відомі також й інші погляди на цю проблему [422]. Зазвичай більшість із названих учених розв'язує її двома способами: 1) від конкретного до абстрактного, тобто шляхом аналізу вправ та їх класифікації за видами, типами, класами тощо та 2) від абстрактного до конкретного – на основі моделей (зразків): спочатку нова мовна одиниця пред'являється в контексті, а вже потім здійснюється діяльність, спрямована на її засвоєння. Кожний із цих способів має свої аргументи і його можна вважати валідним у залежності від певних умов, у тому числі й цілей навчання, а також залежно від методу чи підходу, що забезпечують їх виконання.

У дидактиці (з незначними інтерпретаціями у мовному оформленні визначень, які пропонуються різними авторами) виконання вправи передбачає багаторазове здійснення операцій або дій з навчальним матеріалом, спрямованих на досягнення певної мети. Отже, *багаторазове повторення певних операцій/дій є визначальною характеристикою вправи* [374; 570; 639]. Враховуючи особливості навчання іноземних мов, таку інтерпретацію терміну можна піддати певному сумніву і навряд, що він є ідеальним, оскільки означає зведення всієї різноманітності вправ лише до одного типу – так званих тренувальних. А відтак поза межами залишаються, по-перше, всі інформативні вправи, що використовуються під час пред'явлення нового матеріалу і формують в учнів уявлення про нову мовну одиницю. Особливо це властиво комунікативному методу навчання: (*Розглянь. Прослухай і скажи. Дай відповідь. Порівняй. Напиши. Зверни увагу на...* тощо). По-друге, ігноруються також і мовленнєві вправи, кожна з яких є новим комбінуванням мовного матеріалу відповідно до комунікативних потреб і умов спілкування. Як під час виконання інформативних, так і мовленнєвих вправ не завжди існує потреба в кількаразовому повторенні начальних дій учнів, більше того, самою сутністю цих вправ така діяльність не є типовою і часто суперечить реальній комунікативній практиці. Наведене визначення вправи більш характерне для навчальної діяльності, спрямованої на становлення мовних навичок, коли багаторазове повторення здійснюваних операцій сприяє належному рівню їх сформованості. Під час виконання такого типу вправ, справді, кількість повторень певних операцій, що здійснюються з метою засвоєння мовної (фонетичної, лексичної, граматичної) одиниці, має суттєве значення для якості навички. Ті ж дії, що пов'язані з формуванням іншомовних умінь, прийнято називати мовленнєвими вправами [221], коли на основі міцно сформованих навичок (що відбувається завдяки багаторазовому виконанню мовних операцій, пов'язаних із засвоєнням значення та форми мовної одиниці) здійснюється діяльність з метою оволодіння функціями мовної одиниці у безпосередніх актах спілкування (мовлення в усній і письмовій формах) у межах певної теми. Такий підхід до термінології неодноразово зустрічається в науковій літературі з навчання іноземних мов (І.Л.Бім [53], Н.Д.Гальскова [114], Н.І.Гез [116], Р.П.Мільруд [329], Р.Ю.Мартинова [314], Ю.І.Пассов [363], Г.В.Рогова [534], В.Л.Скалкін [566], І.І.Халєєва [628], В.С.Цетлін [644] та ін.). Отже, мовні (тренувальні) вправи забезпечують усвідомлення учнями значення та форми (формоутворення) мовних одиниць, що досягається завдяки кількаразовому повторенню операцій на рівні ізольованих слів, словосполучень і речень, а мовленнєві здебільшого спрямовані на засвоєння функцій мовних одиниць у спілкуванні в межах певної теми, що можна асоціювати зі змістом висловлень. Навчальні дії з новою мовною одиницею учні виконують у межах мікровисловлень і розширених висловлень на рецептивному (упізнають в

усному і письмовому тексті) і продуктивному (усному – в говорінні та письмовому – на письмі) рівнях. При цьому кількість повторень дій не слугує переконливим показником сформованості умінь, а відтак не пов'язується з їх якістю. У зв'язку з цим більш виправданим нам уявляється використання категорії "вправа" у ширшому значенні, ніж подано в словниках, тобто багаторазове повторення операцій більшою мірою властиве мовним вправам, які спрямовані на формування мовних навичок, у той час як пріоритетною характеристикою мовленнєвих вправ є здатність учнів усвідомлено інтегрувати сформовані мовні навички із змістом висловлення, що свідчить про становлення мовленнєвих умінь.

Традиційно вправи диференціюються на домовленнєві (докомунікативні або/та, що готують до комунікації) та мовленнєві (комунікативні) [566]. Засадами для такого поділу слугує протиставлення навчання ізольованих операцій та дій, спрямованих на оволодіння окремою лексичною одиницею або граматичним явищем, навчанню мовленнєвої діяльності [219]. Умовність такої диференціації зумовлює виділення трьох етапів організації засвоєння навчального матеріалу: *I етап* – оволодіння значенням і формою мовної одиниці здебільшого на рівні слова чи словосполучення, *II етап* – оволодіння аналогічними діями з мовною одиницею на рівні речення чи мікровисловлення (підстановка, трансформація, створення за аналогією), *III етап* – оволодіння цілісною діяльністю: виконання дій із новою мовною одиницею (засвоєння її функцій) на рецептивному та репродуктивному/продуктивному рівнях у різних видах мовленнєвої діяльності на рівні цілісного тексту/мікротексту, коли увага учнів концентрується на його змісті. Зобразимо це на рисунку 4.5.

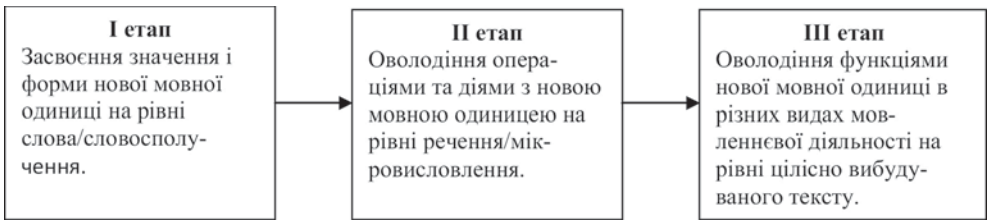


Рис. 4.5. **Етапи засвоєння мовного матеріалу**

Як ілюструє рисунок, кожний наступний етап передбачає складнішу діяльність, ніж попередній. Це зумовлює добирати такі вправи, які забезпечують успішне виконання учнями трьох її видів: 1) *усвідомлювати* значення і формоутворення нової мовної одиниці, 2) *запам'ятовувати* їх (доводити виконання відповідних операцій до автоматизмів) і 3) *відтворювати* (на продуктивному і рецептивному рівнях) мовну одиницю у мовленнєвій діяльності відповідно до її функцій у певному контексті. Засобами, що сприяють успішному виконанню операцій і дій на цих етапах, слугують мовні та мовленнєві вправи. При цьому мовні вправи співвідносяться з першими двома етапами, а мовленнєві – з третім.

Як стверджує І.Л.Бім, кожна вправа має бути спрямована на виконання певних функцій, серед яких, наприклад, під час навчання продуктивних видів діяльності варто виділити такі: *пізнавальну* (запит, повідомлення, підтвердження, заперечення), *регулятивну* (прохання, порада, пояснення, заборона), *ціннісно-орієнтаційну* (радість, похвала, критика, переконання), *конвенціональну* – мовленнєвий етикет (звернення, привітання) [54]. У результаті організації навчального процесу в такий спосіб учень має оволодіти значенням, формою і функціями (в межах вимог програми) нової лексичної та граматичної одиниці, щоб усвідомлено виконувати всі необхідні операції та дії з нею в умовах породження (говоріння, письмо) і розпізнавання (читання, аудіювання) мовленнєвих продуктів.

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.* У методиці навчання іноземних мов відома класифікація вправ, яка ґрунтується на ідеях поетапної організації мовленнєвого спілкування [324]. Ця система отримала своє подальше обґрунтування і розвиток в роботах багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідників [312; 659; 670; 686; 693]. Відповідно до цього підходу розрізняють вправи, що готують до спілкування, навчають структурування акту спілкування (на репродуктивному й репродуктивно-продуктивному рівнях), навчають самого спілкування (на продуктивному рівні) і навчають контролю рівня сформованості умінь спілкуватись іноземною мовою. У процесі виконання таких вправ учень долає стадії від рецепції до продукції, оволодіваючи досвідом побудови власних висловлень в усній і письмовій формах, перебуваючи, за твердженням Н.Д. Гальскової, в постійному "комунікативному режимі" [114]. Це зумовлює необхідність визначити а) відповідний тип вправ, спрямованих на формування умінь і навичок спілкування в усній і письмовій формах; б) ієрархію вправ у сконструйованій системі; в) форму виконання вправ (індивідуальну, парну, групову); г) обсяг мовного та мовленнєвого матеріалу, його складність і трудність; д) рівень навченості (досвід) учнів у виконанні певних вправ, який залежить від ступеня їхньої мовної та мовленнєвої підготовленості та індивідуальних особливостей. Варто зазначити, що такий підхід до визначення типології не суперечить чинним класифікаціям вправ, наприклад, диференціації їх на *мовні та мовленнєві* (І.В.Рахманов [422] та інші); *мовні, підготовчі до мовлення і власне мовленнєві* (А.Д.Климентенко [240] та інші); *мовні, аналітичні, домовленнєві тренувальні, умовно-мовленнєві та мовленнєві* (С.П.Шатілов [659]); *тренувальні* (імітативні, підстановчі, трансформаційні тощо) та *умовно-комунікативні* (В.Л.Скалкін [566]); *домовленнєві або умовно-мовленнєві* та *власне мовленнєві* або *комунікативні* (І.Л.Бім [53]); *умовно-комунікативні* та *комунікативні* (Ю.І.Пассов [363]).

На кожному етапі навчання мають бути визначені вправи, що стимулюють комунікативну діяльність учнів. На початковому етапі оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом вправи можуть чітко скеровувати діяльність учнів з допомогою системи спеціальних опор для конструювання власних висловлень (говоріння, письмо) і розуміння мовленнєвих продуктів інших (аудіювання, читання). Поступово просуваючись у навчанні, опори знімаються. Це дає школяреві змогу діяти самостійно, акцентуючи увагу не на мовній, а змістовій формі висловленя. Окрім того, це стимулює учнів відійти від запрограмованої мовної форми і зробити власний вибір із того списку форм, якими вони вже володіють. Деколи доцільно на проміжних етапах (від опори на зразок – до власного висловлення) передбачати у змісті підручників вправи, які змушують учнів вибирати одну форму з кількох запропонованих, також можливих для використання. У зв'язку з цим перспективним уявляється добір таких вправ, які забезпечують максимальну повторюваність нової мовної одиниці й стимулюють учнів до її долучення на всіх етапах навчання у різних видах мовленнєвої діяльності. Цей підхід передбачає не механічного виконання великої кількості формальних (на підстановку, трансформацію, заповнення пропусків тощо) вправ, *а певне зміщення акцентів з мовних аспектів на змістові.* Учні повинні розуміти, з якою метою, де, в якій соціально-комунікативній ситуації мовна одиниця може використовуватись для оформлення їхнього комунікативного наміру і для розуміння висловлення інших людей.

Відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу мова має сприйматись учнями не як сукупність певних мовних формальних елементів, а як інструмент, який дає можливість взаємодіяти з оточуючим світом на рівні текстової діяльності [167]. Досягнення такої якості мовленнєвої взаємодії може відбутися за умови, що комунікант володіє відповідними механізмами на продуктивному рівні. Він свідчить про достатні креативні можливості того, хто спілкується, щоб створювати власні мовленнєві тексти відповідно до теми спілкування. Рівень креативності у кожного учня може бути різним (це підтвер-

дили проведені нами дослідження, описані в Розділі 3). Якщо учень не вміє виконувати певну творчу комунікативну діяльність на матеріалах рідної мови, то об'єктивно виникає сумнів в успішності аналогічної роботи іноземною мовою. Втім необхідно розвивати цей феномен, а тому серед суто комунікативно спрямованих тренувальних мовних вправ (репродуктивних і репродуктивно-продуктивних) виникає потреба у використанні продуктивних (креативних) вправ/завдань. Такими, як нами зазначалося, є навчально-мовленнєві ситуації, ігрові види діяльності, проектна робота.

Пріоритетними засадами для визначення моделі типології вправ мають слугувати структурні та функціональні механізми мовленнєвої комунікації/механізми мовлення [221; 566]. Їх різноманітні співвідношення утворюють ієрархію інваріантів, на яких базуються всі типи і види вправ, що застосовуються у навчальному процесі. *Мовні* (некомунікативні) *вправи* забезпечують формування мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок і характеризуються виконанням учнями дій/операцій з мовним матеріалом поза ситуацією спілкування і зосередженням уваги лише на формі мовної одиниці [116]. *Умовно-мовленнєві вправи* сприяють спрямуванню певних операцій і дій у мовленнєвій діяльності (на рівні короткого висловлення), забезпечують перенесення навичок у мовленнєву діяльність і передбачають виконання учнями мовленнєвих дій в ситуативних умовах, за наявності мовленнєвого завдання (щось з'ясувати, дати комусь пораду, висловити захоплення і т.п.) і ситуативності [323]. Мовні вправи забезпечують підготовку школярів до мовленнєвої діяльності, тому часто їх називають підготовчими до усного і писемного мовлення. Під час виконання мовних вправ увага учнів концентрується на засвоєнні значення, форми і використання (функцій) мовної одиниці, що вивчається. Цей тип вправ забезпечує створення у свідомості школяра уявлень про систематичні й парадигматичні зв'язки мовного явища, що опановується, з іншими, сприяючи в такий спосіб формуванню понять про систему мови [670]. *Мовленнєві* (у деяких джерелах – *"комунікативні"*) *вправи* спрямовані на формування мовленнєвих умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі [322; 324] і сприяють використанню мовних одиниць у різноманітних висловленнях, забезпечуючи усвідомлення учнями функцій нової лексичної чи граматичної одиниці у спілкуванні під час сприймання та породження текстів. Вони розглядаються як спеціально організована форма спілкування, коли учень реалізує акт мовленнєвої діяльності іноземною мовою. Причому, становлення мовленнєвих умінь відбувається успішно за умови міцно сформованих мовних навичок. Суттєвою умовою ефективності вправи є *усвідомлення* тим, хто її виконує, *операцій* і *дій*, передбачених навчальною діяльністю [116].

Як зазначає А.М.Щукін, комунікативні вправи – це вид творчих вправ, які забезпечують формування мовленнєвих умінь і найвищий рівень практичного володіння мовою. З позицій комунікативно-діяльнісного підходу такі вправи є пріоритетними на заняттях, і на їх виконання доцільно виділяти основну частину навчального часу. Мовленнєва діяльність, пов'язана з використанням комунікативних вправ, на думку автора, має займати до 85% навчального часу [670]. До цього виду вправ він відносить ситуативні, дискутивні, композиційні, ігрові, котрі, без сумніву, асоціюються з творчими видами діяльності, які за прийнятою нами термінологією ми відносимо до категорії комунікативних завдань.

В останні десятиліття зі зміною парадигми шкільної іншомовної освіти, зумовленою тенденцією на формування в учнів умінь і навичок спілкуватись іноземною мовою, почали активно застосовуватись інші категорії засобів оволодіння навчальним матеріалом – *комунікативні завдання* (І.Л.Бім [51], Н.Д.Гальскова [113], Н.І.Гез [112], В.М.Плахотник [380], Н.К.Скляренко [574] та інші). Значною мірою це пов'язується з активізацією використання особливих видів і групових форм навчальної іншомовної діяльності: навчальних мовленнєвих ситуацій, діалогових форм роботи, проектної діяльності, рольових ігор тощо. Саме такі види і форми зумовлюють учнів інтегрувати їхній досвід у вивченні іноземної мови, а також загальнонавчальний досвід, набутий у

процесі оволодіння іншими навчальними предметами (самостійно користуватися додатковими засобами з метою отримання необхідної інформації; застосовувати знання, здобуті у змісті інших предметів і тем; логічно вибудовувати висловлення; визначати головне і другорядне; раціонально добирати мовні засоби до теми спілкування; доцільно використовувати, в разі необхідності, невербальні засоби спілкування тощо). Отже, процесу навчання іноземної мови, окрім вправи, характерне поняття *"завдання"* (навчальне завдання, комунікативне/мовленнєве завдання). Педагогічний словник категорію "навчальне завдання" трактує як таке, що передбачене для самостійного виконання на уроці чи в домашніх умовах [368]. Проте, на наш погляд, це тлумачення в такій функції не повною мірою і не зовсім чітко диференціює категорії "завдання" і "вправа", оскільки і вправа може бути призначена для самостійного виконання на уроці або дома.

"Лінгводидактичний енциклопедичний словник" визначає *мовленнєве завдання* як стимул до виконання мовленнєвої дії, що сприяє закріпленню пройденого навчального матеріалу та формуванню й удосконаленню мовленнєвих умінь... З цією метою під час виконання мовленнєвого завдання рекомендується використовувати умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи [289]. З цього визначення чітко простежується диференціація між поняттями "мовленнєва вправа" і "мовленнєве завдання", яке виконується з допомогою мовленнєвих вправ. Завдання в навчальних умовах доцільніше, як нам уявляється, розглядати як вид діяльності, що спрямований на *комплексне* використання сформованих мовних навичок і мовленнєвих умінь, умотивованого навчального досвіду (загальнонавчальних умінь) учнів під час породження чи сприймання іншомовних продуктів. А також дотримання адекватної комунікативної поведінки як сукупності норм і традицій спілкування певної групи людей та комунікативної культури, прийнятої у певному лінгвокультурологічному соціумі. Саме цю особливість ми вкладаємо в поняття *"комунікативне завдання"* як інтегративну категорію, котра акумулює в собі кілька компонентів, які різнобічно її характеризують.

Як зазначає І.Л.Бім, одна з визначальних характеристик завдання – це його властивість виконуватися без вербальних опор, деколи з використанням малюнків, карти, а деколи зовсім без них [49]. У зв'язку з цим комунікативне завдання повинно мати певні особливості: 1) бути сформульованим у такий спосіб, щоб умотивовувати дії учнів і ставити перед ними конкретну мету; 2) чітко визначати об'єкти мовленнєвого спілкування (хто?, де?, для чого?, про що?, коли?...); 3) спрямовувати діяльність учнів на певний мовленнєвий продукт; 4) передбачати під час його виконання залучення досвіду, набутого учнями в різних сферах життєдіяльності, зокрема норм і традицій, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Саме під таким кутом зору ми розглядаємо це поняття. Як не складно помітити, завданню, окрім усього зазначеного, характерна ще й контролювальна функція, котра демонструє рівень сформованості кількох компетентностей (лінгвістичної/мовної, мовленнєвої, загальнонавчальної, соціокультурної: соціолінгвістичної та лінгвокраїнознавчої), які свідчать про готовність учня до спілкування в реальних умовах, коли співрозмовники долучають до цього свої вербальні здібності, уміння використовувати за необхідності компенсаторні уміння (невербальні засоби спілкування), уміння адекватно до соціальних обставин підтримувати мовленнєву взаємодію, дотримуючись лінгвокультурологічних і соціолінгвістичних норм, тощо. У цьому сенсі, мабуть, не можна не погодитися з В.М.Плахотником [377] і А.І. Уман [612] у тому, що навчальне завдання (а комунікативне завдання, на наш погляд, один із його видів – *В.Р.*) – це форма організації діяльності учня, що передбачає самостійне виконання ним сукупності послідовних дій, спрямованих на досягнення певних цілей, серед них – формулювання думок в усній і письмовій формах, отримання й передача певної інформації і т.п. Уявляється, що таке трактування поняття "завдання" дозволяє розглядати його як форму навчальної діяльності, що може проявлятись у підготовці до внутрішньо вмотивованої діяльності, пов'язаної з передачею інформації та її розумінням, тобто до комунікації.

Звісно, що вибір тих чи інших термінів не має суттєвого значення, проте ми акцентуємо на цьому увагу для адекватного розуміння категорій, якими оперуємо в тексті.

Водночас хочемо зазначити, що саме таке визначення термінології наразі є актуальним, оскільки відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу, як нами зазначалося в Розділі 3, роботі учнів більш характерне виконання навчальних дій, що пов'язано з формуванням мовленнєвих умінь, ніж навчальних операцій, що асоціюється із становленням мовних навичок. Однак, попри все, ми дотримуємося позиції, за якої мовленнєві уміння повинні формуватися на засадах міцно сформованих мовних навичок. Через це схильні використовувати терміни "вправа" і "завдання", пов'язуючи останнє з виконанням *комунікативних дій,* спрямованих на формування не тільки мовленнєвих умінь, але й комунікативних навичок, під якими Н.Д.Гальскова розуміє здатність логічно вибудовувати висловлення, ініціювати спілкування, адекватно поводити себе під час його реалізації, толерантно ставитися до співрозмовника, до його точки зору, позиції, освіченості, рівня володіння мовою спілкування тощо [114]. Отже, *комунікативне завдання – це комплексний вид діяльності, який передбачає не тільки використання умінь вербальної взаємодії, що зумовлює інтегрування мовленнєвого досвіду, набутого у вивченні теми, яка наразі вивчається, а кількох тем, котрі опановувалися раніше, але й адекватної комунікативної поведінки під час спілкування та здатності успішно користуватися різноманітними стратегіями для досягнення його мети.*

У нашому дослідженні ми будемо послуговуватися термінологією, що позначає такі типи засобів оволодіння мовою і мовленням: *мовні вправи, умовно-мовленнєві вправи, мовленнєві вправи, комунікативні завдання.* На наш погляд, ці назви не суперечать прийнятим уставленим категоріям, а тільки прозоріше виокремлюють призначення (функції) кожного типу засобів і чіткіше відповідають комунікативному спрямуванню навчального процесу, забезпечуючи виконання його основної мети – навчання іноземної мови як засобу спілкування. Враховуючи ці обставини, автор підручника мусить у такий спосіб змоделювати навчальний процес у змісті свого доробку, щоб він якнайповніше забезпечував досягнення визначеної мети. Цьому сприяють різноманітні типи вправ, характерні кожному виду навчальної діяльності, що виконується відповідно до завдань уроку/серії уроків.

Зазвичай, як нами зазначалося, вправа використовується з метою засвоєння певної операції або дії. Однією з відомих дидактичних особливостей створення вправи є принцип однієї трудності [642], яка долається під час здійснення певної діяльності. Така тренувальна робота триває до того часу, поки учні швидко і безпомилково не будуть виконувати передбачені вправою операції або дії, що свідчить про сформованість відповідних навичок і вмінь.

Упродовж останніх десятиліть іншомовна мовленнєва діяльність визначається об'єктом навчання. Це пов'язано з ґрунтовними дослідженнями в галузі психолінгвістики та лігводидактики, які не тільки на теоретичному рівні, але й у процесі експериментального і дослідного навчання пройшли перевірку і довели своє право на існування [202; 282]. У зв'язку з цим з'явилася необхідність дещо переглянути основні дидактичні та методичні підходи до організації навчального процесу, визначити орієнтири його удосконалення. У результаті цього у теорії та методиці навчання ствердилася позиція активного володіння мовою у всіх видах мовленнєвої діяльності, і саме вона розглядається як об'єкт, мета і форма навчання. Орієнтація навчального процесу на оволодіння видами мовленнєвої діяльності зберігається, якщо метою навчання визначається комунікативна компетентність, а засобом її реалізації – мовленнєва діяльність. У теорії навчання все частіше звучить теза, що можна навчити комунікації спілкування у цілому, проте не завжди є можливість сформувати комунікативну компетентність [114; 667; 678; 687]. Справедливо підкреслюється, що за формою і обсягом не збігаються такі категорії, як "мовленнєва діяльність", "мовленнєва практика", "вербальна поведінка", "використання мови у спілкуванні", з одного боку, і "комунікативна компетентність" – з іншого [115]. Остання, окрім рівня володіння мовленнєвою діяльністю, характеризується також певним рівнем засвоєння екстралінгвістичних параметрів та норм мовленнєвої поведінки. Спрямування навчального процесу на оволодіння учнями комунікативною

компетентністю зумовило появу нових акцентів на раніше відомих поняттях. Так, мовленнєві дії розглядаються як комунікативні одиниці навчання і досліджується їх співвідношення з комунікативними завданнями, сферами, ситуаціями і темами спілкування, а також з уміннями і навичками для кожного виду мовленнєвої діяльності, необхідними і достатніми для її виконання [220; 329].

Проблема формування комунікативної компетентності тісно пов'язана з різноманітними аспектами, такими як управління навчальним процесом, мотивація, індивідуалізація тощо. Одним із найважливіших з них у цьому плані є питання співвідношення видів мовленнєвої діяльності. У зв'язку з тим, що шкільною програмою передбачається формування в учнів комунікативної компетентності, що ототожнюється з оволодінням і володінням мовою як засобом спілкування, то й сам навчальний процес має бути зорієнтованим на всі види мовленнєвої комунікації. Сучасна теорія навчання іноземних мов розглядає такий процес як багатоаспектну діяльність, спрямовану на комплексне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Комплексна мета не означає, що учні мають оволодівати видами мовленнєвої діяльності рівномірно й одночасно. Упродовж усього шкільного курсу навчання іноземної мови на певному етапі можливе домінування одного або кількох видів, а також різноманітні зміни в їх співвідношенні. Так, наприклад, за нашою концепцією, навчання іноземної мови у першому класі розпочинається з пропедевтичного курсу, який проводиться з використання усної основи навчання. На уроках учні лише слухають мовлення і заучують та повторюють найбільш типові мовленнєві зразки шкільної побутової тематики. Тобто на цьому етапі пріоритети віддані аудіюванню та говорінню. Лише з другого семестру поступово розпочинається робота з навчання читання і письма, проте вони не займають такого місця, як усне мовлення.

Якщо проаналізувати різні покоління шкільних підручників з навчання іноземних мов, видрукуваних упродовж кількох останніх десятиліть, то можна чітко помітити тенденцію авторів на надання пріоритетів усному мовленню (аудіюванню і говорінню) на початковому етапі та говорінню і читанню – на старшому. Такі співвідношення у домінуванні певних видів мовленнєвої діяльності насамперед зумовлені віковими особливостями учнів (особливо це стосується учнів початкової школи, в яких ще недостатньо сформовані навички читання і письма рідною мовою), а також їхніми інтересами (наприклад, для учнів старшої школи читання набуває більш важливого значення як джерело отримання нової інформації, ніж це спостерігалось у попередніх класах). Відносне домінування того чи іншого виду мовленнєвої діяльності на певних етапах не заперечує принципу паралельного і взаємопов'язаного навчання.

Проблема взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності не є новою для методики. Вона виникла ще на початку XX століття. Проте протягом тривалого часу всім її аспектам характерні ґрунтовні дослідження як з боку методики, так і психології. Проведений нами аналіз теоретичних і експериментальних досліджень засвідчив, що найбільш активно у цьому плані вивчалися проблеми 1) співвідношення між рецептивними та продуктивними видами мовленнєвої діяльності, 2) залежності цього співвідношення від етапу навчання, 3) рівня взаємовпливу всередині рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, 4) системи вправ і завдань для одночасного і взаємопов'язаного навчання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності [98; 585]. Усе це певною мірою вимагало, щоб навчальний матеріал був дібраний і організований у підручниках у такий спосіб, який ефективно забезпечував би той рівень сформованості іншомовних умінь і навичок, який визначений програмою.

Взаємопов'язане навчання аудіювання, говоріння, читання і письма передбачає, що під кінець навчального курсу учень має оволодіти уміннями й навичками спілкуватись у цих чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Взаємодія продуктивних і рецептивних видів розглядається у лінгводидактиці, психології та практиці навчання іноземних мов як обов'язкова умова і один із резервів підвищення ефективності навчального процесу та його інтенсифікації. Існують дослідження, в яких ідеться про взаємопов'язане навчання двох або трьох, в інших – чотирьох видів мовленнєвої діяльності [98].

У зв'язку з тим, що оволодіння іншомовним спілкуванням у теорії навчання іноземних мов розглядається як комплексний процес, який складається з навчання іншомовного матеріалу (засобів навчання) і діяльності у спілкуванні, має бути здійснена значна робота з добору мовного (лексика, граматика) і мовленнєвого (тексти, діалоги, позафразові єдності, мовленнєві зразки тощо) матеріалу з метою створення системи вправ і завдань, які забезпечують оволодіння певним видом мовленнєвої діяльності відповідно до реальних термінів, умов і завдань навчання.

Однією з головних тез найбільш активних прибічників паралельного і взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності [151; 378] було те, що, за їхніми твердженнями, формування умінь і навичок в одному виді мовленнєвої діяльності позитивно впливає на формування умінь і навичок в іншому/інших.

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов, а відтак і видів мовленнєвої діяльності розглядається в сучасній теорії та практиці в динамічному зв'язку з навчально-пізнавальною діяльністю учнів [265]. У зв'язку з цим постає питання взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності на кожному з етапів навчання іноземної мови. При цьому підлягають врахуванню різноманітні аспекти: комунікативні потреби в певному виді мовленнєвої діяльності, психологічні можливості учнів успішно виконувати навчальну діяльність, пов'язану з формуванням умінь і навичок з певного виду мовленнєвої діяльності, їхній навчальний досвід у засвоєнні рідної мови тощо.

Взаємопов'язане навчання передбачає одночасне формування видів мовленнєвої діяльності у межах їх певного послідовно-часового співвідношення на основі спільного мовного матеріалу і з використанням спеціальних комплексів вправ. Одночасність формування видів мовленнєвої діяльності означає, що кожен із них розвивається з самого початку навчального курсу, і розвиток одного сприяє розвитку інших, полегшує оволодіння ними. За таких умов мовленнєва діяльність розглядається не тільки як мета, але й як засіб навчання.

Для принципу взаємопов'язаного навчання суттєвими є послідовно-часові співвідношення, що передбачають деяку незначну мікропослідовність у роботі над кожним видом мовленнєвої діяльності. Вона може здійснюватись у відносній синхронії, зумовленій особливостями цих видів, у певних часових межах: на окремих етапах уроку або серії уроків (2–3 заняття), що значною мірою залежить від їх мети і завдання. З практики відомо, що не існує уроків, на яких розподіл навчальної роботи, пов'язаної з розвитком певного виду мовленнєвої діяльності, уніфікується за якимись принципами і є абсолютно ідентичним. На кожному уроці зазвичай відводиться різний час для роботи над говорінням, читанням, аудіюванням, письмом. А відтак можна спостерігати уроки, на яких не передбачається активна діяльність учнів з певного виду мовленнєвої діяльності – усе залежить від мети і завдань цього уроку. Проте, звісно, всі уроки іноземної мови є комбінованими, на яких комплексно виконується завдання з навчання говоріння, читання, аудіювання, письма.

Зміст уроку не може бути універсальним, послідовність оволодіння видами мовленнєвої діяльності і час, відведений для цього, зумовлені метою і завданнями навчання, особливостями етапу, віковими особливостями учнів тощо. Так, для початкового етапу більш характерні рецептивні види мовленнєвої діяльності, оскільки рецепція співвідноситься із значно легшою роботою, пов'язаною розпізнаванням звукових або письмових знаків. Розпізнавання легше, оскільки для цього достатньо знати кілька ознак структури, у той час як для відтворення необхідно ще мати здібність реалізовувати всі її ознаки [112]. Водночас рецепція презентує зразок змістового і граматичного оформлення висловлення. Відповідно до комунікативного підходу нова мовна одиниця спочатку засвоюється на рівні рецепції – учень має побачити або почути її у певному контексті, а вже потім здійснювати операції та дії, спрямовані на оволодіння нею. Практика свідчить, що період активного слухання іншомовного мовлення позитивно сприяє формуванню мовленнєвих механізмів у інших видах мовленнєвої діяльності. Слухання і розуміння мовлення створює передумови для позитивного переносу їх на інші види мовленнєвої діяльності [61].

Послідовність видів мовленнєвої діяльності може залежати не лише від етапу навчання, але й від характеру матеріалу. Деколи доцільно після рецепції активізовувати матеріал в говорінні, а деколи у письмі, а лише потім у говорінні. Наприклад, зоровий контроль, який здійснюється учнями під час письма, сприяє міцнішій фіксації мовленнєвих образів у пам'яті, а сам процес спостерігання за письмом готує школярів до процесу читання. Цю особливість варто враховувати під час визначення вправ і завдань, якщо обидва види мовленнєвої діяльності (письмо і читання) розвиваються на спільному тематичному і мовному матеріалі.

Аналіз відповідної наукової літератури засвідчив про певну розбіжність у поглядах учених на проблему послідовності і часових меж під час засвоєння видів мовленнєвої діяльності і використання взаємопов'язаного оволодіння ними [100; 108; 150; 322; 377; 584]. За результатами експериментальної роботи визначалося оптимальне темпоральне співвідношення цих видів у навчанні іноземної мови. На думку окремих учених, найбільш доцільним варіантом розподілу навчального часу в середній школі було рекомендовано вважати такий: говоріння – 50%, читання – 20%, аудіювання – 20%, письмо – 10% [584]. До речі, цей варіант знайшов відбиток у програмі з іноземних мов для середньої школи в 80-х роках XX століття [409; 410; 411; 412] і упродовж тривалого часу було рекомендовано його дотримуватися. Проте, шкільна практика, як часто це буває, не підтвердила валідність цього варіанта, і вже в наступних програмах не визначалася чітка фіксація часових меж, відведених на оволодіння видами мовленнєвої діяльності. На нашу думку, це доцільно, оскільки чітко дотримуватися визначених норм об'єктивно не дозволяють різні умови навчання іноземної мови, серед яких необхідно виокремити такі: різна мотивація оволодіння мовою, навчально-матеріальна база шкіл, професіональний рівень учителя, різна готовність учнів до засвоєння мови тощо.

Наступним важливим чинником, який забезпечує успішне упровадження взаємопов'язаного навчання, є необхідність формування і розвитку видів мовленнєвої діяльності на спільному мовному матеріалі. Весь лексичний і граматичний матеріал, дібраний для вивчення, має тренуватись у говорінні, слуханні, читанні, письмі, тобто для його засвоєння долучаються чотири аналізатори: слуховий, зоровий, мовленнєво-моторний, руховий. Мовний матеріал має відповідати певним вимогам: 1) бути представленим програмою навчання; 2) слугувати для активного засвоєння, водночас використовуватися для розвитку продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності; 3) слугувати підґрунтям для розвитку усної та письмової форм комунікації; 4) відповідати певним лінгвометодичним критеріям добору; 5) бути регламентованим і спеціально організованим у змісті підручника.

Отже, принцип взаємопов'язаного і паралельного навчання видів мовленнєвої діяльності зумовлює автора/авторів шкільних підручників з іноземних мов враховувати всі його особливості та дидактично доцільно їх використовувати під час конструювання змісту навчальної літератури.

Вважається, що добір вправ здійснено раціонально, якщо вони, за твердженням І.Л.Бім, повністю відтворюють дидактичну структуру навчального процесу [54]. А вона, у свою чергу, розглядається оптимальною за умови, якщо дібрані типи й види вправ організовані в такій послідовності та використані в такій кількості, що забезпечують ефективне формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Звісно, що у комплексі з вправами і завданнями можуть застосовуватися й інші навчальні засоби: ілюстрації (фотографії, малюнки, схеми, таблиці), правила, інструкції тощо. Основний критерій їх вибору – це дидактична доцільність. При цьому також варто зазначити, що вправи і завдання, окрім названих функцій, виконують ще й розвивальну, освітню й виховну функції. А це означає, що ці засоби мають властивість *комплексно* впливати на розвиток школяра.

І.Л.Бім, розглядаючи вправи структурними одиницями змісту навчання (його методичної організації), що забезпечують предметні дії з навчальним матеріалом і на їх основі сприяють формуванню розумових дій, зазначає також, що вони спрямовані на

виконання конкретного методичного завдання, конструюються на чітко визначеному іншомовному матеріалі, і їх виконанням безпосередньо передбачається здійснення дій оформлення й оперування (використання). А відтак, саме вправи є формою єднання іншомовного навчального матеріалу і конкретних дій з ним, засобом, який дозволяє розв'язувати чітко конкретизовану задачу [48]. У зв'язку з цим, певною мірою вправи можна розглядати як *спосіб взаємодії вчителя й учня* (або *підручника й учня*): перший ставить завдання (або воно може бути сформульоване у змісті підручника), інший виконує це завдання, використовуючи свій навчальний досвід і рекомендації вчителя чи підручника. Така технологія має місце на уроках, а за умови відсутності вчителя (під час самостійної діяльності школяра) його функцію виконує підручник, через це він повинен містити всі необхідні засоби (інструкції, рекомендації, навчальний матеріал), які сприяють успішному виконанню вправи. У зв'язку з цим *одним із показників ефективності підручника є його спроможність забезпечувати учню можливість успішно самостійно виконувати вправу чи завдання у разі відсутності вчителя.* Це зумовлює авторів визначати для самостійного виконання такі вправи і завдання, що відповідали б певним умовам: 1) рівню навченості школяра із мови, якою він оволодіває, а також 2) його навчальному досвіду (стану сформованості загальнонавчальної компетентності), який давав би йому можливість самостійно організовувати свою діяльність з метою успішного її виконання, ефективно залучаючи для цього відповідні навчальні стратегії.

У дидактичній та методичній літературі вправи також розглядаються як засоби управління навчальним процесом [172; 189; 319]. При цьому вони передбачають не тільки діяльність, пов'язану з тренуванням, а будь-яку форму взаємодії вчителя та учня (як зазначалося вище, учня та підручника – в умовах самостійної роботи), опосередковану навчальним матеріалом, засобами орієнтування та навчальними опорами.

У теорії та практиці навчання існують категорії *"кількісний склад вправ"* і *"якісний склад вправ"*. Перший передбачає певну кількість вправ, які використовуються для засвоєння навчального матеріалу, а другий – різнотипність і різновидність вправ. Відповідно до прийнятої в методиці навчання іноземних мов типології вправ, про що нами зазначалося, кожний їх тип (мовні, умовно-мовленнєві та мовленнєві) складається з видів/родів/груп різновидів. Ми будемо користуватися терміном "вид вправ".

До видів мовних вправ ми відносимо вправи на доповнення, заповнення слів/речень, розкриття дужок у реченнях і надання слову відповідної форми, добір відповідних слів, трансформацію частин речень, перифраз, переклад, комбінування цілого з частин тощо. Це вправи, що сприяють формуванню мовних навичок. Часто вони виконуються поза ситуацією спілкування: на рівні слова, словосполучення, ізольованого речення. Увага учнів зосереджується на засвоєнні значення та формоутворення нової мовної одиниці. *Мовні вправи* мають забезпечувати такий рівень сформованості мовних механізмів, який дозволяє учням швидко і безпомилково виконувати необхідні мовні операції та вміти переносити їх в інші ситуації спілкування, що асоціюється з гнучкістю навичок.

Умовно-мовленнєві вправи розрізняються за змістом мовленнєвого завдання [366]. Вони сприяють переносу мовних навичок у мовленнєву діяльність шляхом використання нових лексичних або граматичних одиниць у ситуативно спрямованих мікровисловленнях: *("Вчора ти з однокласниками ходив/ла в театр. Їм дуже сподобалася вистава. Скажи, що вона тобі також сподобалась", "Ти не згоден з думкою однокласника. Скажи йому про це")*. Змістом прогнозованих мікровисловлень передбачається формування уміння використовувати дієслова-присудки в минулому часі на рівні взаємопов'язаних одного-двох речень (перший приклад), а також уміння висловлювати заперечення/незгоду (другий приклад).

Важливим етапом навчання іншомовного спілкування є робота, що передбачає виконання мовленнєвих (творчих) дій в умовах, максимально наближених до реального спілкування. Цю функцію виконують *мовленнєві вправи та комунікативні завдання*. В науковій теорії існують різні класифікації таких творчих вправ і завдань: *респонсивні, ситуативні, репродуктивні, описові, дискутивні, композиційні, ініціативні* [324]. З допомо-

гою цих засобів забезпечується практичний рівень володіння мовою, що дає можливість застосовувати її у різноманітних видах інтелектуальної та комунікативної діяльності. Види мовленнєвих вправ і комунікативних завдань залежать від цілей діяльності (для навчання аудіювання, говоріння, читання, письма) та форм її виконання, що зумовлює диференціацію їх на індивідуальні, парні, групові. У залежності від поставлених завдань вони забезпечують формування рецептивних, репродуктивних, продуктивних умінь у мовленнєвій діяльності, сприяють становленню досвіду іншомовного спілкування.

Зазвичай кількісний і якісний склад вправ у змісті підручника визначає його автор. Важливо, щоб він це робив не інтуїтивно, а науково обґрунтовано – за результатами експериментальних досліджень. Але не завжди і цей спосіб можна вважати ідеальним, оскільки існують різні умови навчання, в яких використовується підручник: різна готовність/мотивація учнів до оволодіння іноземною мовою, різна навчально-матеріальна база школи і, зрештою, різний професійний рівень учителя. А всі ці та деякі інші чинники об'єктивно впливають на визначення кількісного і якісного складу вправ. Значний вплив на їх вибір і співвідношення у системі здійснює також складність навчального матеріалу: чим він складніший, тим вимагає більше зусиль, що зумовлюється в більшій кількості вправ.

Зважаючи на те, що підручник для переважної більшості школярів слугує важливим джерелом знань, носієм змісту освіти, то його функції значно розширюються: як основний засіб навчання він є головним інструментом управління діяльністю учнів (її раціональної та оптимальної організації) з метою засвоєння визначеного змісту. У зв'язку з цим у підручниках з іноземних мов як пріоритетних засобах навчання іншомовного спілкування з позицій комунікативно-діяльнісного підходу має бути передбачена робота, спрямована на послідовне розкриття операційних механізмів, поетапне виконання дій, методично доцільне та доступне для учнів відповідного віку формулювання завдань до вправ, які вони повинні виконувати. Розглядаючи вправи і завдання засобами управління навчальним процесом, необхідно забезпечувати обов'язкову зверненість їх формулювань до школярів, враховувати їхні індивідуальні особливості та мотиви оволодіння мовою, навчальний, зокрема комунікативний, досвід, складність мовних одиниць і труднощі їх засвоєння (досить обгрунтовано і переконливо питання ділогічної взаємодії у навчально-виховному процесі ЗОШ розглянуто у роботі В.В. Андрієвської, Г.О. Балла та ін. [7]). Отже, зверненість діяльності, що виконують учні за допомогою вправ і завдань, на певний адресат є суттєвою характеристикою відповідності їх комунікативно-діяльнісному підходу.

Різні аспекти змісту підручників для кожного ступеня навчання іноземних мов значною мірою залежать від вікових психологічних особливостей школярів. Зобразимо цю залежність на рисунку 4.6 (с. 294).

Як бачимо, вікові особливості учнів – це важливий чинник упливу на цілі та зміст навчання іноземних мов на різних ступенях шкільної освіти. Від нього залежить також система дидактичних засобів, які необхідно застосовувати під час добору змісту навчання до підручників для різних класів. Стисло розглянемо дидактичні особливості кожного із ступенів навчання у сучасному ЗНЗ.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА
1 – 4 КЛАСИ

Важливо зацікавити учнів у вивченні іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Початкова школа має забезпечити наступність і безперервність процесу навчання іноземної мови у всьому курсі середньої школи, сформувати базові навички і вміння, необхідні для подальшого розвитку комунікативної компетентності в основній і старшій школі. Вона має виховувати комунікативні потреби у пізнанні інших країн і народів, у пошуку друзів не тільки для спілкування, але й для розв'язання певних проблем власної життєдіяльності. На цьому

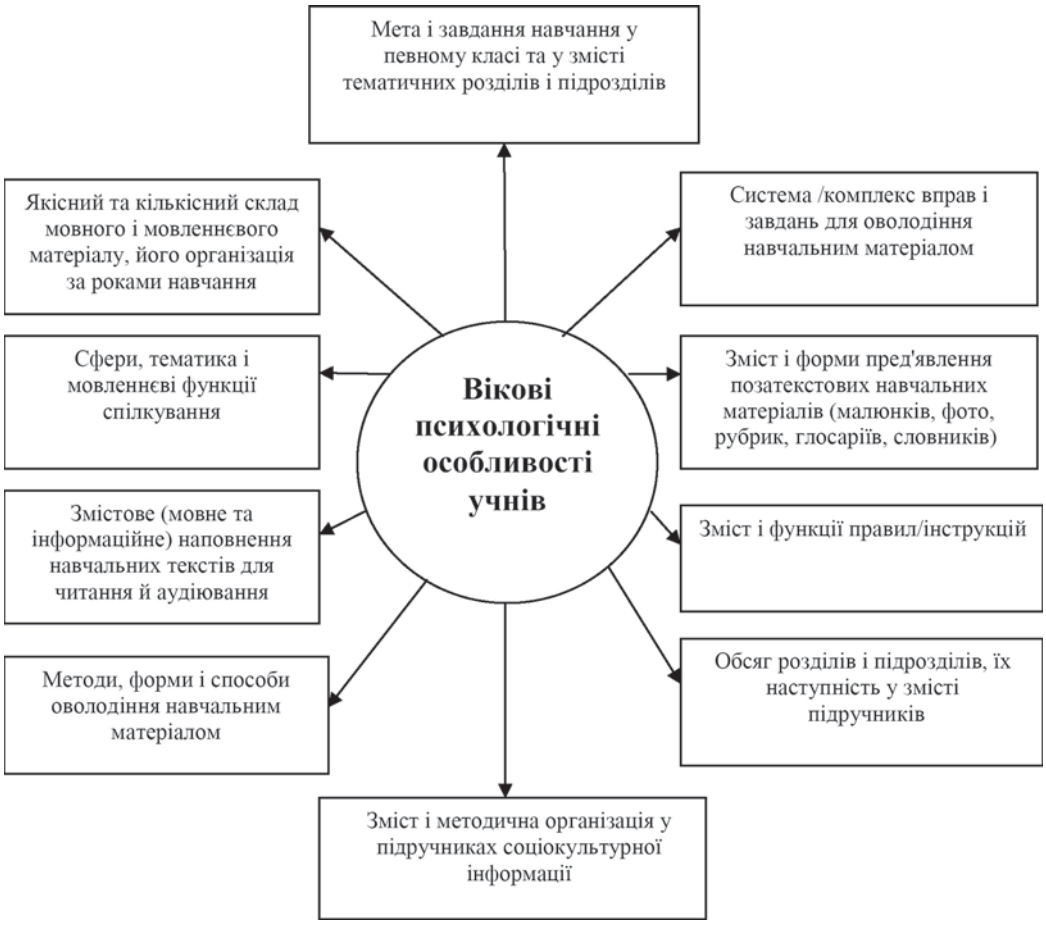


Рис. 4.6. **Залежність компонентів змісту підручників з іноземних мов від вікових особливостей учнів**

етапі здійснюється формування навичок і вмінь спілкування в усній і письмовій формах у межах визначених сфер, тем і ситуацій у відповідності до вікових особливостей учнів і їхніх інтересів, на основі використання для цього прийнятих мовленнєвих зразків. Учні вчаться виконувати нескладні творчі вправи і завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, у них формуються вміння переносити засвоєний навчальний матеріал в інші ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям, які їм доступні для усвідомлення.

Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови у початковій школі необхідно засобами змісту підручників сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета не тільки розширював їхній світогляд, але й сприяв глибшому розумінню власної культури та її ролі в духовному та моральному розвитку людства.

Процес навчання іноземної мови на цьому етапі організовується відповідно до мережі годин, визначених навчальним планом, і з урахуванням можливості збільшення їх кількості за рахунок варіативної частини. У зв’язку з цим для повноцінного забезпечення навчального процесу у змісті підручників доцільно пропонувати вправи і завдання, котрі узгоджуються з віковими можливостями молодших школярів: відповідно до європейських стандартів учні мають досягти рівня **А-1**.

ОСНОВНА ШКОЛА
5 – 9 КЛАСИ

Розпочинається етап систематичної й послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. Помітно зростає обсяг навчального матеріалу, у тому числі того, який сприяє формуванню соціокультурної та соціолінгвістичної компетентностей. Чіткіше проявляється функція іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і як інструмента в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Оволодіння іноземною мовою все частіше розглядається не як накопичення певної суми знань про мову, а як певний рівень сформованості навичок і вмінь використовувати її для усного і писемного спілкування, як механізм пізнання інших народів і культур. Тематика для спілкування охоплює різноманітні галузі знань, серед них і ті, які були об'єктом вивчення на уроках з інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки), і з власного життєвого досвіду. Зростає доля самостійної роботи учнів, урізноманітнюються види навчальної діяльності, активно використовуються мовленнєві ситуації, що наближають навчальне спілкування до реальних умов. Учні оволодівають уміннями читати різножанрову літературу, розуміти радіо- і телепрограми доступного рівня складності.

Саме ці особливості мають слугувати авторам підґрунтям для вибору до змісту підручників вправ і завдань, які здатні забезпечувати успішне виконання вимог навчальних програм: відповідно до європейських стандартів учні мають досягти рівня **А-2**.

СТАРША ШКОЛА
10 – 11 КЛАСИ

Тенденції оновлення змісту шкільної іншомовної освіти в старшій школі пов'язані насамперед з упровадженням рівневого навчання іншомовного спілкування.Такий підхід зумовлює дещо переглянути дидактичні підходи до добору навчального матеріалу, активізації та контролю рівня його засвоєння відповідно до вікових особливостей старшокласників. У них формуються важливі особистісні якості, зокрема усвідомленість способів виконання навчальних дій, самостійність, здатність до самоконтролю тощо.

Навчання старшокласників іноземної мови передбачає суттєвий перегляд змісту, методів і засобів оволодіння навчальним матеріалом. У зв'язку з цим авторам навчальної літератури необхідно враховувати психофізіологічні особливості школярів цього віку і добирати до змісту підручників вправи і завдання, що узгоджуються з цими особливостями.

На цьому ступені систематизується та узагальнюється мовний, мовленнєвий та комунікативний досвід учнів, набутий ними на попередніх етапах вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи учнів. Зміст освіти диференціюється відповідно до профілю навчання. Розвиваються уміння професійно спрямованого використання іноземної мови відповідно до певної галузі знань. Практикується введення інших курсів, які викладаються іноземною мовою. Можливе викладання курсів, пов'язаних з орієнтацією на професію вчителя іноземної мови, з лінгвокраїнознавством, з країнознавством, з перекладом, з використанням комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов тощо [52; 197].

Рівень навчальних досягнень учнів старшої школи відповідно до європейських стандартів має досягати **Б-1**.

Як засвідчив проведений нами аналіз чинних шкільних підручників з іноземних мов, на жаль, вправи і завдання, що використовуються у змісті окремих із них, не завжди враховують названі вище чинники впливу на успішність виконання тієї чи іншої діяльності і не завжди співвідносяться з її характером. Як справедливо у цьому відношенні зазначає К.Б.Єсипович, щоб вправи чи завдання слугували засобом методичного управління навчальною діяльністю, за своїм характером вони повинні бути адекватними операціям і діям, які формуються [172].

Науковий досвід і тривала підручникотворча діяльність дали нам змогу визначити та узагальнити функції навчальних матеріалів, зокрема вправ і завдань, які доцільно використовувати у змісті сучасних шкільних підручників з іноземних мов відповідно до чинних освітніх парадигм.

Рис. 4.7. **Функції навчальних матеріалів у змісті сучасних шкільних підручників з іноземних мов**

Помилковою можна вважати технологію конструювання змісту підручника, якщо автор дотримується тенденції до збільшення кількості вправ, які не повною мірою розкривають учням механізми засвоєння навчального матеріалу. Тим більше, цей недолік посилює відсутність або недостатню представленість у підручнику інструкцій, що можуть слугувати своєрідною розгорнутою програмою (орієнтувальною основою діяльності) усвідомленого оволодіння учнями навчальними операціями та діями. Усе це можна віднести до показників, які не дозволяють позитивно оцінювати зміст підручника, оскільки такі допоміжні дидактичні засоби разом із вправами сприяють успішному оволодінню змістом навчання, а дидактична доцільність їх використання зумовлена їх функціями: *навчальною, діагностичною, коригувальною, контролювальною.*

Навчальна функція проявляється у використанні інструкцій як засобів управління процесом засвоєння лінгвістичної інформації: вони ілюструють учням орієнтувальну і виконавчу основи діяльності. Це, як зазначає К.Б.Єсипович, своєрідні засоби оволодіння матеріалізованим етапом дії, засоби перетворення зовнішніх дій у внутрішні [172].

Діагностична функція забезпечує можливість учням самостійно здійснювати поетапну діяльність з метою утворення необхідної форми мовної одиниці, аналізувати та порівнювати свої дії з інструкцією, адаптуючи їх до наданих рекомендацій.

Коригувальна функція дає учням змогу контролювати власні дії, звертаючись до змісту інструкції та зразка, вносити певні корективи до результатів своєї діяльності.

Контролювальна функція забезпечує можливість зіставляти результати своєї роботи із зразком, який презентується в інструкції, оцінювати рівень засвоєння навчального матеріалу та визначати перспективи розвитку діяльності, спрямованої на оволодіння певним об'єктом. Ця функція слугує учням своєрідним засобом орієнтування у подальшій діяльності (потреба переходити до інших навчальних дій або до іншого навчального матеріалу, чи надати більшої уваги попередньому матеріалу для більш успішного його засвоєння).

Як засвідчує шкільна практика, відсутність інструкцій чи недостатня їх чіткість і прозорість у змісті підручників негативно позначається на якості (міцності, усвідомленості) засвоєння матеріалу, а також на ефективності методичної організації навчальної діяльності. Цю тезу підтверджує неодноразове коригування нами змісту експериментальних матеріалів з метою їх удосконалення на різних етапах підготовки підручників з іспанської мови. Під час експериментального навчання, що здійснювалося за спеціально підготовленими нами тематичними модулями, деколи виникала потреба додатково вводити до їх змісту нові або вдосконалювати запропоновані раніше інструкції як засоби, що дають учням можливість чіткіше розуміти зміст операцій і дій, котрі вони мають виконувати. Зазвичай такі інструкції ми супроводжуємо відповідними прикладами як зразками діяльності, а подальша робота учнів спрямовується на виконання уміщених у підручниках комплексів вправ і завдань, якими передбачається засвоєння нового навчального матеріалу. Наведемо окремі комплекси інструкцій і вправ/завдань із підготовлених нами підручників.

¡FÍJATE!
Estar/Hay – вказують на місцезнаходження предмета
Estar – у реченні стоїть після підмета
Hay – у реченні стоїть перед підметом
El patio **está** cerca del estadio. – Подвір'я знаходиться біля стадіону.
En el patío **hay** muchos árboles y muchas flores. – На подвір'ї багато дерев і квітів.

Completa las frases. *(Доповни речення).*
a) En mi mochila **hay**_____.
En el patio de nuestra escuela **hay** _____.

En nuestra clase **hay**_____.
b) Mi manual de español **está** _____.
Pablo y José **están** _____.
El ordenador **está** _____.
Cuenta a tus compañeros de clase. *(Розкажи своїм однокласникам).*
¿Qué **hay** en tu mochila (en el comedor de vuestra escuela, en el patio cerca de tu casa)?
¿Dónde **está** tu manual de español (tu bolígrafo, tu regla)?
Busca en los texto del ejercicio 1 los verbos estar, hay.
Lee, traduce y analiza su uso en las frases.
(Знайди в текстах вправи 1 дієслова estar, hay. Прочитай, переклади й проаналізуй їх вживання).

("HOLA – 5")

¡FÍJATE!
no sólo…sino(que) (не тільки / не лише... а й...)
Me encanta **no sólo** la música de banda, **sino** la música popular. – Мені подобається **не лише** оркестрова музика, **а** й народна музика.
No sólo tengo ganas de ir al concierto, **sino que** escucharlo por la radio.
– **Я не тільки** не бажаю йти на концерт, а й слухати його по радіо.

Completa las frases con la conjunción no sólo… sino (que).
(Доповни речення сполучниками no sólo... sino (que).
Mi mamá adora no sólo la música de banda, .
El hombre primitivo usaba no sólo los instrumentos de percusión,_____.
No sólo sé tocar ningún instrumento de percusión, .
No sólo la flauta es un instrumento de viento, .
El violonchelista Pablo Casáls no sólo tenía un oído musical fenomenal,_____.

("HOLA – 8")

FÍJATE!
Modo imperativo afirmativo

	contar	**mover**
	o	ue
(tú)	**cue**nta	m**ue**ve
(Usted)	**cue**nte	m**ue**va
(nosotros)	cont**emos**	mov**amos**
(vosonros)	cont**ad**	mov**ed**
(Ustedes)	**cuen**te**n**	m**ue**va**n**

Entrena tu facilidad para formar el imperativo afirmativo.
(Перетворити дієслова у форму наказового способу)
(tú) aprobar, acostarse, almorzar, avergonzar, cocer, conmover (Usted), colgar, comprobar, acordarse, desenvolver, soler (nosotros), concordar, costar, demostrar, encontrarse, rogar, doler (vosotros), forzar, recordar, moler, resolverse (Ustedes), soñar, tostar, volar, volver, oler, envolverse
Forma frases (8-10) con los verbos en el imperativo afirmativo (ejercicio 7). Abre un paréntesis y pon los verbos en el imperativo afirmativo. *(Склади речення (8-10) з дієсловами із вправи 7).*
1. (Aprobar, tú) física y descansa. 2. Niños, (acostarse) más de prisa, ya es hora de dormir. 3. Abuelita, por favor, (cocer) mis panecillos favoritos. 4. (Acordarse, nosotros) de los hechos históricos.

("HOLA – 10")

Як бачимо з наведених прикладів, інструкції, що вміщені у рамках, спрямовані на формування в учнів уявлення про нову мовну одиницю/мовне явище, а усвідомленішому розумінню змісту інструкцій сприяють мовленнєві зразки у формі речень, які презентуються з рідномовними аналогами і сприяють формуванню в учнів уявлень про

значення, форму і функцію нової мовної одиниці у спілкуванні. У цих реченнях використаний новий мовний матеріал, який підлягає засвоєнню. Подібні інструкції можуть мати різний зміст: розгорнуто і доступно виписана теоретична інформація (зазвичай – у підручниках для молодших школярів) і подається більш узагальнена інформація у формі схеми чи таблиці (для учнів старшого віку). Форма пред'явлення змісту інструкцій варіюється у залежності від вікових психологічних особливостей учнів і їхнього навчального досвіду. Подальша активізація нового матеріалу здійснюється у вправах і завданнях, які забезпечують його засвоєння на рецептивному (упізнавання в усних і письмових текстах) і репродуктивно/продуктивному (говоріння, письмо) рівнях. Важливо, щоб у створенні ієрархії цих вправ і завдань був дотриманий *принцип наступності*, за яким кожна наступна вправа під кутом зору комунікативно-діяльнісного підходу ґрунтується на досвіді, набутому школярами під час виконання попередніх вправ, розвиває його і, звісно, є складнішою.

Розглядаючи вправи основними одиницями діяльності та, відповідно до концепції Л.С. Виготського, засобами, що ілюструють структуру самої діяльності [106], вони мають забезпечувати орієнтування, виконання та самоконтроль тієї дії, яку учень виконує. Згідно з цією теорією вправа як основний засіб навчання мови і мовлення повинна відповідати певним вимогам. У методиці навчання іноземних мов існує значна кількість наукових досліджень, пов'язаних з цією проблемою [322; 323; 324]. Проведений нами їх аналіз дав змогу зробити певні узагальнення і визначити *типові дидактичні та методичні вимоги до вправ під кутом зору сучасних парадигм навчання*. Отже, вправи повинні:

- якнайповніше відповідати завданням, які визначаються головною метою навчання іноземної мови в загальноосвітній школі – оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування;
- враховувати вікові психологічні особливості та можливості учнів, їхній навчальний досвід (достатній рівень готовності для успішного виконання вправи) та інтереси;
- сприяти збалансованому засвоєнню учнями комунікативних дій, котрі забезпечують оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності;
- сприяти ефективному формуванню іншомовних навичок і вмінь, які вважаються основними механізмами, що забезпечують спілкування;
- враховувати досвід учнів, набутий у вивченні рідної мови та інших предметів (міжпредметні зв'язки);
- враховувати особливості матеріалу, що вивчається: його складність і трудність засвоєння, у зв'язку з чим, передбачати здійснення диференційованого підходу до визначення якісного і кількісного складу комплексів (підсистем) вправ;
- бути організованими у змісті підручників відповідно до принципу наступності, який передбачає, що кожна наступна вправа базується на попередній і є складнішою від неї, а діяльність учнів має адаптуватися до системи операцій і дій, що до цього виконувались і далі будуть виконуватись, не бути автономною, а пов'язаною з попередньою та наступною діяльністю, для успішного виконання якої учні мають володіти відповідними навичками та усвідомлювати свої дії;
- забезпечувати чіткість у формулюванні завдання (інструкції): не допускати виникнення подвійних асоціацій щодо його (її) розуміння, орієнтувати учнів у способах виконання діяльності, сприяти раціональному добору для цього доступних і дидактично доцільних засобів вираження;
- умотивовувати діяльність учнів, викликаючи інтерес до навчання;
- сприяти розвитку креативних здібностей учнів, спонукати до рефлексії з метою оцінювання власних навчальних досягнень і забезпечувати школярів способами їх удосконалення;
- забезпечувати учнів стимулами й опорами – а) вербальними: ключові слова, план, зразки-моделі автентичного мовлення тощо і б) невербальними: різноманітні ілюстративні матеріали та, просуваючись у навчанні, передбачати поступове зняття опор, враховуючи рівень навченості школярів і їхній досвід;

- забезпечувати можливість організації навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур, для цього сприяти взаємопов'язаному навчанню іноземної мови і культури;
- бути комунікативно спрямованими – орієнтувати учнів на характер діяльності, що формується, і сприяти використанню її в мовленнєвій взаємодії, задовольняючи комунікативні потреби школярів у межах тем, які вивчаються, а також забезпечувати оптимальну комунікативну доцільність мовних і мовленнєвих засобів, дібраних до змісту вправи, та активну комунікативність;
- сприяти формуванню ключових і предметних компетентностей відповідно до вікових і навчальних можливостей школярів, зокрема уміння вчитися, набувати досвіду самостійно удосконалювати свій рівень навченості згідно з майбутніми потребами;
- забезпечувати можливість учням усвідомлено оволодівати способами навчальної діяльності, самостійно виконувати навчальні дії, що сприяють оволодінню іншомовною комунікативною діяльністю;
- забезпечувати зворотний зв'язок (з метою корекції виконуваних дій або надання необхідних рекомендацій, якщо того потребують навчальні обставини).

Різні типи вправ можна об'єднати в більш об'ємні одиниці – *комплекси і систему*. *Комплекси вправ* зазвичай створюються для виконання двох і більше завдань: засвоєння певної мовної одиниці; формування умінь і навичок з будь-якого окремого виду мовленнєвої діяльності; виконання навчальної діяльності, пов'язаної з аудитивним або письмовим текстом; підготовка усного чи письмового висловлення за малюнками/фотографіями тощо (наприклад, комплекс вправ на засвоєння майбутнього часу і т.п.). Типи вправ, які при цьому використовуються, певним способом між собою пов'язані, структуруються відповідно до принципів наступності, посильності, комунікативного спрямування. Водночас, утворюючи комплекс, передбачається, що вони логічно входять до системи. У більшості наукових досліджень система розглядається як цілісний об'єкт, який складається із взаємопов'язаних елементів [42; 120; 625]. А відтак помилково вважати систему вправ як нерегламентований їх набір, оскільки важливим є системоутворювальний характер взаємодії елементів, з яких вона складається [27]. Н.І. Гез дотримується позиції, за якої *система вправ* – це організація взаємопов'язаних дій, розташованих за принципом наростання мовних і операційних труднощів, відповідно до послідовності становлення мовленнєвих умінь і навичок і характеру реально існуючих актів мовлення [116]. Відповідно до думки Н.Д.Гальскової, система вправ – це особлива структура навчальних завдань із певним змістом і заданою послідовністю їх виконання [114]. Вона вибудовується як ієрархічна структура, що складається з певної кількості компонентів – комплексів вправ і, з погляду І.Л.Бім, є єдиним, цілісним, завершеним утворенням, яке забезпечує виконання визначених цілей [53].

І.Л.Бім, розглядаючи систему вправ для навчання іноземної мови як емпіричний рівень синтезу всіх методів навчання, де методична теорія препарується в тому вигляді та в тій послідовності, що необхідні для навчального процесу [48], недвозначно наголошує на її дидактичній та методичній ефективності. Окрім того, як зазначає авторка, система вправ має конструюватися відповідно до психологічної концепції засвоєння (навчання), з урахуванням теорії формування видів мовленнєвої діяльності як способів спілкування [53]. А.М.Щукін в "Лінгводидактичному енциклопедичному словнику" визначає систему вправ як сукупність типів, родів і видів вправ, об'єднаних за призначенням, матеріалом і способом їх виконання [289]. Система вправ, на думку І.О.Грузинської, повинна охоплювати різні види мовних знань (про фонетику, лексику, орфографію, граматику) та навичок й умінь. Причому в межах цих утворень мають бути вправи на розпізнавання і вибір мовних одиниць, на їх використання у мовленні, тобто такі, що забезпечують формування рецептивних і репродуктивних/продуктивних видів мовленнєвої діяльності [142].

Як бачимо, різні точки зору певним чином урізноманітнюють і поглиблюють поняття "система вправ", що свідчить про його важливість і неоднозначність. Саме через це зна-

чна кількість методистів обґрунтовано відносить цю категорію до найсуттєвіших проблем теорії та практики навчання іноземних мов. Вони розглядають це поняття як *єдине, цілісне, завершене утворення, що забезпечує виконання визначених цілей*. Позитивним у цій концепції можна вважати бажання більшості вчених створити таку систему вправ, яка вибудовувалася б на визначеному співвідношенні лінгвістичних і психологічних особливостей навчання: складності мовної одиниці та труднощів її засвоєння. Зазвичай, ці чинники пов'язані з формуванням мовних навичок. Проте *сучасний процес навчання значною мірою зорієнтований на формування умінь використовувати мовні одиниці у спілкуванні, тобто на засвоєння дій з ними під час здійснення мовленнєвої взаємодії, а тому ця особливість, на наш погляд, повинна обов'язково відбиватись у змісті самої системи*.

Оптимальний склад комплексу і системи вправ для оволодіння певною мовною одиницею або видом мовленнєвої діяльності у межах одного підрозділу або тематичного розділу підручника, а також для всього його змісту має визначатись *у процесі експериментальної роботи*. Змоделювати ефективну систему чи ефективний комплекс вправ можна лише в результаті такої діяльності. Варто зазначити, що створені в такий спосіб вони, вочевидь, *ніколи не зможуть вважатись абсолютно успішними, а завжди будуть відносно ефективними і даватимуть різні результати*. Це зумовлено тим, що підручник зазвичай використовується в різних об'єктивних і суб'єктивних умовах навчання: 1) різними учнями з різною мотивацією та готовністю до оволодіння мовою, 2) вчителями з різним рівнем професійної майстерності, 3) в школах з різною навчально-матеріальною базою тощо.

Рівень якості засвоєння змісту навчання різнобічно залежить від прийнятої системи засобів оволодіння ним. Відповідно, кожна вправа системи має чітко спрямовувати діяльність учня на формування конкретної навички і розвиток певного мовленнєвого уміння, що входять у компонентний склад комунікативних умінь. Саме в цьому ми вбачаємо *системоутворювальний характер вправ*. Усе це дозволяє розглядати їх систему як засіб досягнення мети навчання, і її особливістю є науковий характер взаємозалежних вправ, їх доступність, поступове збільшення труднощів у виконанні навчальної діяльності, обов'язковість забезпечення повторюваності мовних операцій і мовленнєвих дій з мовним матеріалом, комунікативне спрямування, збалансованість для формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності.

Відповідно до наведених тверджень для авторів підручників з іноземних мов аксіоматичним є положення про раціональне визначення системи вправ, яка була б адекватною віковим особливостям учнів початкової, основної та старшої школи: враховувала їхній навчальний досвід, рівень розвитку мотивації до оволодіння мовою, психофізіологічні можливості пам'яті, мислення, здатності до аналізу, синтезу, уміння робити порівняння, узагальнення, висновки тощо та ефективно забезпечувала б виконання вимог чинної навчальної програми. Якісний та кількісний склад вправ має поступово змінюватись у зв'язку з названими вище особливостями, і методично недоцільно, коли у змісті окремих підручників для різних класів у доборі вправ деколи відсутня або недостатньо проявляється тенденція на їх ускладнення та орієнтацію на розвиток креативного мислення і творчих здібностей учнів відповідно до їхніх вікових особливостей. А через це дидактично виправдано, щоб у змісті підручників спостерігалася не тільки різновидність вправ, але й з переходом на наступні етапи навчання зменшувалася кількість деяких із них, які вже не характерні для учнів старших вікових категорій, а деколи окремі вправи, що були типовими для учнів молодшого шкільного віку, взагалі дидактично недоцільно використовувати в основній та старшій школі. Наприклад, вважаємо не зовсім виправданим у підручниках для учнів 7–11-х класів надавати значні пріоритети мовним вправам, які виконуються за зразком. Звісно, вони можуть мати місце, особливо у тих випадках, коли учні виконують нову і складну для них дію, або ж для диференціації видів навчальної діяльності, передбаченої для школярів з різними індивідуальними особливостями, проте їх питома вага повинна мати тенденцію на скорочення. Натомість, поступово має збільшуватися кількість видів навчальної діяльності, спрямованої на розвиток нави-

чок самостійної роботи, креативних здібностей учнів, умінь самостійно здобувати нові знання (чіткі рекомендації з цих питань презентовано у роботах А.В. Конишевої [265] і Н.Ф. Коряковцевої [270]). Насамперед це зумовлено їхнім навчальним досвідом, вищим рівнем розумових здібностей, інтересами, розвитком психічних процесів і загальнонавчальних умінь тощо.

За даними психологів [66; 67; 79; 82; 102; 121; 228; 279; 384; 532; 576], учням підліткового віку (6–7-і класи) вже характерні здібності до абстрагування, узагальнення, систематизації, їм властиве бажання колективної, творчої діяльності, в них на значно вищому рівні, ніж на попередніх етапах навчання, перебуває мотивація їхніх навчальних дій тощо, а старшокласники спроможні виконувати завдання, котрі вимагають від них самостійних творчих дій у прийнятті певних рішень, зокрема самостійно, у разі потреби, звертатися до попереднього навчального досвіду і доцільно долучаючи його до нової діяльності. Все це зобов'язує авторів підручників адекватно враховувати такі особливості у доборі засобів навчання мови і мовлення.

На думку І.Л.Бім, у кожному підручнику існує одна система вправ, у якій закономірно виділяються окремі *підсистеми* – об'єднання вправ з навчання кожного виду мовленнєвої діяльності [53]. Водночас, враховуючи, що більшість сучасних шкільних підручників з іноземних мов мають тематичну структуру, а в середині кожного тематичного розділу існують підрозділи (уроки-параграфи), то також можна говорити про *кілька підсистем вправ*: 1) підсистема вправ у підрозділі; 2) підсистема вправ у кожному тематичному розділі. У зв'язку з тим, що підручник для кожного окремого класу є цілісним продуктом, який створений відповідно до вимог навчальної програми, то дидактично доцільно дібрані та методично організовані вправи і завдання в його змісті можна називати системою. Відповідно, за допомогою визначеної послідовності вправ створюється можливість реалізовувати ієрархію управління навчальною діяльністю школярів [650]. Лише дидактична та методична доцільність визначених вправ (у змісті підручників це здійснює автор), рівень їх взаємодії та дотримання принципів наступності (кожна наступна вправа, як нами зазначалося, логічно продовжує попередню, ґрунтуючись на ній, і є складнішою) та доступності (враховує навчальний досвід учнів) забезпечують *систему дій*, спрямованих на досягнення цілей навчання іноземної мови на певному етапі: окремому уроці, в тематичному розділі, в певному класі.

Для навчання іноземних мов, як й інших предметів, неможливо визначити уніфіковану для всіх випадків, зокрема навіть для навчання різних іноземних мов, загальну систему вправ, яка була б ефективною для оволодіння учнями іншомовним спілкуванням, охоплювала всі види мовленнєвої діяльності та знаходила своє матеріальне втілення у підручнику. Як засвідчує шкільна практика (результати опитування вчителів і результати контрольних зрізів навчальних досягнень учнів), найбільшу трудність у засвоєнні іншомовного навчального матеріалу викликають форми відмінювання дієслів (іспанська, німецька, французька мови), порядок слів у реченні (німецька мова), структурування запитальних речень (англійська, німецька мови), утворення дієслівних часових форм (англійська, іспанська, німецька, французька мови). У зв'язку з цим об'єктивно виникає потреба у більшій кількості вправ, які мають бути спрямовані на успішне оволодіння таким мовним матеріалом.

Узагальнюючи наведені вище погляди на систему вправ, дозволимо собі висловити власну позицію щодо цієї категорії, що має бути реалізована в сучасних шкільних підручниках з іноземних мов, відповідно до нової парадигми шкільної іншомовної освіти. *Це ієрархічно вибудувана, дидактично і методично доцільно збалансована послідовність вправ, яка забезпечує умотивоване і усвідомлене оволодіння учнями мовним матеріалом і сприяє формуванню мовленнєвих умінь в усному (говорінні, аудіюванні) та писемному (читанні, письмі) спілкуванні, а також загальнонавчальних компетентностей як важливих компонентів іншомовного комунікативного досвіду школярів, дає можливість засвоїти типові культурологічні аспекти спілкування, організовує взаємопов'язане навчання мови і культури її носіїв у формі діалогу культур.* При чому оптимальний якісний і кількісний склад вправ у межах одного підрозділу, тематичного розділу, чи для змісту всього підруч-

ника має визначатись у процесі експериментальної перевірки і варіюватись у залежності від особливостей певної іноземної мови, зокрема від складності мовних і мовленнєвих одиниць і труднощів їх засвоєння. Змоделювати ефективну систему вправ можна лише в результаті такої діяльності. Одним із критеріїв визначення номенклатури вправ слугують особливості виду мовленнєвої діяльності, на який спрямована навчальна робота. Їх якісний та кількісний склад зумовлюється не тільки потребами навчання, але й іншими чинниками, про які йшлося вище.

Ураховуючи все зазначене, зробимо спробу визначити та схарактеризувати типологію вправ і завдань для *навчання* іншомовного спілкування, що може рекомендуватися для застосування у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Вона створена відповідно до компетентнісного, комунікативного, діяльнісного підходів до навчання, а її компоненти дають змогу ураховувати індивідуальні особливості учнів, їхню різну готовність до оволодіння предметом, їхні комунікативні наміри.

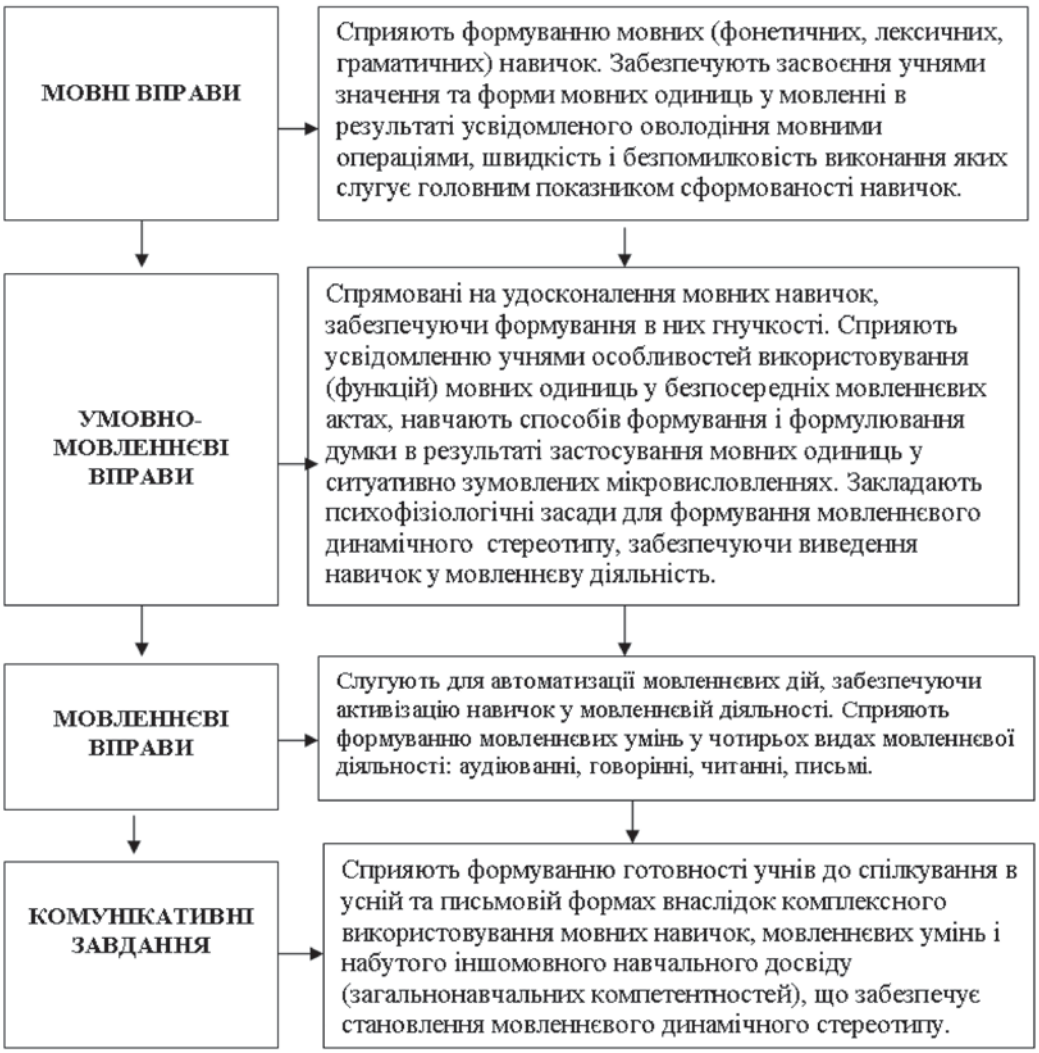


Рис. 4.8. **Якісний склад, послідовність і функції вправ і завдань у шкільних підручниках з іноземних мов**

Запропонована нами типологія засобів навчання іншомовного спілкування враховує комунікативні цілі та динаміку поетапного розвитку процесу засвоєння навчального матеріалу: *1) етап орієнтування, 2) етап виконання операцій і дій* та *3) етап контролю/самоконтролю результатів діяльності*. На цих етапах за допомогою оптимально дібраної системи вправ і завдань передбачається активне сприймання та усвідомлення навчального матеріалу і способів діяльності, пов'язаних з його оформленням і оперуванням; активне та ініціативне тренування в усвідомленому та вмотивованому його використанні в усних і письмових видах та індивідуальних, парних і групових формах роботи; самоконтроль, самокоригування та самооцінювання здійсненої навчальної діяльності: як її результатів, так і засобів виконання. За таких умов зміст підручника для кожного класу доцільно розглядати як запропоновану школярам своєрідну програму їхньої діяльності, успішне виконання якої може забезпечити досягнення запланованої мети, що є показником рівня їхньої навченості. Цьому сприяють відповідно дібрані вправи і завдання як засоби управління цим процесом. Відтак, від оптимально визначеної та раціонально реалізованої їх системи значною мірою залежить ефективність самого підручника, а отже, і успішність навчання.

4.3. Вправи для формування мовних аспектів спілкування

Сучасний стан розвитку міжнародних зв'язків, вихід України до європейського та світового простору зумовлюють розглядати іноземну мову важливим засобом міжкультурного спілкування. Саме в загальноосвітній школі учні оволодівають базовими механізмами іншомовної мовленнєвої взаємодії, які у майбутньому зможуть розвиватись і вдосконалюватись її випускниками відповідно до їхніх потреб. Засобами їх формування є вправи і завдання. Їх мета і функції узгоджуються із змістом дидактичних моделей, презентованих у підрозділі 4.1.

Типові вправи для формування фонетичних навичок

Становлення іншомовних фонетичних навичок передбачає перебудову звичної артикуляції, сформованої в рідній мові, на основі визначення її схожості та розбіжностей в іноземній мові, оволодіння фонематичним слухом, технікою вимовляння іншомовних звуків у слові, словосполученні, реченні та мовленнєвому потоці під час говоріння та голосного читання, іншомовною інтонацією, що пов'язується з формуванням аудитивних навичок сприймання інтонаційного рисунку та його адекватним відтворенням в усномовленнєвій діяльності. Зазвичай вправи цих видів превалюють у підручниках для початкової школи, коли розпочинається вивчення іноземної мови. Наприклад, це такі:

- вправи на артикуляційну гімнастику;
- вправи на розвиток мовленнєвого (фонематичного та інтонаційного) слуху;
- вправи на формування вимовних навичок: а) на диференціацію, б) на повторення (дублювання), в) на порівняння, г) на аналіз.

Значна частина таких вправ може бути представлена у змісті підручників, а інші – пов'язані з застосуванням технічних засобів навчання, зокрема комп'ютерних програм.

"Розгляньте літери, прослухайте, як їх вимовляє вчитель, і повторіть"
"Озвучте буквосполучення і слова" ("HOLA – 2")

Такі вправи використовуються у підручниах "HOLA-1" і "HOLA-2"[1*]. Варто наголосити, що формування та удосконалення фонетичних навичок здійснюється на

[1] * У зв'язку з тим, що, починаючи з 2012 року, іноземну мову як загальноосвітній предмет було введено в навчальні плани 1-го класу, то нами було внесені певні зміни до змісту навчання і, звісно, до підручників. Окремі компоненти змісту підручника для 2-го класу були перенесені в підручник для 1-го класу. Серед них – матеріали, що пов'язані з формуванням фонетичних навичок.

подальших етапах навчання, де таку роботу, у зв'язку з вищим рівнем сформованості психофізіологічних можливостей школярів, доцільно проводити більш узагальнено, з використанням відповідних схем як орієнтовної основи діяльності:

Hh + a, e, i, o, u ⟶ [a, e, i, o, u]

Cc ⟶ a, o, u ⟶ [k]
Cc ⟶ e, i ⟶ [Θ]

Gg ⟶ a, o, u, приголосні ⟶ [g]
Gg ⟶ e, i ⟶ [x]

gue ⟶ [ge]
gui ⟶ [gi]

que ⟶ [ke]
qui ⟶ **[** ki]

У зв'язку з тим, що фонетичний аспект спілкування в іспанській мові не викликає значних труднощів (в ній використовується, в основному, фонетичний принцип читання, виняток складають лише окремі буквосполучення: *que, qui; gue, gui* та слова, що починаються з літери *h*), то такі вправи ми вмістили лише в пропедевтичному курсі (*Curso propedéutico – 2-й клас*). Результати проведених нами досліджень не етапі підготовки рукопису підручника засвідчили достатній рівень сформованості в учнів фонетичних навичок. У зв'язку з цим у змісті основного курсу (*Curso básico – 2-й клас*) ми лише за потреби (коли з'являлося нове слово, що озвучується з певними відхиленнями від правила) звертали увагу учнів на фонетичний аспект спілкування, позначаючи в тексті такі слова відповідними символами (графічними виділеннями).

Дещо по-іншому представлений фонетичний аспект навчання спілкування у підручниках з англійської, німецької, французької мови, де домінує орфографічний принцип промовляння. Через це в них приділяється значно більше уваги кількості відповідних вправ.

Типові вправи для формування лексичних навичок

Формування лексичних навичок передбачає засвоєння учнями правил співвідношення певної лексичної одиниці з іншими лексемами в тематичних і семантичних групах, з синонімами й антонімами; чітким визначенням значення слова, співвідношення його зі схожими або контрастивними значеннями зіставних лексем; оволодіння правилами словоутворення; засвоєння функцій (передбачених чинною навчальною програмою) певної лексичної одиниці в рецептивних і продуктивних текстах [261].

Усі компоненти лексичної навички мають бути враховані автором підручника як під час семантизації нового слова, так і у процесі його використання в усному та писемному мовленні. Цьому слугують відповідні вправи, що забезпечують оволодіння лексичною одиницею на трьох рівнях: 1) *рівні значення*, 2) *рівні форми (формоутворення*), 3) *рівні функцій (меж і сфер використання*) у мовленнєвій діяльності:

- вправи на семантизацію (пред'явлення) лексичних одиниць;
- підготовчі тренувальні вправи рецептивного та продуктивного спрямування: а) на диференціацію, б) на повторення (дублювання), в) на порівняння, г) на групування, д) на заповнення, е) на вибір за певними ознаками;
- вправи на підстановку: а) на заповнення пропусків, б) на заміну, в) на доповнення;
- вправи на конструювання: а) на побудову речення із даних компонентів, б) на "виправлення помилок", в) на завершення мовленнєвих висловлень, г) на заповнення пропусків у мовленнєвих висловленнях, д) на заміну окремих слів їх синонімами/антонімами, е) на побудову мовленнєвих висловлень за пропонованими компонентами, є) на визначення співвідношень між реченнями/висловленнями і малюнками;
- вправи на трансформацію: а) на розширення речення/висловлення, б) на скорочення (компресію) речення/висловлення, в) на перефразування, г) на заміну окремих компонентів речення/висловлення запропонованими, д) на зміну змісту висловлення, е) на перетворення: прямої мови в непряму, присудків речень з одного часу в інший,

є) на заміну окремих компонентів речення/висловлення іншими за смислом, ж) на ретранслювання змісту діалогічного спілкування в монологічне висловлювання, и) на перетворення змісту тексту відповідно до даних указівок;

- на активізацію лексичного матеріалу: а) на доповнення, б) на розширення, в) на заповнення, г) на компонування, д) на продукування тексту в усній/письмовій формі, е) на формулювання відповідей на запитання.

Якими словами з трьох запропонованих потрібно заповнити пропуски в реченнях?[2]*

¿... va Elena? 1) Dónde 2) Adónde 3) Qué
¿...hablas español? 1) Cómo 2) Adónde 3) Quién
¿... está Pablo? 1) Qué 2) Dónde 3) Adónde
¿... es Rosario? 1) Adónde 2) De dónde 3) Dónde
¿... aprende el español? 1) Qué 2) De dónde 3) Quién

("HOLA – 2")

Compón las frases y léelas a tus compañeros de clase.
(Склади речення і прочитай їх однокласникам).

La gente prefiere viajar	en avión en barco en autobús en tren en coche	porque	es muy rápido y cómodo es interesante. es interesante y práctico. es interesante y barato. se puede descansar, dormir e observar los paisajes por la ventana.

("HOLA – 4")

Forma frases con me, te, le, lo, la, nos, os, les, los y cuéntalas a tus compañeros de clase. *(Склади речення з даними словами).*

("HOLA – 4")

Transforma las palabras según el modelo. (Перетвори слова за моделлю).
Modelo: rosa-rosita.
abuelas, niño, Estela, señor, mesas, pera, gato, alumnos, mercado, escuela, señora

("HOLA – 5")

Observa el mapa de Ucrania y lee los nombres de:
(Розглянь карту України і прочитай назви).

- los ríos (річок);
- las montañas (гір);
- las ciudades principales (основних міст).

("HOLA – 5")

Pon los verbos que están entre paréntesis en Pretérito perfecto para hablar de las acciones pasadas. *(Постав дієслова, що в дужках, у відповідну форму, щоб спілкуватися про минулі події).*

Pedro (decir) que me telefoneará a las siete de la noche. Lo que me (impresionar) es que (hacer) la excursión a Lviv. Este año la primera nieve (cubrir) la tierra en noviembre.
– ¿(Ver) a Juan? – No, no le (ver). María (escribir) una postal de felicitación a Olga.

("HOLA – 6")

Transforma el estilo directo en el estilo indirecto. *(Перетвори пряму мову в непряму).*

1. Los turistas se han interesado: "¿A qué lenguas es parecido el catalán?" 2. Los visitantes preguntan: "¿Cuántos monjes viven en el Monasterio de Montserrat?" 3. Los alumnos han preguntado: "Señora profesora, ¿qué lugares de interés ha visitado Usted en Barcelona?" 4. Los excursionistas siempre preguntan: "¿Cómo creyó Gaudí tantas obras modernistas?".

("HOLA – 9")

[2] *Тут і далі подаються фрагменти вправ і завдань, які використані у підручниках.

Relaciona los sustantivos con los adjetivos formando las expresiones lógicas. *(Поєднай іменники з прикметниками, щоб утворити словосполучення).*

M o d e 1 o : la zona noroccidental,...

la zona, la estación, la exportación, la ciudad, el frío, la región, el país, el periodo, las islas, la lluvia, los cultivos, los fenómenos, el viento, el nivel, el café, los cafés, el personaje, las montañas, la palma único, intensa, noroccidental, colombianas, aceitera, extremo, seca, lluvioso, climáticos, fuerte, caribe, mundial, colombiano, importante, diversas, especiales, diversos, capital, ficticio

("HOLA – 9")

Типові вправи для формування граматичних навичок

Процес формування граматичних, як і лексичних, навичок, передбачає засвоєння учнями граматичного явища на рівні значення, форми, функцій (застосування/упізнавання) у мовленнєвих продуктах. Це зумовлює використання трьох етапів у навчальній діяльності:

1) ознайомлення з мовною одиницею (оволодіння значенням), 2) тренування (оволодіння операціями формоутворення), 3) оволодіння умінням застосовувати/упізнавати граматичне явище у різних видах мовленнєвої діяльності. Звісно, що ці етапи є відносними, втім вони певною мірою ілюструють зміст і послідовність діяльності, що повинна відбуватись у навчальному процесі.

На етапі ознайомлення з граматичним явищем мають бути створені умови для розуміння школярами його значення. Це може здійснюватись двома методами: 1) безперекладної семантизації граматичного явища – за допомогою його пред'явлення в певній мовленнєвій одиниці (реченні, мікровисловленні, тексті) з наступним усвідомленням його значення, 2) перекладу на рідну мову. Вибір того чи іншого методу значною мірою залежить від складності граматичної одиниці на труднощів її засвоєння. Зазвичай цю проблему розв'язує сам автор підручника: інтуїтивно (з власного досвіду) або – як методично доцільніший варіант – на основі результатів експериментальної перевірки. Як засвідчує практика, як перший, так і другий варіант широко використовується авторами під час конструювання змісту навчальної літератури:

1) пред'явлення нового граматичного явища в усному мовленні: в реченні, мікровисловенні, тексті з паралельним застосуванням ілюстративного матеріалу, фізичних дій або без них, які розкривають сутність граматичного явища (у цьому випадку передбачається використання здогадки учнів як засобу визначення значення навчальної одиниці);

2) пред'явлення граматичного матеріалу в певному мовленнєвому зразку з паралельною презентацією його рідномовного варіанту.

Варто зазначити, що авторам підручників доцільно відносно рівномірно користуватися обома методами. Звісно, що метод перекладної семантизації певною мірою раціоналізує навчальний процес, сприяє скороченню часу на визначення змісту нового граматичного явища, проте безперекладна семантизація сприяє розвитку в учнів здогадки, що є важливим засобом у вивченні іноземної мови.

Значне місце у засвоєнні граматичних явищ належить етапу, на якому організовується робота з виконанням операцій, що забезпечують оволодіння механізмами їх формоутворення. У теорії навчання іноземних мов існують два способи навчання граматичних одиниць: *індуктивний* та *дедуктивний* [218]. Відповідно до *індуктивного способу* нове граматичне явище спочатку пред'являється у певному контексті, потім з допомогою вправ організо-вується діяльність з метою усвідомленого засвоєння його значення, формоутворення і функцій у спілкуванні. Передбачається, що у процесі виконання такої роботи в учня формуються механізми, що дають йому можливість самостійно робити певні узагальнення і висновки у вигляді правил. Зобразимо це схематично.

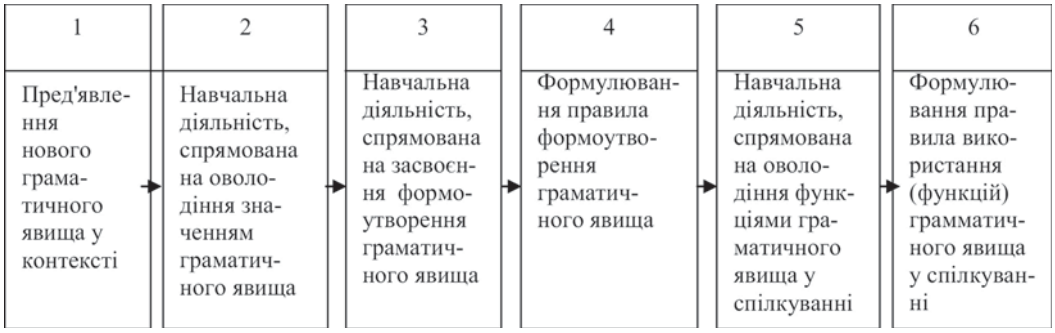


Рис.4.9. **Індуктивний спосіб засвоєння граматичного явища**

Під час використання індуктивного способу засвоєння нового граматичного явища 4-й і 6-й блоки (формулювання правил) можуть бути об'єднані в один. У цьому випадку висновки (правило), зроблені на основі узагальнень містять комплексну інформацію про особливості формоутворення і використання граматичного явища у мовленнєвій діяльності. У процесі оволодіння новим граматичним матеріалом з допомогою вправ організовується діяльність з метою формування як рецептивних, так і продуктивних граматичних навичок.

Дедуктивний спосіб оволодіння новим граматичним явищем передбачає три етапи навчальної діяльності. Від індуктивного способу вони відрізняються послідовністю.

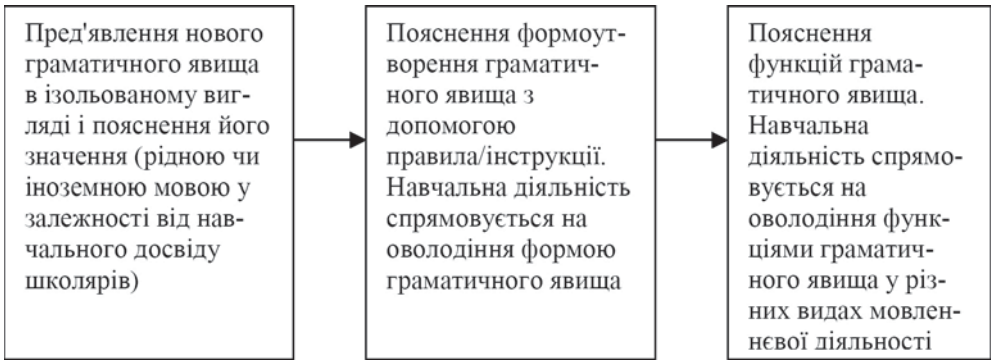


Рис.4.10. **Дедуктивний спосіб засвоєння граматичного явища**

Рецептивне засвоєння граматичного явища передбачає становлення механізмів упізнавання його в письмовому або усному тексті під час читання або слухання. Для цього необхідно вміти а) розпізнавати його за формальними ознаками, б) співвідносити його форму і значення, в) диференціювати від омонімічних форм. Саме на формування в учнів готовності виконувати такі дії спрямовуються вправи підручника.

Типові вправи для формування рецептивних граматичних навичок

- вибрати необхідну граматичну форму із списку запропонованих;
- порівняти граматичні форми;
- знайти в тексті граматичне явище, що означає...;
- визначити значення граматичної форми;
- визначити граматичну форму із списку запропонованих, яку потрібно використати для...;
- дібрати до презентованих речень/словосполучень їх відповідники рідною мовою;
- замінити в реченні вказану граматичну форму її рідномовним еквівалентом;

- вказати речення/мікровисловлення, в якому може бути використана граматична форма...;
- співвіднести речення/мікровисловлення, в якому вжито певну граматичну форму, з презентованими малюнками/фотографіями;
- визначити граматичну форму, яку потрібно використати в даних рідномовних реченнях/ситуаціях;
- перекласти речення/текст на рідну мову.

Наведемо приклади

Які слова з трьох, поданих у дужках, потрібно залишити в кожному реченні?

Estela (es, soy, eres) de Sevilla.
Juan (vivo, vive, vives) en España.
Yo (eres, soy, es) ucraniano.
Andrés (hablas, hablo, habla) español.
Yo (escribes, escribe, escribo) en español.
Pedro (leo, lee, lees) en ucraniano.
Gabriela (voy, vas, va) al parque.

("HOLA – 2")

Completa, lee y traduce las frases. (*Склади, прочитай і переклади речення).*

Yo	he vuelto	a casa temprano.
Tú	... ...	de la tienda.
Él	... ...	de la costa del mar.
Ella		de la excursión.
Nosotros		de Odesa.
Vosotros		del supermercado.
Ellos		

("HOLA – 4")

Lee y traduce las frases. *(Прочитай і переклади речення).*

¿Eres el mejor nadador de tus amigos?
No, no soy el mejor, soy el peor.
¿Es Pablo el peor futbolista de la clase?
No, es el mejor.
¿Son María y Pablo tus mejores amigos
Sí, son mis mejores amigos.

("HOLA – 4")

Recuerda los equivalentes españoles de las siguientes expresiones: *(Пригадай іспанські еквіваленти до українських виразів):*

- ласкаво просимо до нашої школи;
- триповерховий будинок;
- великий стадіон і спортивний зал;
- подвір'я з деревами і квітами;
- багато простих і затишних класів;
- бібліотека і сучасний читальний зал;
- карта Іспанії та Латинської Америки;
- комп'ютер і магнітофон з касетами;
- горщики з кімнатними рослинами;
- різнокольорові фломастери і маркери.

("HOLA – 5")

Agrupa las palabras según su raíz y tradúcelas al ucraniano. *(Сгрупуй однокорінні слова і переклади їх).*

Modelo: leer – читати, lectura – читання , lector – читач

leer, interesarse, caballero, lectura, diversión, cuento, televisión, escribir, caballo, tele, escritora, divertido, carta, interés, contar, magia, caballería, interesante, escritor, afición, cartearse, lector, televisor, divertirse, aficionado, mágico televisivo

("HOLA – 5")

***Repaso. Hablar de hechos pasados en Pretérito perfecto y Pretérito indefinido**. (Повторення. Уживання минулих часів).*

***Recuerda tu horario de clases de hoy y de ayer.** (Пригадай свій розклад на сьогодні і на вчора).*

Hoy	**Ayer**
¿Qué clases (tener) tú hoy?	¿Qué clases (tener) tú ayer?
¿Qué (aprender) en cada lección?	¿Qué (aprender) en cada lección?
¿Qué notas (recibir)?	¿Qué notas (recibir)?
¿Cuál lección (es) la más interesante?	¿Cuál lección (es) la más interesante?
	¿En qué clases (ser) tú mejor?

("HOLA – 6")

***Elige la preposición a (5) o en(7).** (Вибери відповідний прийменник a(5) або en (7).*

1. Es mejor ir (a/en) coche. 2.Disfrutamos de naturaleza montando (a/en) bicicleta. 3. La clase empieza (a/en) las 9. 4. ¿Has visto (a/en) Pilar? 5. Cuéntamelo (a/en) voz alta, por favor. 6. Busco (a/en) un profesor de español. 7. (A/En) Jesús le ha gustado la película. 8. He puesto los discos (a/en) la mochila. 9. (A/En) menudo sueño con visitar el Teatro Real. 10. El año escolar en Chile empieza (a/en) abril. 11. Soy bueno (a/en) español pero las matemáticas me dan fatal. 12. Es un genio (a/en) informática, lo sabe todo de ordenadores.

("Hola – 9")

***Agrupa los mismos verbos usados en el Presente de subjuntivo y en el Presente de indicativo. Di sus categorías gramaticales.** (Згрупуй дієслова, що мають форми різних дієслівних часів. Назви ці часи).*

Modelo: repito - Presente de indicativo, Ia persona de singular

repita(yo) - Presente de subjuntivo, Ia persona de singular

repito, consiguen, te vistas, repita (yo), despide, os vistáis, repetimos, despida, repitamos, te vistes, os vestís, consigue, consigan, despidan, consiga (él), despiden me divierto, sugirimos, nos divertimos, sugiero, prefieras, requiere, preferís, nos divirtamos, prefiráis, requiera (él), prefieres, requieran, me divierta, sugieras, requieren, sugiramos

("HOLA – 9")

Наведені вище узагальнені нами види вправ можуть набувати різноманітної інтерпретації у залежності від мети і завдань на певному етапі навчального процесу. Їх кількість і послідовність зазвичай самостійно визначається автором підручника.

Типові вправи для формування репродуктивних граматичних навичок

Цей вид вправ передбачає формування в учнів механізмів нормативного відтворення речень/мікровисловлень, які містять граматичне явище, що вивчається. Для цього використовуються імітаційні, підстановчі, трансформаційні вправи. Сюди можна віднести також вправи ігрового характеру, які потребують виконання певних дій в умовно-реальних ситуаціях спілкування (за зразком/опорою) і в такий спосіб сприяють формуванню гнучкості репродуктивних граматичних навичок [590].

Імітаційні вправи передбачають повторення (дублювання) в усній або письмовій формі мовленнєвих зразків, у яких ужито граматичне явище. Це може відбуватися після прослуховування або прочитання мовленнєвого зразка:

- повторення за диктором/учителем мовленнєвого зразка з наступним виконанням відповідних дій;
- знаходження в тексті речень з граматичним явищем, яке вивчається, і його промовляння/виписування;
- підтвердження/заперечення в усній або письмовій формі того, про що говорить диктор або що прочитано в тексті;

- повторення в усній або письмовій формі мовленнєвого зразка (речення) з наступним розширенням його з використанням даних слів/словосполучень.

Sustituye las palabras en negrilla por la, lo, las, los según el modelo. *(Заміни виділені слова займенниками).*

Modelo: ¿Lees el texto? - Sí, lo leo.

¿Practicas el deporte? ¿Para qué practicas el deporte? ¿Dónde compras los discos? ¿Escribes una carta? ¿Ves este estadio? ¿Ves la tele todos los días? ¿Has preparado los deberes? ¿Escribes cartas a tus amigos españoles? ¿Hablas bien el español?

("HOLA – 4")

Підстановчі (конструювальні) вправи застосовуються для активізації (закріплення) нового граматичного матеріалу, вироблення автоматизмів його використання в аналогічних ситуаціях. Особливістю цього виду вправ є наявність підказки у вигляді мовних/мовленнєвих елементів для підстановки або конструювання [347]. Ефективними вважаються вправи, що передбачають не тільки доведення до автоматизму дій, спрямованих на конструювання речень за аналогією (зазвичай, такі вправи превалюють у підручниках для початкової школи, оскільки в молодших школярів ще недостатньо розвинені механізми самостійної творчої діяльності), але й вибору контрастивних (за протиставлен-ням) граматичних форм, пред'явлених у підстановчій таблиці або проілюстрованих опозиційних дій (явищ) на малюнках/фотографіях/слайдах:

- утворення речень за допомогою підстановчої таблиці;
- компонування речень/висловлень з пропонованих елементів;
- заповнення пропусків у реченні/висловленні зразками, пред'явленими у списку;
- доповнення речень/висловлень інформацією відповідно до їхнього змісту (за відсутності зразків);
- продукування речень/висловлень за аналогією;
- групування речень за певними ознаками;
- продукування речень за певною логіко-синтаксичною схемою.

Forma las frases o combinaciones de frases con las palabras de dos columnas. *(Склади речення із слів, розташованих у двох колонках).*

A las 6:05 yo	Sí, estoy peinándome.
Son las 6 y media y yo	Estamos vistiéndonos.
A las 6:30 mi papá	está despertándome.
Llama el teléfono pero yo	Estoy poniéndome la cazadora.
La mamá hace las dos	está duchándose en el cuarto de baño.
cosas a la vez:	estoy levantándome.
¿Dónde están los niños?	Los niños están calzándose
¿Por qué habéis vuelto a casa?	sus botas.
Pedro, ¿qué estás haciendo?	estoy limpiándome los dientes
	y no puedo hablar.
Os estoy esperando ya quince minutos.	está maquillándose y secándose
¿Por qué no salís?	su pelo.
Lolita, ya durante diez minutos	Estamos despidiéndonos de
estás ante el espejo.	nuestra mamá.

("HOLA – 6")

Relaciona las dos columnas. *(Поєднай слова із двох колонок).*

La América del Sur		un territorio en el que se hablan las lenguas derivadas del
La América Latina Latinoamérica	es	latín.
Hispanoamérica		un territorio en el que se habla español.
La América Hispana		el continente situado entre los dos grandes océanos.
La Iberoamérica		

("HOLA – 8")

Forma las frases con los verbos en infinitivo o en modo subjuntivo, según el modelo. *(Склади речення із слів, розташованих у різних колонках).*

M o d e l o : Se aconseja participar en el desfile de carrozas.

Me han aconsejado que yo participe en el desfile de carrozas.

Me	recomendar		viajar
Te	sugerir	que	contemplar
Le	aconsejar		participar en
Nos			difrutar de
Os			asistir a
Les			interesarse por

("HOLA – 9")

Трансформаційні вправи дають можливість формувати механізми комбінування, зміни, скорочення (компресування), розширення мовленнєвих зразків, які містять, граматичні форми, що вивчаються. З допомогою цих вправ учні оволодівають уміннями варіювати змістом висловлювання у залежності від ситуації спілкування, порівнювати функції певного граматичного явища з подібними або протилежними. Вибір виду вправи залежить від завдання, що передбачається виконувати на певному етапі навчання. У центрі уваги при цьому перебуває граматична одиниця, що засвоюється:

- перетворення речення/висловлення відповідно до вказаних ознак;
- заміна слів у реченні;
- заміна речень у мовленнєвому висловленні;
- об'єднання простих речень у складнопідрядні;
- перетворення прямої мови у непряму;
- перетворення речення, що містить присудок в одному дієслівному часі, в інші дієслівні часи;
- перетворення у реченнях ствердної форми присудків у заперечну;
- порадити/пояснити/запропонувати щось, використовуючи певну граматичну форму;
- уточнити/узагальнити/заперечити щось, використовуючи певну граматичну форму;
- передати певний зміст своїми словами;
- дати відповідь на запитання і поставити аналогічне запитання своєму співрозмовникові;
- висловити сумнів/незадоволення з приводу чогось;
- прореагувати позитивно/негативно на певні висловлення;
- повідомити, яке запитання ви поставили б своєму співрозмовнику, щоб дізнатися про...;
- прокоментувати певні дії чи явища.

Cuenta sobre tus aficiones de pasado y de hoy. ¿Cuáles eran antes y cuáles son ahora? *(Розкажи про свої колишні та сьогоднішні уподобання).*

("HOLA – 5)

Lee la receta. Di lo mismo en forma de instrucciones. *(Прочитай рецепт. Скажи те саме у формі інструкцій).*

Modelo: Primero se lavan las legumbres, después...

¡Receta en tiempo récord!

A ver como yo preparo la ensalada de legumbres. Lo primero lavo las legumbres. Después corto pepinos, pimientos y tomates en rebanadas pequeñas. No olvido mezclar bien con la cebolla cortada. Luego agrego aceite y sal. Finalmente todo lo pongo en el plato. Podéis comer con las patatas fritas o cocidas y la carne. ¡Buen provecho!

("HOLA – 6")

Transforma el estilo directo en el estilo indirecto. *(Перетвори пряму мову в непряму).*

1. El amigo me ha preguntado: "¿Has asistido alguna vez al festival de música rock?" 2. A la profesora le interesa: "¿Os gustan las fiestas al aire libre?" 3.Mis padres me preguntan: "¿Saldrás con tus amigos esta tarde?" 4. Un participante del foro ha interrogado: "¿Creen Uds. que la

cultura general depende de cada uno?" 5. "En un cuestionario se pregunta: ¿Van los jóvenes de hoy al teatro?" 6. El autor del artículo.

("HOLA – 9")

Abre un paréntesis y pon los verbos en el Presente de subjuntivo o en el Presente de indicativo. Fíjate en las expresiones que exigen su uso. *(Розкрий дужки і постав дієслова в запропоновані форми).*

1. No pienso que él (conseguir) el premio prestigioso. 2. Pienso que ellos (regresar) a tiempo. 3. No creemos que ellos (dedicarse) a la ciencia. 4. ¿Creéis que ellos (poder) publicar vuestro trabajo? 5. No imagino que ellos le (nombrar) para el director de la cátedra. 6. Imagino que ella (trabajar) exitosamente como catedrática. 7. No están seguros de que nosotros (repetir) lo mismo sin errores. 8. No os aseguro que ella (vestirse) en diez minutos. 9. Os aseguro que él (recibir) el reconocimiento internacional. 11. ¿Quién afirma que nosotros (divertirse) bien en este club? 12. No afirmo que él te (sugerir) algo bueno.

("HOLA – 9")

Вправи ігрового характеру наближують процес активізації граматичного матеріалу до умов реального спілкування. Використання ігрових вправ передбачає створення мовленнєвої ситуації з усіма атрибутами дидактичної гри, у тому числі з рольовими комунікативними завданнями [256; 617]:

- повторення певних речень, граматичних явищ з наступним/паралельним виконанням відповідних дій;
- інсценізація певної події відповідно до вказаного завдання;
- виправлення помилок у змісті мовленнєвого продукту;
- коментування дії/події, згаданої у висловленні;
- визначення правильного/неправильного висловлення відповідно до змісту тексту;
- відгадування/прогнозування результату завершення події;
- конструювання колективного оповідання за вербальними/ілюстративними опорами;
- конструювання речень/висловлювань із даними граматичними структурами.

Типові вправи, що навчають використовувати граматичні явища у продуктивній мовленнєвій діяльності

Перехід від навичок до умінь забезпечується вправами, які сприяють використанню граматичного явища у мовленнєвій діяльності відповідно до ситуації спілкування. Для цього доцільно добирати умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи.

Умовно-мовленнєві вправи забезпечують активізацію граматичного явища у ситуативно спрямованих мікровисловленнях (на рівні фрази або діалогічної єдності), основним змістом яких передбачається його вживання. Зазвичай мікровисловлення містить одну мовну складність, пов'язану з адекватним застосуванням граматичного матеріалу, що активізується:

- підтвердження/заперечення уміння виконувати дію, про яку йдеться у певному тексті;
- коментування дій сторонніх осіб (персонажів);
- демонстрація/пояснення своєї точки зору щодо предмету обговорення;
- висловлювання бажання/небажання, задоволення/незадоволення щодо предмету обговорення;
- висловлювання згоди/незгоди у зв'язку з почутим, побаченим, прочитаним;
- формулювання пропозиції, побажання, рекомендації щодо змісту висловлення/ дій співрозмовника;
- формулювання відповідей на поставлені запитання у зв'язку з почутим, побаченим, прочитаним;
- уточнення певної інформації;
- висловлювання сумніву щодо правильності сказаного/дій співрозмовника.

Мовленнєві вправи передбачають формування умінь застосовувати граматичний матеріал у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі

(у формулюванні/інструкції до вправи доцільно акцентувати увагу учнів на вживанні певних граматичних явищ):

- розповісти про...(з допомогою вербальних/невербальних опор і без них);
- завершити подані висловлення;
- розширити зміст прочитаного/почутого висловлення;
- взяти інтерв'ю... ;
- провести віртуальну екскурсію;
- уявити, що... і розповісти/написати про..., вживаючи Pretérito imperfecto;
- описати почуте, прочитане, побачене, вживаючи Pretérito indefinido;
- трансформувати зміст тексту відповідно до вказаних часових характеристик (минулий/майбутній час);
- трансформувати зміст діалогу в монологічне висловлення;
- передати в монологічній формі певний зміст, висловлений прямою мовою, вживаючи Pretérito perfecto.

Cuenta a tus compañeros de clase adónde viajaste el año pasado. *(Розкажи однокласникам, де ти подорожував минулого року).*

Sugerencias:

- en qué medio de transporte viajaste
- adonde viajaste
- con quién viajaste
- por qué prefieres viajar en este transporte
- que viste por la ventana del tren (del autobús, del barco, etc.).
- qué te impresionó durante el viaje

("HOLA – 5")

Si tú abres los paréntesis y pones los verbos en la forma necesaria, conocerás sobre el viaje de Artem. *(Якщо ти відкриєш дужки і поставиш дієслова в необхідну форму, дізнаєшся про подорож Артема).*

El verano pasado Artem y sus padres (estar) en España. Ellos (ir) en avión.

En Barcelona ellos (hacer) muchas excursiones. Les (impresionar) mucho La Rambla, la calle más bonita de la ciudad. Ellos (visitar) algunos museos, (ver) muchos monumentos, (comprar) recuerdos para sus parientes y amigos.

Ellos (poder) visitar la Sagrada Familia pero no (tener) tiempo para ver la corrida.

Su viaje (ser) fantástico porque (ver) mucho. Además, el tiempo (hacer) maravilloso y los turistas (poder) pasear mucho por las calles y las plazas de la ciudad.

("HOLA – 5")

Describe la apariencia de tus familiares. *(Опиши зовнішність своїх рідних).*

Sugerencias:

- la edad
- la estatura
- el pelo
- el rostro, la nariz, las mejillas
- los ojos, las pestañas, las cejas
- la característica general

("HOLA – 6")

Lee las recomendaciones. Di lo mismo en forma de orden (Imperativo afirmativo). *(Прочитай рекомендації. Скажи те саме у формі наказу).*

Modelo: – No se puede comer mucho por la noche. - Come algo ligero para la cena.

– No se puede comer muy tarde.

– No se puede comer frutas y legumbres sin lavar- los

– No se puede cocinar y comer sin lavar las manos.

– No se puede comer muchos dulces, caramelos, chocolate.

– No se puede comer solamente hamburguesas, sandwiches, perritos calientes.

("HOLA – 6")

Observa la foto. Di la siguiente información. *(Розглянь фото. Повідом таку інформацію).*

¿Qué día tiene lugar esta actividad en el colegio?

¿Dónde celebran los alumnos esta fiesta?

¿Qué han preparado los alumnos para este día?
¿Qué país tiene esta fiesta?
¿A quién conmemoran este día?
¿Tenéis alguna actividad extraescolar dedicada
a esta fiesta nacional española en tu colegio?
¿Cómo la celebráis?

("HOLA – 6")

Важливе місце у комплексах вправ, спрямованих на оволодіння фонетичним, лексичним, граматичним матеріалом, відводиться засобам, які надають зворотну інформацію про рівень засвоєння мовних одиниць. Об'єктами контролю в цих випадках мають бути відповідні мовні навички, оскільки саме вони демонструють готовність учнів адекватно оперувати засвоєним матеріалом у різних видах мовленнєвої діяльності. Основними показниками їх сформованості, як зазначалося, є швидкість і безпомилковість виконання операцій, що здійснюються учнями з відповідною мовною одиницею в комунікативно зорієнтованих вправах. При цьому варто зазначити, що контроль повинен займати мінімальну кількість часу і охоплювати максимальну кількість учнів. Важливо, щоб засоби контролю були доступними для школярів, ураховували їхній навчальний досвід. Наприклад, у підручниках з іспанської мови для контролю рівня сформованості комунікативної компетенції з кожної теми спілкування нами застосовуються тестові завдання, що передбачають перевірку рівня засвоєності мовного і мовленнєвого матеріалу, який використовується у змісті кожного тематичного розділу. У кожному підручнику види тестових завдань уніфіковані, а тому не викликають труднощів у школярів, оскільки вони швидко до них адаптуються. Структурний компонент із тестами розміщується в кінці кожного тематичного розділу підручника. Важливою особливістю таких видів тестів у підручниках для учнів основної та старшої школи є їхня відповідність форматам, які типові для підручників з іноземних мов більшості європейських країн і пропонуються Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Такий підхід знайомить учнів із визнаними у світі формами, видами і об'єктами контролю. Наведемо деякі приклади типових видів тестів, уміщених у підготовлених нами підручниках під рубрикою "Test de evaluación".

Forma las frases con más... que, menos... que a base de la información del ejercicio 2.
(Заповни речення необхідними словами).

El río Vorskla es____ largo____el río Pivdenniy Bug. El Dnipró es____largo___el Desná. El Dníster es ___ largo____ el Dnipró. El Danubio es ___largo___el Desná. El Desna es ____largo____el Vorskla. El Desná es____ largo____el Dníster. El lago Svítiaz es ____ grande___el lago Yálpug. El lago Yálpug es ____ grande _____ el lago Svítiaz.

("HOLA – 5")

- Completa los huecos del texto con una de las tres opciones (Заповни в тексті пропуски одним із трьох даних варіантів).
- Relaciona las palabras/partes de oración de la columna derecha con las de la columna iszquierda. (З'єднай слова/частини речень, подані в правій та лівій колонках).
- Detecta los errores en el texto. (Виправ помилки в тексті).
- Pon las palabras entre paréntesis en la forma correspondiente. (Постав слова в дужках у необхідну форму).
- Inventa un texto según el tema... (Підготуй висловлювання з теми...).
- Relaciona las frases para formar un texto/una expresi n. (З'єднай речення, щоб отримати текст/висловлювання).

("HOLA – 10")

Варто зазначити як позитивний чинник, що проведений нами аналіз вітчизняної шкільної іншомовної навчальної літератури (підручники з англійської мови Л.В.Калініної та І.В.Самойлюкевич; А.М.Несвіт; Л.Д.Карп'юк; з німецької мови Н.П.Басай; Л.В.Горбач; з французької мови Ю.М.Клименка; Н.П.Чумак), яка використовується в сучасних ЗНЗ, засвідчив певну аналогічність розв'язання цієї проблеми. Усі

автори намагаються використовувати у змісті своїх доробків види тестових завдань, які широко представлені у світовій освітній практиці. Це певною мірою адаптує вітчизняну іншомовну освіту до світових і європейських стандартів.

Типові вправи і завдання для навчання усного монологічного висловлення

Значну увагу навчанню цього виду спілкування приділив В.Л.Скалкін [565]. Навчання учнів усного монологічного висловлення здійснюється у процесі роботи з письмовими чи усними текстами, ілюстративними матеріалами (фотографіями, малюнками, схемами, таблицями тощо), під час обговорення досвіду у певній сфері життєдіяльності. Вибір засобів навчання різнобічно залежить від вікових психологічних особливостей учнів і їхнього навчального досвіду. Через те у підручниках для початкової школи превалюють вправи і завдання репродуктивного характеру: за зразками, за різноманітними інструкціями/планами тощо. Це пов'язано з тим, що учні молодшого шкільного віку, як свідчать дослідження психологів [101; 268], ще недостатньо володіють умінням прогнозувати інформацію, котру необхідно використовувати у змісті висловлення, їм ще не характерні механізми його логічної побудови, зокрема, як його розпочинати і завершувати, у них ще спостерігається трудність у визначенні головного і другорядного у змісті висловлення тощо. Визначальну роль у цьому плані відіграє досвід, набутий учнями у вивченні рідної мови. Як нами вже зазначалося, навчання іноземної мови обов'язково враховує випереджальний досвід оволодіння рідною мовою і базується на ньому.

На подальших етапах навчання (основна і старша школи) види вправ і завдань суттєво урізноманітнюються, а набутий іншомовний досвід дає змогу ширше застосовувати у змісті підручників продуктивні засоби: мовленнєві вправи і комунікативні завдання, серед них – навчальні мовленнєві ситуації, проектну роботу, рольові ігри тощо.

Наведемо приклади вправ і завдань, які використовуються у підготовлених нами підручниках.

Типові вправи і завдання для навчання усного і писемного монологічного мовлення на основі змісту тексту

- знайдіть у тексті певну інформацію і розкажіть її;
- сформулюйте головну думку тексту;
- опишіть певний факт, подію тощо, про який ідеться у тексті;
- визначіть у тексті ключові слова для передачі його основного змісту;
- розташуйте в певній послідовності речення із тексту;
- складіть план розповіді тексту;
- висловіть власну думку щодо загального змісту тексту;
- висловіть власну думку щодо певної інформації із змісту тексту;
- розмістіть запропоновані висловлення відповідно до змісту тексту;
- розкажіть, що зображено на фотографіях/малюнках, які супроводжують текст.

Cuenta a tus compañeros de clase con qué información del texto están vinculadas las siguientes palabras. *(Розкажи однокласникам, з якою інформацією з тексту, пов'язані такі слова):*

por primera vez, lugares de interés, el Museo del Prado, el Parque del Retiro, encantar, la Puerta del Sol, la corrida de toros, pasear mucho

("HOLA – 5")

Practica con tus compañeros de clase. *(Поспілкуйся з однокласниками).*

Sugerencias:

¿Qué es Madrid para España?
¿Cuántos habitantes viven en Madrid?
¿Qué es el corazón de Madrid?
¿Cuál es el símbolo de Madrid?
¿Qué lugares de interés se encuentran en la zona central de Madrid?

("HOLA – 5")

Compara tu día de estudios con el de Sergio. Cuenta qué estás haciendo a esta hora. *(Порівняй свій навчальний день із Сергієвим. Скажи, що ти робиш в такий час?)*

Modelo: Son las 7:30. Estoy levantándome.

Son las 7:35. Estoy haciendo gimnasia.

("HOLA – 6")

Discutid el fragmento propuesto del relato de Víctor Montoya y expresad vuestras opiniones. *(Обговоріть фрагмент тексту і висловіть ваші думки).*

Según mi opinión, el refrán "La letra con sangre entra" quiere decir que los conocimientos se alcanzan por el enorme trabajo. Sin duda alguna, a los lumnos pequeños no les gustaba estudiar en la escuela porque la profesora frecuentemente repetía: "En esta clase está prohibido hablar, jugar y preguntar".

Pienso/Creo/ Según creo yo....

Considero...

("HOLA – 8")

Encuentra en el texto (ejercicio 5) las frases que dicen sobre... *(Знайди в тексті (вправа 5) речення, в яких ідеться про...).*

... la especialización de los dos científicos.

... sus estudios, los oficios que ejercieron.

... las esferas de medicina a las cuales se dedicaron.

... el trabajo por el cual obtuvieron el reconocimiento internacional.

("HOLA – 9")

Типові вправи і завдання для навчання ситуативного монологічного мовлення

- погодьтесь/не погодьтесь із запропонованим висловленням;
- прочитайте/прослухайте речення і продовжіть висловлену в ньому думку;
- заперечте думку, висловлену в реченні;
- розгляньте малюнки/фотографії і складіть висловлення за їх змістом;
- вербально прореагуйте на висловлену думку;
- розширіть запропоноване висловлення;
- висловіть власну точку зору щодо...;
- попросіть у співрозмовника щось/про щось і висловіть подяку за...;
- дайте оцінку...;
- прореагуйте на певне висловлення;
- перефразуйте твердження;
- прокоментуйте...;
- розкажіть про...;
- розташуйте речення у певній послідовності;
- із запропонованого списку речень виберіть ті, що інформують про...;
- складіть висловлення за ключовими словами/за планом/за з містом фотографій (малюнків);
- опишіть...;
- переконайте співрозмовника в...;
- складіть висловлення у зв'язку із запропонованою ситуацією.

Practica con tus compañeros de clase una conversación sobre el viaje. *(Поспілкуйтеся відповідно до запропонованого плану).*

Sugerencias:

¿Te gusta viajar?

¿En qué medios de transporte se puede viajar?

¿Adónde has viajado?

¿En qué transporte has viajado?

¿Qué se puede ver por la ventana del tren (del autobús, del barco)?

¿En qué transporte prefieres viajar y por qué?

("HOLA – 4")

Cuenta a tus compañeros de clase sobre las impresiones del último viaje que has hecho a una ciudad. Presta atención a las formas de los verbos para hablar del pasado. (Розкажи про твої враження від останньої подорожі до міста. Зверни увагу на форми дієслів у минулому часі).

Sugerencias:

- las fechas del viaje
- en qué transporte viajaste
- cuál fue el objetivo del viaje
- qué lugares de interés visitaste
- qué te impresionó más durante el viaje

("HOLA – 6")

Cuatro alumnos explican por qué les gusta estudiar en su colegio. Completa sus cuentos con las explicaciones adecuadas. *(Чотири учні розповідають, чому їм подобається навчатись у школі. Доповни їхні розповіді).*

Soy madrileño. Me encanta estudiar en el Colegio Montfort.

Considero que es uno de los mejores de España. Me gustan las clases que son _____.

¡Bienvenidos al Colegio argentino Numen! Me encanta estudiar en el colegio porque _____.

Soy de Ucrania, aprendo español porque soy alumna del colegio de _____.

No hay mejor colegio que el Colegio Público La Gaviota. Me conviene la jornada escolar, las aulas son _____.

("HOLA – 8")

Trabajad en grupos. Pensad en qué campamentos juveniles (deportivos) habéis descansado. Discutid qué campamento ha sido, qué actividades se han organizado, qué impresiones se han grabado en tu memoria. *(Працюйте в групах. Пригадайте, в яких таборах ви відпочивали. Що вам там* найбільше *сподобалося).*

("HOLA – 9")

Типові вправи і завдання для навчання діалогічного мовлення

Навчання діалогічної форми спілкування зазвичай здійснюється трьома способами: 1) з використанням діалогу-зразка, 2) на основі покрокового (поетапного) складання діалогу, 3) у зв'язку із запропонованою ситуацією [564].

Навчальна діяльність з діалогом-зразком зорієнтована на оволодіння учнями автентичними мовленнєвими моделями відповідно до різноманітних ситуацій спілкування, на тренування комунікативної взаємодії у процесі діалогічного спілкування, на оперування мовним матеріалом, на виконання різноманітних трансформацій з текстом діалогу, на формування умінь і навичок конструювати діалог за зразком:

- поновіть діалог з використанням ключових слів;
- заповніть пропуски в репліках діалогу;
- заповніть діалог репліками одного із співрозмовників;
- розпочніть діалог щодо...;
- завершіть діалог відповідно до контексту;
- складіть діалог відповідно до зразка, змінивши в ньому...;
- складіть діалог на основі запропонованих реплік;
- складіть діалог на основі побаченого/почутого/прочитаного за поданою схемою... .

Про що розмовляють Люда і Валя?

en español, voy, ¡Hola!, Lees y escribes, Valia, un poco,
¿ Adonde, ¿,?, Sí, ¡Hola!, a la escuela, el español, leo
y escribo,?, Sí, Aprendes, ¿, vas, Liuda, aprendo,? español

("HOLA – 2")

Якщо ви заповните пропуски відповідними словами, то дізнаєтеся, про що розмовляють хлопчики.

– ¡Hola! – ¡Hola!

– ¿... te llamas?

– Me... Pedro. ¿Y... tú?
– llamo Alberto.
– ¿De dónde...?
– ... de Toledo.
– ¿..... de Barcelona.
– ¿... años...?
– ... doce años. ¿..
– Yo... once...

("HOLA – 2")

Imagina que estás en la frutería y quieres saber los precios. Practica con tus compañeros de clase los diálogos según el modelo. (Уяви, що ти у фруктовому магазині та хочеш дізнатися про ціни. Поспілкуйся з однокласниками).

Modelo: – ¿Cuánto vale un kilo de naranjas? (...6,50)
– Un kilo de naranjas vale 6 grivnias 50 kopeks.
– ¿Cuánto vale un zumo de tomates?
(... 4,75)
– ¿Cuánto valen 3 kilos de patatas?.
(...3,90)
– ¿Cuánto valen 2 kilos de plátanos? (...11,00)Cuánto vale un kilo de limones? (...5,50)
– ¿Cuánto valen un kilo de manzanas, un kilo de uvas y un zumo de naranja?
(... 13,80)

("HOLA – 4")

Completa los diálogos para practicarlos con tus compañeros de clase. *(Доповніть діалоги і поспілкуйтеся).*

1 – ¿Qué deporte practicas?
– Practico...
– ¿Por qué practicas...?
– Porque...
2. – ¿Qué deporte te gustaría practicar?
– Me gustaría practicar...
– ¿Por qué?
– Porque...

("HOLA – 4")

Completa el diálogo con las palabras adecuadas que se dan abajo. *(Заповни діалоги відповідними словами, що пропонуються).*

– ¿Sí, ?
–; el 228 15 67?
– Sí.
– _____ ¿_____Lucía?
– No, no está. ¿Quieres ?
– Si, _____. Por favor, dígale que Gabriela.

_____

vale, Está, ha telefoneado, ¿Diga?, Es, claro, ¡Buenos días!, dejar un recado

("HOLA – 5")

Practica con tu compañero de clase a base del ejercicio 4. *(Поспілкуйтеся, доповнивши діалог).*

– Según tu parecer, ¿cuál es el pasatiempo preferido de los niños y adolescentes españoles?
– _____.
– ¿Les interesa a los jóvenes ir a museos o practicar deportes?
– ¡Qué va! .
– ¿Les gusta leer periódicos y comunicarse?
– _____.
– ¿Qué es el teléfono móvil para los adolescentes españoles?

– ¿Pasan ellos mucho tiempo delante de la tele?
– _____.
– ¿Por qué, según el artículo, la preparación para el cole es cada vez más cara?
–_____.

("HOLA – 8")

Agrupa los mismos verbos usados en el Presente de subjuntivo y en el Presente de indicativo. Di sus categorías gramaticales. (Згрупуй дієслова за часовими формами).

Modelo: agradezco – Presente de indicativo, 1a persona de singular agradezca(yo) - Presente de subjuntivo, 1a persona de singular

agradezco, convence, crece, pertenezcas, crecen, agradezca (yo), pertenecís, crezcan, convenzco, pertenezcáis, crezca (él), agradecemos, perteneces, convenzcan, agradezcamos, convencen construyo, contribuyes, constituyan, contribuís, construyamos, constituye, construya, contribuyas, influye, construimos, influya, constituyen, influimos, constituya (él), contribuyáis, influyamos

("HOLA – 9")

Як засвідчує В.М. Аганісьян, навчання діалогічного спілкування – це психологічний чинник розвитку евристичного мислення школярів [1], це творчий вид діяльності, котрий передбачає застосування особливих форм роботи. Серед них – покрокове (поетапне) складання діалогу, що вимагає оволодіння учнями тактикою його побудови відповідно до комунікативних намірів тих, хто спілкується, і з урахуванням умов і змісту їхньої мовленнєвої взаємодії. Така технологія навчання має бути зорієнтована також на формування в учнів навичок і вмінь будувати діалог у різноманітних ситуаціях відповідно до соціального, у тому числі мовленнєвого, досвіду комунікантів і їхньої міжрольової взаємодії [1]. Цей спосіб навчання конструювати діалог може бути представлений у підручниках такими типовими вправами і завданнями:

- доберіть/виберіть із запропонованих реплік ті, що відповідають описаній ситуації спілкування;
- опишіть ситуацію і доберіть відповідну їй репліку, використавши відповідне ключове слово із списку запропонованих слів;
- опишіть ситуацію і доберіть відповідну їй репліку, використавши відповідні слова, що виражають прохання, спонукання, згоду/незгоду, заперечення, здивування;
- опишіть ситуацію і доберіть відповідну їй репліку певного реагування (спонукання, згоди/незгоди, здивування, заперечення тощо), використавши одну граматичну модель;
- трансформуйте запропоновану ситуацію, замінивши в ній репліки позитивного реагування на репліки негативного реагування;
- розширте запропоновану ситуацію спілкування, пояснивши причину відмови в чомусь, зміну домовленості, перенесення термінів виконання чогось тощо;
- складіть діалог/мікродіалог (за певною темою), використавши запропоновані слова/репліки;
- заповніть пропуски в діалозі відповідними (із списку запропонованих або створених самостійно) репліками;
- складіть діалог (за певною темою), використавши запропоновані репліки та додавши до них створені самостійно;
- сконструюйте один діалог на основі змісту кількох запропонованих мікродіалогів.

Completa los siguientes diálogos con las palabras más adecuadas. *(Заповни діалоги відповідними словами).*

– ¡Hola! _____ Paula.
– Y tú, ¿cómo _____ llamas?
– Gabriela.
– ¿Y de dónde _____?
– De Buenos Aires, _____ argentina.
– Y yo soy _____ Santiago. Soy chilena.

("HOLA – 5")

Si tú abres los paréntesis y pones los verbos en la forma necesaria, conocerás sobre el viaje de Artem. *(Якщо ти поставиш дієслова, що в дужках, у відповідну форму, то дізнаєшся про подорож Артема).*

El verano pasado Artem y sus padres (estar) en España. Ellos (ir) en avión.

En Barcelona ellos (hacer) muchas excursiones. Les (impresionar) mucho La Rambla, la calle más bonita de la ciudad. Ellos (visitar) algunos museos, (ver) muchos monumentos, (comprar) recuerdos para sus parientes y amigos.

Ellos (poder) visitar la Sagrada Familia pero no (tener) tiempo para ver la corrida.

Su viaje (ser) fantástico porque (ver) mucho. Además, el tiempo (hacer) maravilloso y los turistas (poder) pasear mucho por las calles y las plazas de la ciudad.

("HOLA – 5")

Ordena las frases para componer el diálogo de una conversación telefónica y después practícalo con tus compañeros de clase. (*Розмісти репліки в логічній послідовності і поспілкуйся з однокласниками).*

– ¡Hola, Taras! Soy Ivanna.
– Muy bien. ¿Sabes ya lo que vas a hacer este fin de semana?
– Pues, todavía no sé .
– En barco. En Kániv hay un puerto y el viaje será muy agradable por el río Dnipró.
– Vale. Iré con vosotros.
– Te llamo porque vamos de excursión a Kániv y me interesa si quieres ir con nosotros.
– ¿A Kániv? Parece interesante. ¿En qué medio de transporte iréis?
– ¡Hola, Ivanna! ¿Qué tal estás?
– ¡Hola! ¿Diga?

("HOLA – 5")

¿Compraste recuerdos a tus amigos? *(Чи ти купиш сувеніри друзям?).*

¿Sabes ..que la Puerta del Sol es el centro de Madrid y de toda España? ..que las fallas a veces se componen de unos 25 a 50 figuras? ..que las montañas donde vivieron los incas se llaman Los Andes? ..que la Sagrada Familia se construía durante más de 100 años? ..que el Zoológico de Barcelona tiene un zoo infantil donde los niños se conocen con los animales de granja? ..que el famoso "Copito de Nieve" es el símbolo de Barcelona?	No lo sé. Ni idea. No sé. No recuerdo. No tengo idea. No me acuerdo.

("HOLA – 5")

Completa el diálogo y después practícalo con tus compañeros de clase. *(Доповни діалоги і поспілкуйся з однокласниками).*

– ¿Qué te parece nuestra ciudad?
– Me gusta mucho, pero tiene tantos lugares de interés que todavía no he visto todos.
– ¿Y qué has visitado ya?
– ————————.
– ¿Qué te parece si vamos a ——————?
– Vale. ¡Buena idea!

("HOLA – 5")

Compón las preguntas de las palabras adecuadas de dos columnas. Inventa y practica los diálogos cortos entre el dependiente y el cliente de una tienda de ropa. *(Склади запитання і використай їх у діалозі: продавець і купець).*

¿Qué ¿En qué puedo ¿Cómo ¿Para quién	servirle? (ayudarle?) le parece esta...? lo/la quiere? (lo/la compra?) le va este...? quiere? (desea?)

("HOLA – 6")

Типові вправи і завдання для навчання ситуативного діалогічного спілкування

Навчання ситуативного діалогічного спілкування передбачає формування в учнів навичок і вмінь здійснювати мовленнєву взаємодію відповідно до певних комунікативних намірів і з урахуванням конкретних умов спілкування, з опорою на різноманітні типи міжособистісної та міжрольової взаємодії комунікантів. Завдяки відповідним вправам і завданням відбувається тренування у ситуативному використанні певного мовного матеріалу та різних функціональних типів мовленнєвих висловлень, формуються уміння й навички комунікативної взаємодії у залежності від різних соціальних умов і цілей спілкування:

- складіть діалог за вказаною темою, використавши запропоновані ключові зразки;
- складіть діалог за змістом запропонованих ілюстрацій (малюнків, фотографій), використовуючи ключові слова чи без них;
- складіть діалог за змістом прочитаного тексту/його фрагментів;
- складіть діалог за запропонованим початком/закінченням;
- складіть діалог, щоб дізнатися про.../висловити своє ставлення до...;
- складіть діалог за змістом запропонованих обставин/ситуацій.

Practica con tus compañeros de clase sobre el contenido del texto. *(Поспілкуйся з однокласниками за змістом тексту).*

Sugerencias:

El territorio de España.
¿Por qué es conocida España?
Las ciudades más conocidas de España.
Comunidades Autónomas de España.
Los ríos más grandes de España.

("HOLA – 5")

Practica con tus compañeros de clase una conversación según los textos y dibujos del ejercicio 2. *(Поспілкуйся з однокласниками за змістом текстів і малюнків із вправи 2).*

Sugerencias:

¿Qué aficiones tienen los chicos y las chicas?
¿Qué aficiones te parecen interesantes y te han gustado?
¿Qué aficiones no te han gustado y por qué?

("HOLA – 5")

Imagina que tú eres reportero(a) del periódico. Entrevista a tus compañeros de clase. *(Уяви, що ти репортер однієї з газет. Візьми інтерв'ю в однокласників).*

Sugerencias:

¿Puedes imaginar la vida de hoy sin el ordenador? ¿Qué haces con el ordenador?
¿Y tus familiares: lo usan para el trabajo o para los estudios?
¿Hay un gabinete de informática en tu colegio (escuela)?
¿Tienes lecciones de informática?
¿Sabes cartearte por el correo electrónico?
¿Sabes navegar en Internet?
¿Manejas bien el ratón y el teclado de ordenador?

("HOLA – 5")

Inventa y practica los diálogos con tus compañeros de clase. *(Підготуй діалоги з однокласниками).*

Sugerencias:

- los lugares para comprar los recuerdos
- los recuerdos para todos los familiares en vuestra familia
- los recuerdos de Ucrania para tu amigo español
- los recuerdos que tú ya tienes en casa, de dónde los has traído, sobre qué lugares te recuerdan

("HOLA – 6")

Observa el horario de Laura, una estudiante del segundo de ESO (Educación Secundaria Obligatoria). (¿Cuántas lecciones del idioma extranjero tiene?).

(Розглянь розклад уроків Лаури, учениці середньої школи. Скільки уроків іноземної мови у неї на тиждень?).

EL HORARIO DE LAURA

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:30	Latín	Lengua	Matemáticas	Latín	E.A.T.P
9:20	Geografía	Latín	Inglés	Inglés	Lengua
10:10	Ética/ Religión	Educación física	Física y Química	Geografía	Ética/ Religión
11:00	Recreo				
11:30	Física y Química	Lengua y Literatura	Educación física	Física y Química	Matemáticas
12:20	Educación física	Matemáticas	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Física y Química
13:10	Recreo				
13:25	Inglés	Inglés	E.A.T.P	Matemáticas	Latín
14:15	2o idioma (voluntario)			2° idioma (voluntario)	

(«HOLA – 6»)

Comparad vuestro horario con el de Laura y señalad las diferencias. Discutid en grupos qué horario os parece mejor, el de Laura o el vuestro. ¿Por qué? Comparad las opiniones de los grupos diferentes. *(Порівняйте ваш розклад уроків з Лауриним і вкажіть, чим вони відрізняються. Який розклад вам уявляється кращим і чому?).*

Sugerencias:

¿Empieza Laura su día escolar más temprano o más tarde?

¿Tiene Laura más o menos tiempo para la comida?

¿Aprendes asignaturas las que no aprende Laura?

¿Qué asignaturas que aprende Laura no hay en el curriculum de la escuela ucraniana?

¿Contiene tu horario lectivo las asignaturas voluntarias?

("HOLA – 8")

Cuenta el contenido de los diálogos del ejercicio 4 en el estilo indirecto. Empieza así: *(Розкажи зміст діалогів із вправи 4 в непрямій мові. Почни так):*

Un(a) extranjero(a) ha pedido a un barcelonés que le disculpe molestias y le ha rogado que le aconseje de donde iniciar un recorrido por Barcelona...

Un(a) visitane ha pedido perdón y ha preguntado a un barcelonés si éste sabe dónde está el Museo Nacional de Arte de Cataluña. El hombre la ha respondido...

("HOLA – 8")

Засоби навчання читання

Важливе місце у змісті підручників з іноземних мов належить засобам навчання читання. Якщо провести підрахунок обсягу навчальних матеріалів, пов'язаних із цим видом мовленнєвої діяльності, то можна констатувати про його превалювання над матеріалами з навчання говоріння, аудіювання й письма. Ця особливість спостерігається у змісті всіх чинних шкільних підручників з іноземних мов. Така ситуація не є випад-

ковою, оскільки у процесі навчання іноземної мови читання виконує кілька важливих функцій, найхарактерніші серед яких такі: 1) інформація з навчальних текстів зазвичай слугує підгрунтям для змісту усних і письмових тематичних висловлень; 2) мовний матеріал, на якому сконструйовані тексти, ілюструє учням форми та функції лексичних одиниць і граматичних явищ у спілкуванні й використовується для навчання інших видів мовленнєвої діяльності. Відповідно до цих функцій доцільно здійснювати добір і методичну організацію у підручниках засобів навчання читання та позатекстових матеріалів.

У залежності від цілей навчання читання диференціюється на такі види: ознайомлювальне, вивчальне, пошукове, переглядове [621]. Випускник ЗНЗ має не тільки ними оволодіти, але й легко переходити з одного виду на інший у залежності від цілей отримання інформації з навчального тексту.

Як свідчать результати проведеного нами аналізу текстів, уміщених у підручниках з іноземних мов різних авторських колективів, характерною їх особливістю є превалювання в їх змісті навчальної діяльності, спрямованої на оволодіння ознайомлювальним і вивчальним читанням. Утім, у більшості підручників часто можна спостерігати випадки, коли автори чітко не диференціюють засоби навчання цих видів читання. Вони їх використовують у комплексі, що, на наш погляд, цілком допустимо і методично виправдано, коли один текст може слугувати підгрунттям для формування умінь і навичок з оволодіння двома видами читання. Узагальнені результати можемо представити у процентному співвідношенні у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Розподіл засобів навчання різних видів читання у сучасних шкільних підручниках з іноземних мов

Засоби навчання читання у змісті шкільних підручників з іноземних мов			
Ознайомлювальне читання	**Вивчальне читання**	**Переглядове читання**	**Пошукове читання**
51%	42%	6%	до 1%

Наведена статистика ілюструє значні переваги двох видів читання. Характерно, що у різних підручниках процентне співвідношення між ними деколи варіюється, проте ця похибка не значна і не перевищує в середньому 4%. Тексти, призначені для певного виду читання, ми визначали за змістом дотекстових і післятекстових вправ і завдань, які пропонувались авторами підручників. Зупинимося на типових засобах навчання ознайомлювального і вивчального читання як таких, що домінують у змісті чинних шкільних підручників з іноземних мов.

Зазвичай у теорії та методиці навчання іноземних мов розрізняють засоби, що призначені для дотекстового і післятекстового етапів роботи з навчальними текстами [321; 652]. У нашому дослідженні ми не будемо їх чітко диференціювати, оскільки і перші, і другі можна успішно використовувати на різних етапах у залежності від того, як автор підручника пропонує організовувати навчальну діяльність учнів, якому аспекту надає перевагу і яких результатів планує досягти.

Наведемо списки типових вправ і завдань, які методично доцільно використовувати у підручниках. Вони зорієнтовані на засвоєння учнями тематичної інформації та на оволодіння мовним матеріалом, на якому побудовані навчальні тексти, передбачені для ознайомлювального і вивчального читання.

Типові вправи і завдання для навчання учнів розуміти зміст навчальних текстів

- заповніть у реченнях пропуски відповідними словами із прочитаного тексту;
- серед списку речень визначіть ті, що не відповідають змісту текста;
- розмістіть запропоновані речення/абзаци відповідно до логіки змісту текста;
- знайдіть у тексті інформацію про...;
- поєднайте частини речень відповідно до змісту текста;

- прочитайте запитання і виберіть із кількох відповідей ту, що адекватна змісту текста;
- заповніть пропуски в тексті (після прочитання) інформацією, що відповідає його змісту;
- визначіть у тексті ключові слова, які можна використовувати для передачі його основного змісту;
- визначіть у тексті речення, що передають основний зміст текста;
- визначіть основну ідею текста;
- визначіть у змісті текста основну і другорядну інформацію;
- дайте відповіді на запитання до текста;
- складіть план до текста, за яким можна передати його зміст;
- визначіть тему текста за його заголовком й ілюстраціями, що його супроводжують;
- визначіть абзац, у якому сформульована думка про...;
- визначіть абзаци, в яких виражена основна думка тексту;
- із запропонованих тверджень визначте ті, що відповідають змісту текста;
- складіть анотацію до тексту;
- складіть... запитань до змісту тексту;
- розділіть текст на смислові частини і назвіть їх;
- якими аргументами із тексту можна підтвердити такі думки...;
- внесіть корективи до плану/анотації до тексту;
- визначіть анотацію/резюме до тексту (із списку запропонованих), що найточніше передає його основний зміст;
- визначіть у тексті факти, що можуть слугувати підтвердженням для запропонованих висловлень;
- перекладіть текст/фрагмент тексту;
- знайдіть пояснення заголовка до текста;
- визначіть проблеми, що порушуються в тексті;
- висловіть своє ставлення до певної інформації текста;
- висловіть свою згоду/незгоду з певними вчинками героїв тексту/подіями/думками;
- прокоментуйте зміст ілюстрацій, що супроводжують текст.

Completa las frases según el contenido del texto. *(Доповніть речення відповідно до змісту тексту).*

Doñana es un parque único en _____

Está en _____.

Su territorio es___ .

En el parque viven__ .

El lince y el águila_ .

Los animales característicos de Doñana son _____

En el parque crecen _ .

("HOLA – 5")

Practicad a base del texto. *(Поспілкуйтесь за змістом тексту).*

¿Cuál es la manera más popular de pasar el tiempo libre para los españoles?

¿Es verdad que se ve más cine que nunca?

¿Cómo se llama una radio pública y qué programas tiene?

¿En qué lenguas hay programas en la televisión?

¿Qué se ve en la televisión?

¿Cuántos minutos diarios pasan los españoles frente al televisor?

("HOLA – 5")

Agrupa los lugares o hechos de interés según las ciudades. *(Сгрупуй подані слова за їх належністю до певного міста).*

Modelo: Madrid – el Museo del Prado,... Barcelona – La Rambla,... Valencia -...

El Teatro Real (o de Ópera), La Rambla, fuegos artificiales, la Sagrada Familia, la Puerta del Sol, el monumento a Colón, las Fallas, el Park Güell, Aquarium, las estatuas de cartón y

madera, Costa Brava, el Museo del Prado, el estadio de fútbol del "Real Madrid", El Palacio Real, la paella valenciana, la figura de dragón

("HOLA – 5")

Piensa el título para el texto del ejercicio 5. *(Придумай заголовок до тексту).*

("HOLA – 5")

Pon en orden las frases según el contenido del texto. *(Постав подані речення відповідно до логіки змісту тексту).*

– . Me alegré mucho de estar en esta ciudad mágica.
– . Tomamos el tren para ir a Machu Picchu.
. Yo leí mucho sobre la cultura de los incas.
– . Primero viajamos en avión.
– . El año pasado yo visité las ruinas de Machu Picchu.
– . Vimos una ciudad mágica entre montañas.
. Nadie puede contestar cómo los incas construyeron la ciudad mágica.

("HOLA – 5")

Señala verdadera o falsa es cada una de las frases que se dan abajo y busca en el texto la respuesta correcta. *(Вкажи правильне чи неправильне твердження відповідно до змісту тексту).*

Modelo: Barcelona está situada en la costa del Mar Negro.
No es correcto. Barcelona está situada en la costa del Mar Mediterráneo.
La Rambla es un museo histórico.
La gente es muy amable y siempre ayuda a los extranjeros.
El monumento a Colón es de 30 metros de altura.
El gorila "Copito de Nieve" es famoso porque es blanco.
Ana va a visitar el Park Güell y la Sagrada Familia la semana próxima.
Olga puede ver algunos lugares de interés en las postales.

("HOLA – 5")

Ordena las siguientes frases según el contenido del texto. *(Розмісти речення в логічній послідовності відповідно до змісту тексту).*

– Don Quijote regresó a su casa.
– En un lugar de La Mancha vivía un hidalgo.
– Él montó en su caballo Rocinante.
– Don Quijote decidió hacerse caballero andante.
– Cogió a Sancho Panza, su escudero.
– El caballero atacó los molinos de viento.
– Don Quijote leyó muchos libros.
– Don Quijote no quería leer más los libros de caballería.
– Don Quijote y Sancho Panza iban por los caminos en busca de aventuras.

("HOLA – 5")

Completa las frases según el texto. *(Доповни речення відповідно до змісту тексту).*

En España los niños que_____ van a la escuela. Los alumnos estudian en la escuela de____ años. La educación es y. En la escuela primaria los alumnos aprenden_____ . En las escuelas españolas el primer trimestre empieza _____ , el segundo trimestre empieza, el tercer trimestre empieza_____. En junio los alumnos reciben y tienen. Los recreos en las escuelas duran , además hay un recreo grande _____.

("HOLA – 5")

Cuenta con qué información del texto están relacionadas las siguientes expresiones. *(Розкажи, з якою інформацією з тексту пов'язані подані слова).*

es mundialmente conocido, es el primer productor mundial, es el segundo productor mundial, es el nombre contemporáneo, es considerada una obra maestra, es mestiza, son la quena y la zampona, es una flauta andina, la canción de origen andino más conocida es, es el símbolo de

("HOLA – 8")

A base del texto "Ucrania, el país puramente europeo" cuenta sobre el contenido de la ficha geográfica de la Ucrania de hoy. *(Використавши текст "Україна – європейська держава", розкажи, якою інформацією ти заповниш бланк).*

La ficha geográfica de Ucrania
Nombre oficial:_____
Superficie:_____
Población:_____
Mares:_____
Ríos:_____
Lagos:_____
Montes:_____
Capital:_____
Ciudades principales_____

("HOLA – 5")

Relaciona cada nombre con su descripción geográfica. *(Поєднай усі слова).*

el Gibraltar	el continente	Portugal
el Tajo África	el país	las Canarias
el Duero el Teide	e l río	Europa
el Atlántico	el mar	el Guadiana
Francia	el océano	el Guadalquivir
las Baleares	el estrecho	España
	el volcán	Tenerife
	el pico	el Mediterráneo
	(la) s isla(s)	

("HOLA – 8")

Di según el modelo utilizando la información del texto. *(Повідом інформацію з тексту за зразком).*

Mode1o: El Parque Güell y el Palacio Güell son las muestras de la arquitectura modernis ta_____.

El Parque Güell y el Palacio Güell son.
Barcelona es _____.
Los Pirineos son_____.
La montaña de Montserrat es_____ .
La Virgen de Montserrat es_____ .
La Generalidad de Cataluña es_____.
La Casa Milá y la Casa Batió son _____.
Cataluña es.
La industria y el turismo son_____.
La Sagrada Familia es_____.

("HOLA – 9")

Типові вправи і завдання, що забезпечують засвоєння учнями лексичного і граматичного матеріалу, на якому сконструйовані тексти для читання

- висловіть думку про... словами тексту;
- замініть у реченнях підкреслені/виділені слова їх синонімами/антонімами;
- заповніть у реченнях попуски відповідними словами тексту;
- визначіть у тексті слова, що виражають...;
- визначіть у тексті речення, в яких ужито граматичну форму...;
- знайдіть у тексті слова-інтернаціоналізми, про значення яких можна здогадатися;
- знайдіть у тексті однокорінні слова до запропонованих і здогадайтеся про їх значення;
- знайдіть у тексті граматичні явища, за допомогою яких описуються події минулого/майбутнього;

- визначіть за контекстом значення нових слів..., які в рідній мові означають...;
- знайдіть у тексті мовленнєві зразки, що виражають прохання/незгоду/радість/здивування/розпач/задоволення...;
- визначіть із списку слів те, яке найчіткіше передає значення запропонованого слова із тексту;
- перекладіть на рідну мову слова/речення із тексту;
- знайдіть у тексті еквіваленти запропонованим словам;
- визначіть серед запропонованих речень те, яке якнайповніше передає зміст певного речення із тексту;
- складіть речення із запропонованих слів тексту;
- висловіть запропоновану думку словами із тексту;
- для речень із тексту знайдіть відповідні речення, запропоновані рідною мовою.

Pon los verbos que están entre paréntesis en Pretérito indefinido o Pretérito imperfecto. *(Розкрий дужки і постав дієслова у відповідну форму).*

El verano pasado Cristina y su mamá (descansar) en España. Ellos (estar) por la primera vez en este país. Todos los días (ir) a la playa de Costa Brava. En la playa (tomar) el sol y (nadar) en el Mar Mediterráneo. Por la tarde cuando no (hacer) tanto calor, (salir) del hotel e (ir) de excursión a Barcelona. Un día (visitar) el puerto y (ver) los barcos en el puerto. Otro día (visitar) los museos famosos de Barcelona y el otro día (pasear) por La Rambla. ¡Qué bien (descansar) en España el verano pasado!

("HOLA – 5")

Relata la información del texto (ejercicio 1) con la que están relacionadas las siguientes palabras. *(Розкажи, з якою інформацією з тексту пов'язані подані слова).*

hidalgo, encantar, caballero andante, escudero, montar en el caballo, molinos de viento, atacar, aventuras

("HOLA – 5")

Forma las frases con las siguientes expresiones. *(Складіть речення з такими словами).*

ser serio, parecer nervioso, ser increíble, estar caliente, parecer pequeño, estar dulce, parecer enorme, estar agresivo, ser cómico, ser útil, estar mágico

("HOLA – 8")

Вище нами розглянуті найхарактерніші особливості навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. У читанні визначають змістовий план (про що текст) і процесуальний план (як його прочитати й озвучити). Як зазначає С.К. Фоломкіна, у змістовому плані результатом діяльності є розуміння змісту прочитаного тексту. У процесуальному плані – сам процес читання, тобто співвідношення літер і буквосполучень із відповідними фонемами, становлення навичок упізнавання графічних знаків, формування внутрішнього мовленнєвого слуху, скорочення внутрішнього промовляння і встановлення безпосереднього зв'язку між семантичним і графічним комплексами, що відбувається під час читання вголос і про себе [621]. Ці особливості чітко простежуються на початковому етапі навчання, коли учні оволодівають технікою читання. А тому в підручниках для цього етапу доцільно використовувати вправи на засвоєння звуко-буквених відповідностей, на формування механізмів упізнавання цілих слів, на читання речень з метою навчання виразного читання.

Характерними вправами для цих видів діяльності можуть бути такі:

- озвучте (прочитайте) літери/буквосполучення/слова;
- складіть слова із запропонованих літер;
- визначіть літеру, що передає певний звук;
- у запропонованому списку слів визначить ті, що містять певний звук;
- у запропонованому спису слів назвіть ті, що читаються не за правилом;
- впишіть у запропоновані слова пропущені літери;
- згрупуйте у різні колонки запропоновані слова, що озвучуються (читаються) за спільними правилами;

- розгляньте запропонований список слів і вкажіть ті, що вивчалися на уроці/у тематичному модулі/що відносяться до теми.../до малюнка, що є іменниками/прикметниками/дієсловами...;
- згрупуйте запропоновані слова за частинами мови: іменники, прикметники, дієслова, прислівники тощо;
- згрупуйте запропоновані слова за їхніми особливостями: кольори, числівники, назви днів тижня, назви місяців, міри величини, назви шкільного обладнання...;
- знайдіть у запропонованому списку слів пари "синонім-антонім".

Складіть буквосполучення з поданих літер. Озвучте їх.

a o u e I t m b j ñ f d l p ll k

("HOLA – 2")

Із поданих літер складіть імена дітей, що зустрічались у попередніх уроках.

S A I R L T O D N O S A D R E J S E R
O A R B E P R E O E A S T L V A I S A

("HOLA – 2")

Складіть із поданих літер слова, які позначали б у множині назви того, що зображено на малюнку до вправи 7.

bilors esasm seropr llisas

("HOLA – 2")

Із поданих літер складіть імена дітей.

B A J N L O N A U P A

("HOOLA – 2")

Busca, lee y traduce las palabras de la misma raíz. *(Знайди, прочитай і переклади однокорінні слова).*

jardín	taxista	escribir	pintor
medicina	granjero	cantar	conductor
taxi	farmacéutico	traducir	cocinero
construcción	jardinero	pintar	cantante
farmacia	médico	conducir	escritor
granja	constructor	cocinar	traductor

("HOLA – 5")

Варто зазначити, що кожна іноземна мова має свої особливості, серед яких – різні труднощі у навчанні читання. Формування навичок й умінь, які забезпечують оволодіння ознайомлювальним і вивчальним читанням як основними його видами, у процесі навчання усіх мов здійснюється за допомогою аналогічних типових вправ і завдань. Утім види й кількість вправ, які сприяють становленню механізмів техніки читання, в усіх іноземних мовах різні. У підручниках з англійської мови, наприклад, таким вправам надається особлива увага, оскільки цього потребує особливість орфографічного принципу озвучування слів, а в іспанській мові, якій характерний переважно фонетичний принцип промовляння, таким вправам у підручнику відводиться незначна увага, що дозволяє раніше перейти до опанування базового змісту навчання. Наприклад, межі пропедевтичного курсу, використаного у підручниках з іспанської мови для 1-го і 2-го класів серії "HOLA", не перевищує 10 уроків, упродовж яких учні оволодівають звукобуквеною системою іспанської мови (цей часовий термін як оптимальний був визначений експериментальним шляхом). У той же час, у підручниках з іспанської як другої іноземної мови "AMIGOS" для учнів старшої школи, а також для гімназій, ліцеїв, колежів тощо межі пропедевтичного курсу обмежені 5-ма уроками. Це зумовлено віковими особливостями учнів, їхнім досвідом у вивченні першої іноземної та рідної мови. Як засвідчують результати проведеного нами моніторингу, такі терміни пропедевтичних курсів дають змогу сформувати в учнів, які вивчають іспанську мову, достатній рівень техніки читання, котра надалі буде удосконалюватись. У підручниках з англійської, французької, німецької мови для 1-го і 2-го класу такі періоди тривають довше, що зумовлено, як нами зазначалося, особливостями мови.

Засоби навчання письма і писемного мовлення

У теорії навчання іноземних мов усі засоби оволодіння письмом диференціюються на ті, що формують навички техніки письма, і такі, що навчають писемного (репродуктивно/продуктивного) мовлення як комунікативної діяльності.

Навчання письма передбачає засвоєння учнями його техніки: графіки, каліграфії, орфографії, що зумовлює використання відповідних вправ, які забезпечують оволодіння письмом на рівні слова, словосполучення, рідше – речення. Зазвичай, така діяльність виконується на початковому етапі навчання мови, хоч робота над формуванням орфографічних навичок (особливо в англійській та французькій мовах, зважаючи на значну різницю в озвучуванні та написанні великої кількості слів) триває упродовж усього навчального курсу.

Навчання писемного мовлення означає формування в учнів навичок і вмінь створювати письмові продукти різних видів (відповідно до вимог програми для кожного класу), різних жанрів, стилів і різних обсягів. Оволодіння такою діяльністю супроводжується виконанням відповідних вправ і завдань на рівні речення, фрази, висловлення.

Типові вправи на засвоєння техніки письма

- напишіть літери за зразком;
- напишіть словосполучення/слова;
- напишіть відповідні великі/малі літери до запропонованих малих/великих;
- співвіднесіть друковані та прописні літери й запишіть їх попарно;
- спишіть запропоновані слова;
- випишіть із тексту слова, що означають...;
- згрупуйте запропоновані слова за звуко-буквеними відповідностями і запишіть їх;
- розставте запропоновані слова відповідно до їх послідовності в словнику;
- заповніть пропуски у словах;
- розгляньте малюнки і напишіть назви зображених на них предметів;
- складіть із запропонованих літер слова і запишіть їх;
- вставте пропущені літери в словах під малюнками;
- напишіть переклад запропонованим словам;
- випишіть із списку слова, що читаються не за правилами;
- знайдіть у запропонованому списку однокорінні слова, згрупуйте їх і запишіть;
- доберіть до запропонованих слів відомі вам синоніми/антоніми і запишіть їх попарно;
- напишіть відповідні артиклі до запропонованих іменників;
- напишіть інфінітиви до запропонованих дієслів;
- згрупуйте іменники та прикметники, узгодивши їх у роді й числі;
- напишіть словами запропоновані числівники.

Напишіть кожну літеру по рядку.

(“HOLA – 2”)

Складіть із поданих літер слова, які позначали б у множині назви того, що зображено на малюнку до вправи 7.

bilors esasm seropr llisas

(“HOLA – 2”)

Складіть із поданих літер слова, які позначали б назви предметів, зображених на малюнку.

ratecar ipálz durcaneo

(“HOLA – 2”)

Гра: хто з учнів або яка команда швидше і правильно заповнить пропуски у словах (на дошці написані у дві колонки однакові слова, в які учні по черзі вписують відповідні літери).

Ucran—, so—, n-mero, vi-o, telé-ono, ami-a, do-de, ca-e

(“HOLA – 2”)

Знайдіть слова, що відповідають цифрам, і запишіть їх попарно.

3 1 8 4 10 7 2 9 5 6

cinco, nueve, uno, seis, diez, cuatro, ocho, dos, tres, siete

(“HOLA – 2”)

Вставте пропущені літери і прочитайте слова. Назвіть номер малюнка, якому відповідає кожне слово.

lib-o pe—o
me-a -illa

(“HOLA – 2”)

Типові вправи та завдання для навчання писемного мовлення

- заповніть пропуски у реченнях;
- складіть речення із запропонованих слів;
- розкрийте дужки і поставте слова у відповідну форму згідно із змістом речень;
- доповніть речення відповідною інформацією із прочитаного тексту;
- розгляньте малюнки/фотографії і опишіть їх;
- трансформуйте запропоновані розповідні речення у запитальні;
- напишіть запитання до запропонованих речень/підкреслених слів;
- трансформуйте ствердні речення у заперечні;
- згрупуйте запропоновані речення за смислом і запишіть їх;
- напишіть зв’язне мікровисловлення (2—3 речення) за малюнком/ситуацією;
- заповніть у діалозі пропуски необхідними репліками;
- виберіть із двох колонок відповідні частини і складіть речення;
- завершіть запропоноване висловлення;
- напишіть пропущені речення у запропонованому висловленні відповідно до змісту текста/малюнка/фотографії;
- погодьтесь/не погодьтесь із висловленням;
- висловіть власну думку щодо...;
- відредагуйте текст;
- трансформуйте речення/мікровисловлення з теперішнього... в минулий... час;
- складіть план до прочитаного тексту/до свого монологічного висловлення;
- напишіть резюме/анотацію до прочитаного тексту;
- із списку запропонованих визначіть правильні відповіді на поставлені запитання й напишіть їх;
- перекладіть речення з іноземної/рідної мови на рідну/іноземну;
- напишіть тези для обговорення певної проблеми;
- складіть/напишіть/перетворіть речення за запропонованим зразком;
- перетворіть речення із прямої мови в непряму;
- випишіть із тексту речення, що ілюструють...;
- поєднайте кілька речень в одне;
- напишіть одне монологічне висловлення за змістом запропонованого діалогу;
- напишіть список запитань для обговорення із співрозмовником.

Які слова, на вашу думку, забув написати Олесь?

Me...Olés.... de Lutsk.... ucraniano. Voy... la escuela. -... el español.... un poco español.

(“HOLA – 2”)

Inventa una historieta sobre cómo tus amigos pasan el tiempo libre. *(Придумай оповідання про те, як твої друзі проводять свій вільний час).*

Sugerencias:

- Las maneras más populares de pasar el tiempo libre.
- El cine y la televisión en la vida de tus amigos.
- La radio pública y sus programas.
- La televisión ucraniana y los canales.
- Los programas en la lengua nacional

(“HOLA – 2”)

Relata a tus compañeros de clase el contenido de la ficha de ofertas para los turistas extranjeros que quieren conocer tu ciudad (pueblo) natal. *(Розкажи однокласникам зміст бланку для закордонних туристів, які хочуть відвідати твоє рідне місто (село)).*

País:_____
Ciudad/Pueblo:_____
Provincia/Región:_____
Número de habitantes:_____
Lugares de interés:_____
Monumentos históricos:_____
Museos:_____
Medios de acceso:_____

("HOLA – 5")

Cuenta qué escribirás para rellenar la ficha sobre tu ciudad natal. *(Розкажи, що напишеш, щоб заповнити бланк про твоє рідне місто).*

Nombre: _____
Provincia :_____
Población: _____
Lugares de interés: _____
Monumentos históricos:_____
Medios de acceso: _____

("HOLA – 5")

Observa el dibujo y practica con tus compañeros de clase. *(Розглянь малюнок і поспілкуйся з однокласниками).*

Sugerencias:

¿Qué hora es?
¿Qué están haciendo los niños?
¿Qué han hecho ya?
¿Qué puede decir mamá?
¿Qué van a hacer los niños?
¿A qué hora van a salir?
¿Qué llevan en sus mochilas?

("HOLA – 6")

Важлива роль у навчанні писемного мовлення з певними комунікативними цілями відводиться навчально-мовленнєвим ситуаціям. Їх можна розглядати тими засобами, які поєднують у собі набутий комунікативний досвід учнів: мовні навички, мовленнєві уміння, загальнонавчальні уміння. Як усні, так і письмові навчально-мовленнєві ситуації доцільно вміщувати у змісті підручників для будь-якого класу. Зміст і складність їх різнобічно залежить від навчального досвіду школярів. Визначальною умовою для використання ситуацій є готовність учнів до виконання цього непростого виду діяльності. А це означає, що автор повинен передбачати підготовчу роботу, яка поступово формує в учнів здатність до ситуативної діяльності.

У підручниках з іспанської мови мовленнєві ситуації є обов'язковим системним компонентом змісту навчання. Переважна більшість уроків-параграфів підручників завершується таким комунікативним завданням. На початковому етапі нами досить широко використовуються навчально-мовленнєві ситуації з інформативною підтримкою у вигляді плану-тез *(sugerencias*), які у логічній послідовності повідомляють учням, про що їм потрібно написати. Такий спосіб презентації завдання виконує кілька функцій: а) зорієнтовує на інформацію, яку потрібно пред'явити в письмовому продукті; б) навчає логічно викладати думки. Як перша, так і друга функція ще не зовсім характерні учням молодшого шкільного віку, а тому, як засвідчують наші дослідження, наявність такої підтримки є дидактично доцільним явищем, тим більше, що пріоритетною метою навчання є набуття досвіду, а не його контроль, хоч ця функція нами не заперечується.

У зв'язку з зазначеним ми вважаємо методично доцільним і дидактично виправданим використовувати пропоновані нами вправи і завдання для навчання учнів створювати

(писати) мовленнєві продукти з комунікативними цілями, які вимагають програми. Це різні типи листів, оголошення, заява, звіт про виконану діяльність, заповнення бланку, адреса, телеграма, реферат, записка, анотація, резюме, план, короткий конспект, письмовий переклад, монографічне висловлення/твір тощо. Такі види роботи пропонуються змістом підручників у межах навчально-мовленнєвих ситуацій, що спрямовують на реальну, умотивовану і соціально обумовлену потребу їх виконувати. Зазвичай зміст ситуацій вказує школярам адресат продукту, який вони мають створювати, та інформує про основні умови й об'єкти повідомлення. Проілюструємо це окремими зразками навчально-мовленнєвих ситуацій, уміщених у підручниках серії "HOLA".

- Уявіть, що ви побували в Іспанії. Вашим однокласникам цікаво знати, які міста ви відвідали, які музеї, історичні та культурні цінності вам найбільше сподобалися. Напишіть план вашої розповіді.
- Уявіть, що ви листуєтеся з однолітками з Іспанії. Їх цікавить місто, в якому ви проживаєте. Напишіть їм про це.
- Уявіть, що в мережі Інтернет ви знайшли повідомлення про літні курси іспанської мови в Барселоні, котрі вас зацікавили. Напишіть листа за вказаною адресою, уточніть деякі факти й обґрунтуйте своє бажання.

Такі віртуальні навчально-мовленнєві ситуації формують в учнів досвід адекватної соціальної та комунікативної поведінки в різноманітних обставинах реальних умов спілкування. Для успішного виконання таких видів діяльності важливе значення має обізнаність учнів у формах мовленнєвого етикету, прийнятого в країні, мова якої вивчається. У зв'язку з цим відповідні соціокультурні, соціолінгвістичні та лінгвокраїнознавчі матеріали та засоби їх засвоєння повинні бути також презентовані у змісті підручників. Детальніше умови створення, функції та значення навчально-мовленнєвих ситуацій як пріоритетних засобів реалізації комунікативного та діяльнісного підходів до навчання іншомовного спілкування буде розглянуто далі.

4.4. Комунікативні завдання

Відповідно до комунікативного та діяльнісного підходів до навчання іноземних мов у сучасних ЗНЗ основним мотивом освітньої діяльності учнів є їхня потреба у спілкуванні. Вона зумовлює комунікантів навчитися вступати в мовленнєву взаємодію з метою виконання вербальних і невербальних завдань у межах певних тем. Як нами зазначалося, у зв'язку з цим весь процес навчання іноземної мови вибудовується як модель процесу спілкування. Через це виникає необхідність в організації навчання в такий спосіб, щоб за своїми основними параметрами (видами і формами діяльності) він відтворював реальний процес мовленнєвої взаємодії і забезпечував умотивоване творче виконання вправ і завдань, які сприяють реалізації поставленої мети. Засобами, що характерні такому підходу до навчання мовлення, є комунікативні завдання як види творчої діяльності. Основними їх пріоритетами є здатність стимулювати виконання мовленнєвих дій, що забезпечують активізацію вивченого навчального матеріалу, сприяють формуванню й удосконаленню мовленнєвих умінь [612]. Окрім того, значущість їх виявляється також у здатності творчо і комплексно інтегрувати вивчений мовний матеріал і набутий мовленнєвий досвід учнів у різноманітних групових інтерактивних видах комунікативної діяльності, зокрема навчально-мовленнєвих ситуаціях, дидактично спрямованих ігрових видах діяльності, проектній роботі тощо. Вони сприяють розвитку творчих здібностей учнів, забезпечують максимальну передачу їм ініціативи в отриманні навчального досвіду, формують навички співпрацювати в колективі тощо.

Інтерактивні технології навчання

Новий час потребує не тільки нових цілей навчання іноземної мови, але й нових засобів і форм організації діяльності, що забезпечують їх виконання. В останнє десяти-

ліття почали активно упроваджуватись у шкільну практику інтерактивні технології, що стали переконливою ілюстрацією оновлення змісту сучасної освіти. Варто зазначити, що у різні періоди історичного розвитку держави у змісті її освітянської галузі завжди з'являлися механізми, що сприяли ефективному виконанню основних цілей і завдань, які зумовлювалися потребами суспільства на певному етапі його існування.

Як справедливо і не двозначно стверджує В.Г. Кремень у своєму доробку "Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти", сьогодні освіта і наука є стратегічно пріоритетними сферами людської діяльності, базовими для соціально-економічного розвитку суспільства. Створення його оптимальної соціально-економічної, зокрема духовної моделі, є визначальною характеристикою кожної держави, у тому числі України. Конструюючи ці моделі та визначаючи шляхи їх реалізації, важливо усвідомлювати найголовніші світові тенденції, що забезпечують поступальний рух уперед як суспільства, у цілому, так і його освітньої галузі, зокрема [276].

Змісту освіти першої декади XXI століття характерна тенденція на розвиток індивідуальності, інтелекту усієї нації і кожного окремого громадянина. Йдеться про формування творчої особистості, здатної доцільно і ефективно застосовувати здобуті знання, сформовані уміння й навички у практичній діяльності будь-якої сфери суспільного життя. Успішне розв'язання цієї проблеми різнобічно залежить від учителя і його ролі в навчальному процесі. Переконливою у цьому контексті є думка І.А. Зязюна: Які б реформи не відбувалися в освіті, які б не пропонувалися ідеї щодо її змісту, щодо найновітніших технологій і світових її стандартів, вони завжди будуть недостатніми, бо найважливішою ланкою поліпшення якості освіти був і залишається вчитель [215]. Не можна не погодитися з цим визначальним твердженням. Для успішного виконання завдань, які стоять перед сьогоднішньою школою, важливо досягти ситуації, за якої учитель і учні стануть повноправними суб'єктами системи освіти, а основою навчання буде рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. А відтак, нова освітньо-педагогічна ідеологія переорієнтовується з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип освіти. Вона повинна готувати людину, що здатна сприймати змінність як суттєву складову власного способу життя... Глобалізація світу, інформаційна багатоманітність обумовлюють включення людини в незрівнянно складнішу і масштабнішу систему взаємовідносин [214].

Певною мірою здолати труднощі та успішно виконати завдання, що об'єктивно постають перед сучасною школою на шляху її реформування, можуть сучасні методи, форми і засоби навчання, збалансоване використовування яких у комплексі з ефективними традиційними допоможе досягти визначених освітніх цілей. Серед таких можна назвати інтерактивні технології, які, на наш погляд, найбільш продуктивно забезпечують комунікативні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, сприяють утвердженню партнерських стосунків.

Інтерактивний (від англ. *interaction* — взаємодія) — той, що базується на взаємодії; означає наявність зворотного зв'язку між педагогом або засобом навчання та учнями [289]. Інтерактивне навчання — це такий вид діяльності, котрий передбачає взаємодію учня з навчальним середовищем, яке слугує джерелом засвоюваного ним досвіду [559]. За такої форми організації процесу навчання школярі стають його повноправними учасниками. Функція учителя зводиться, в основному, до стимулювання їх самостійно здійснювати пошук шляхів досягнення визначених цілей. При цьому активність учнів стає пріоритетною, а завдання учителя полягає у створенні ефективних дидактичних і методичних умов для проявлення їхньої ініціативи. У процесі навчання іноземних мов такі види діяльності почали активно використовуватися під назвою "центрованого на учня підході" *(student-centered approach)*, сутність якого полягає в максимальній передачі ініціативи учіння самому учню, а також в наданні пріоритетів різним формам групового навчання у співпраці, що можна розглядати засобом формування пізнавальної активності школярів [332]. Сьогодні пріоритетними вважаються ті концепції чи системи навчання, зокрема іноземних мов, які сприяють реалізації особистісно орієнтованого,

діяльнісного, комунікативно-когнітивного і культурологічного підходів до засвоєння предмета. Окрім того, зміст навчання іноземної мови має бути зорієнтований на розвиток мотивації учнів до навчальної, пізнавальної, комунікативної, практичної діяльності.

Інтерактивна форма навчальної роботи переконливо характеризує особливості комунікативно-діяльнісного підходу до оволодіння іноземною мовою. Відповідно до її концепції передбачається соціальна взаємодія учнів як міжособистісна комунікація, важливою храктеристикою якої є здібність одного з комунікантів приймати роль іншого — свого співрозмовника, уявляти, як партнер сприймає його у спілкуванні, і відповідно інтерпретувати ситуацію, визначаючи власні дії. У практиці навчання іноземних мов інтерактивне навчання можна асоціювати з розвитком критичного мислення як конструктивної інтелектуальної діяльності школярів під час організації та здійснення мовленнєвої взаємодії.

У педагогічній теорії певною мірою вже розроблені наукові положення про використовування інтерактивного навчання як засобу розвитку творчої діяльності [333], основна сутність яких зводиться до трьох стадій: *стадії виклику, змістової (смислової) стадії, стадії рефлексії* [554]. На стадії виклику стимулюється інтерес учнів до об'єкту навчання. Це етап мотивування їхніх навчальних дій, зокрема виклику комунікативних намірів щодо мети та об'єкту спілкування. З урахуванням навчального досвіду формулюються прогнози (обговорюються мета і завдання, форми, засоби, учасники, час) щодо змісту і форм проведення інтерактивної діяльності, визначаються пріоритети у здійсненні комунікативних дій. На стадії рефлексії організовується робота з метою визначення засобів, які будуть залучені до процесу діяльності (мовний і мовленнєвий матеріал, допоміжні дидактичні засоби тощо), учні інтегрують ідеї, зумовлені змістом їхньої інтерактивної діяльності, з власними ідеями, визначаються як з компонентами, так і з кінцевим результатом своєї роботи, окреслюючи функції всіх учасників інтерактивної діяльності та свою роль у ній.

Інтерактивне навчання ми розглядаємо як одну з ефективних форм стимулювання активності учнів до мовленнєвої взаємодії. У процесі навчання іноземних мов успішність його, за нашими спостереженнями, залежить від кількох чинників:

- чіткості визначеної мети і доцільно окреслених завдань для кожного учасника іншомовного спілкування;
- раціональної організації роботи: дотримання послідовності її виконання, оцінювання/самооцінювання результатів як на кожному етапі, так і вцілому;
- умов спілкування: створення комфортної психологічної атмосфери;
- форм спілкування: вони мають бути знайомі для учнів і опрацьовані на попередніх етапах діяльності у процесі виконання підготовчих вправ і завдань;
- мовного і мовленнєвого досвіду учнів: обсяг мовного і мовленнєвого матеріалу має повною мірою задовольняти іншомовні комунікативні потреби учасників спілкування під час виконання інтерактивних видів діяльності;
- рівня сформованості умінь і навичок усномовленнєвої і письмової комунікації: учні повинні уміти адекватно користуватись автентичними зразками спілкування, дотримуватися норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямів активного соціально-психологічного навчання, у процесі якого учень вступає в діалог з учителем або однокласниками, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконує при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання у парі або групі. Джерелом активності слугують мотиви і потреби школяра; навчальне середовище, в якому він перебуває; особистість учителя; рівень навченості однокласників як партнерів у спілкуванні; засоби діяльності; форми мовленнєвої та соціальної взаємодії, що використовуються у навчанні [170]. Отже, інтерактивному навчанню характерна різнобічна взаємодія учня з навчальним середовищем.

Як засвідчують дослідження психологів і педагогів, інтерактивне навчання як педагогічна технологія [31; 39] матиме успіх, якщо воно здійснюється з урахуванням вікових особливостей учнів, їхніх інтересів і потреб, життєвого і навчального досвіду, бажання

і умотивованості дій усіх учасників навчального процесу [554]. Кожна з названих умов своєрідно впливає на успішність інтерактивного навчання як у процесуальному, так і в результативному аспектах. Викликає сумнів успішне проведення інтерактивного навчання, якщо в колективі виконавців відсутні взаєморозуміння і психологічна сумісність. З іншого боку, не гарантовано успіх, якщо мета і форма діяльності не викликають зацікавленості в учасників. І, зрештою, інтерактивне навчання не досягне мети, якщо учні не володіють достатнім обсягом мовних і мовленнєвих засобів, щоб здійснювати іншомовне спілкування, у той час як комунікативні потреби, окреслені метою, значно вищі від набутого учнями іншомовного досвіду. Це свідчить про невідповідність завдання рівню готовності школярів до успішного його виконання. На жаль, деколи можна спостерігати як на уроках іноземної мови, так і у змісті підручників, що вчителі та автори пропонують учням інтерактивні завдання, котрі не завжди можна успішно виконати, оскільки вони не підготовлені попереднім досвідом навчальної діяльності.

Провідна функція у проектуванні технологій інтерактивного навчання іншомовного спілкування належить як учителю, так і підручнику. Якщо взяти до уваги, що навчальний процес здійснює вчитель, то саме від його професійної майстерності залежить результативність використання інтерактивних технологій. Кожний педагог вибудовує власну модель навчальної діяльності, залучаючи для цього різноманітні засоби. Основним із них є підручник, і саме він скеровує навчальну роботу учнів і методичну діяльність учителя. Про важливу роль підручника в організації процесу навчання недвозначно свідчать результати проведеного нами анкетування вчителів іноземних мов. Дослідженням було охоплено 672 вчителя різних регіонів України. 647 із них, що складає 96,3% від загальної кількості респондентів, повідомили, що планують і здійснюють свою педагогічну діяльність на основі змісту підручника, вважаючи його основним засобом навчання і важливим інструментом управління навчальною роботою учнів. Окрім того, 93,4% респондентів висловили бажання, щоб підручник своїм змістом сприяв проектуванню їхньої методичної діяльності, допомагав якісно організовувати їхню роботу як у межах окремого уроку, так і всього навчального процесу. А це зумовлює авторів викоритовувати комунікативно доцільний навчальний матеріал і пропонувати вчителю й учням ефективну систему вправ і завдань для його засвоєння, сконструйовану на випробуваних дидактичних і методичних принципах, оптимальність і доцільність якої експериментально перевірена у шкільній практиці. У цьому контексті пригадуються деякі підручники й посібники, автори яких, виконуючи рекомендації щодо доцільності використовування методів і засобів реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов, пропонували у своїх доробках інтерактивні види діяльності: рольові ігри, парну/групову роботу, проектну діяльність, навчально-мовленнєві ситуації тощо, а учнів до цього недостатньо готували змістом попередньої навчальної роботи. У результаті такі ефективні види діяльності об'єктивно не мали успіху, втрачали свій сенс і звичайно не завжди виконувалися. Створювалося враження, що автори використали їх "заради моди" і щоб у такий спосіб підтвердити своє позитивне ставлення до новацій, зумовлених комунікативно-діяльнісним підходом. А відтак спотворювалася сама ідея інтерактивного навчання. Звісно, з роками, із набуттям досвіду автори змінювали зміст своїх доробків, де видам інтерактивного навчання приділяється належна увага, і воно організовується відповідно до дидактичних особливостей — етапів, про які йшлося раніше.

Технології інтерактивного навчання іншомовного спілкування, як нами зазначалося, поряд із іншими віддзеркалюють практику упровадження в навчальний процес комунікативно-діяльнісного підходу до навчання і слугують його визначальною характеристикою. Вони покликані зробити діяльність учнів максимально продуктивною шляхом підвищення рівня їх пізнавальної активності відповідно до цілей навчання у межах сфер, тем і ситуацій спілкування і з допомогою відповідного мовного і мовленнєвого матеріалу, дібраного з урахуванням комунікативних потреб. Широке використовування технологій інтерактивного навчання у змісті шкільних підручників з іноземних мов певною

мірою слугує показником їх ефективності. Не можна уявити сучасний підручник, особливо для учнів основної та старшої школи (психологічні особливості школярів цього віку найбільш адаптивні до успішного виконання інтерактивних видів діяльності), у яких автор не запропонував би інтерактивні технології оволодіння його змістом.

Аналіз чинних підручників з іноземних мов і спостереження за навчальним процесом у ЗНЗ, де вони використовуються, дозволили визначити критерії ефективності застосування інтерактивних видів діяльності, що містяться у їх змісті:

мотивації до навчання — зумовлює зацікавленість в отриманні нової інформації з навчальних текстів та інших додаткових джерел, дозволяє продемонструвати свій навчальний досвід у практичній іншомовній діяльності;

пізнавальної активності — ілюструє рівень пізнавальної активності учасників навчального процесу у здійсненні іншомовного спілкування;

активізації мислення — визначає рівень впливу навчання на рефлексивну діяльність учнів, на формування в них практичних умінь систематизувати, класифікувати, узагальнювати іншомовну навчальну інформацію, демонструвати власне ставлення до неї і визначати завдання для подальшого просування в іншомовному інформаційно-діяльнісному середовищі;

активної інформативності — визначає рівень і чинники впливу навчання на усвідомлення і творче використовування учнями нової навчальної інформації, зіставлення її з їхнім іншомовним комунікативним досвідом з метою його удосконалення;

співпраці у колективі — ілюструє рівень психологічної комфортності, демократичності й партнерства у стосунках під час виконання комунікативного завдання, рівень відповідальності за результати як власної, так і спільної діяльності;

результативності — демонструє успіхи учнів у навчанні, якість засвоєння іншомовного навчального матеріалу і уміння доцільно використовувати його у практичній мовленнєвій діяльності, уміння вибирати траєкторію власного навчання (засобів і форм, диференціації зусиль і часу, своєї готовності для оволодіння змістом навчання у залежності від умов, у яких виконується робота), здатність об'єктивно проводити діагностику рівня власних навчальних досягнень і, за необхідності, виробляти план їх удосконалення.

Відповідно до зазначеного вище інтерактивні технології у навчанні іноземних мов можна розглядати творчими видами діяльності. Це своєрідні комунікативні завдання, що інтегрують знання, уміння й навички учнів у засвоєнні ними мовного і мовленнєвого матеріалу з різних сфер і тем спілкування та досвід його доцільного застосування відповідно до мети та норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Інтерактивні види роботи дають можливість переносити здобуті раніше знання, сформовані уміння й навички на нові види діяльності та нові ситуації мовленнєвої взаємодії, чим удосконалюють іншомовний комунікативний досвід учнів.

Творчі комунікативні завдання відповідно до їх мети можуть виконуватись у різних режимах: індивідуально та колективно (парна робота, групова робота). Найбільш повною мірою це проявляється у процесі вирішення навчальних мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне, діалогічне й полілогічне спілкування різних учасників навчального процесу, а також під час проведення рольових тематичних ігор, проектної роботи. Такі види діяльності, що активно упроваджуються у процес навчання іноземних мов сучасної ЗНЗ, переконливо засвідчують наявність тенденцій на використовування розвивального навчання, переорієнтацію його видів з предметного на процесуальний і мотиваційний аспекти. А відтак, процес виконання творчих, розвивальних комунікативних завдань можна розглядати як своєрідну послідовність психологічних станів учня [652], і саме в цей період, як засвідчують психологи, відбувається його найбільше когнітивне напруження: невпевненість поступово змінюється на захоплення і задоволення [242]. Це певною мірою відомий проблемний метод навчання [319], що створює проблемну ситуацію, для розв'язання якої потрібні певні творчі зусилля: знання й уміння не можна "дати", учень повинен їх "узяти" [620]. Саме такий підхід описується у роботах Л.С.Виготського [107], Г.О.Балла [22] та ін. Такі види навчальної ді-

яльності знаходять широке застосування у змісті сучасних підручників з іноземних мов. Найчастіше автори їх використовують у підручниках для основної та старшої школи. Насамперед це зумовлено, як зазначалося, віковими психологічними особливостями школярів, їхньою здатністю до виконання складних психічних процесів (диференціація, інтеграція, систематизація, узагальнення тощо), а також їхнім навчальним досвідом, зокрема з іноземної мови.

Вперше нами розпочато активне застосовування навчально-мовленнєвих ситуацій у підручниках з іспанської мови для 4-го класу. На цьому етапі за своїм змістом вони ще не сприймаються як складне комунікативне завдання, втім змушують учнів робити нескладні порівняння та узагальнення, навчають інтегрувати в одному виді навчальної діяльності інформаційний матеріал із різних тем, долучаючи як щойно засвоєні, так і раніше вивчені мовні засоби. Наведемо приклади таких завдань, використаних нами у підручниках і робочих зошитах серії "HOLA".

Imagina que has recibido un mensage por el teléfono móvil: "Soy español. Busco amigos". El mensage está incompleto. Escribe por lo menos 5 preguntas para aclarar la situación. *(Уяви, що ти отримав повідомлення через мобільний телефон: "Я – іспанець. Шукаю друзів". Повідомлення не повне. Напиши щонайменше 5 запитань, щоб з'ясувати ситуацію)".*

("HOLA – 4". Робочий зошит)

Imagina que te gustaría tener amigos en España. Escribe el anuncio a una revista española (como el modelo puedes utilizar el ejercicio I del manual (p.132). *(Уяви, що тобі хотілося б мати друзів у Іспанії. Напиши оголошення до іспанського журналу (як зразок можеш використати вправу 1 із підручника, с.132).*

("HOLA – 4". Робочий зошит)

Imagina que tu amigo hispanohablante quiere viajar a Ucrania. Escríbele una carta con la oferta de visitar algunos lugares de interés (mira el ejercicio 9, p.130. del manual). *(Уяви, що твій іспаномовний друг хоче приїхати в Україну. Напиши йому листа і запропонуй відвідати деякі історичні та культурні місця (як зразок дивись вправу 9 із підручника, с.130).*

("HOLA – 5". Робочий зошит)

Imagina que descansas en un campamento internacional. En la Fiesta de Amistad tienes que presentar Ucrania. Escribe el informe de presentaci n (mira el ejercicio 5, p.154 del manual). *(Уяви, що ти відпочиваєш у міжнародному таборі. На Святі Дружби ти повинен представляти Україну. Напиши текст презентації (як зразок дивись вправу 5 із підручника, с. 154).*

("HOLA – 5". Робочий зошит)

З набуттям більшого навчального досвіду та у зв'язку з вищим рівнем розвитку психічних процесів у організмі старшокласників їм пропонуються складніші навчально-мовленнєві ситуації як за змістом, так і за формою виконання. Наведемо приклади з підручників серії "HOLA".

Imagina que al finalizar el noveno grado vas a matricularte en un centro de FP de grado medio. *(Уяви, що після закінчення дев'ятого класу ти будеш продовжувати навчання в одному із ПТУ).*

- ¿Qué profesión vas a elegir? ¿Por qué?
  Яку професію ти обереш? Чому?
- ¿Qué cualidades exige esta profesión? ¿Las posees?
  Які якості потребує ця професія? Ти їх маєш?
- ¿En qué centro vas a matricularte?
  Куди ти будеш вступати на навчання?
- ¿Qué título obtendrás?
  Яку професію там отримаєш?
- ¿Dónde trabajarás?
  Де будеш працювати?

("HOLA – 9")

Imaginad que habéis escuchado un programa de radiodifusión. Analizadlo. *(Уявіть, що ви прослухали радіопередачу. Прокоментуйте її).*

Sugerencias:

- qué radioemisora o radiodifusión es
  що це за радіостанція та радіопрограма
- qué tipo de programa es, cuál es su duración
  про що ця програма та яка її тривалість
- para qué edad de oyentes se dedica
  на який вік слухачів вона розрахована
- cómo es el lenguaje radiofónico del representador
  чи подобається тобі стиль мовлення диктора
- qué género radiofónico es
  до якого жанру відноситься програма
- qué música, canciones se ha utilizado
  яка музика, пісні в ній прозвучали

("HOLA – 9")

Desarrolla el contenido del tema "La pintura de un país puede acercarnos a su cultura". *(Прокоментуй зміст висловлення "Образотворче мистецтво будь-якої країни може зблизити нас з її культурою").*

Sugerencias:

- ¿Puede ser la pintura de un país mejor que la de otros países?
  Чи може живопис однієї країни бути кращим, ніж інших країн?
- ¿Estás de acuerdo que este arte hace eterno cualquier momento pasado?
  Чи згоден ти з тим, що мистецтво не вмирає?
- ¿Quién es tu pintor favorito? ¿Por qué?
  Хто твій улюблений художник? Чому?
- ¿De qué manera nos acercan sus obras a la cultura de su época y de su país?
  Як його твори нас наближають до епохи, в якій він жив і творив?

("HOLA – 10")

Propón tus ideas cómo vas a provocar el interés en tus compañeros de clase para visitar el Museo de arte. *(Запропонуй свої ідеї, з допомогою яких ти будеш зацікавлювати однокласників відвідати музей образотворчого мистецтва).*

("HOLA – 10").

Desarrolla el contenido del tema "Cómo la ciencia y la tecnología cambian nuestra vida". *(Подискутуйте за темою "Як наука і технології змінюють наше життя").*

Sugerencias:

- ¿Qué inventos han aparecido últimamente?
  Які винаходи з'явилися в останні роки?
- ¿Cómo influye el desarrollo tecnológico actual en nuestra forma de trabajar, de aprender, de comunicarnos?
  Як сучасний технічний розвиток впливає на нашу діяльність, навчання, взаємостосунки?
- ¿Cómo influye el desarrollo tecnológico en nuestra vida: positiva o negativamente?
  Як технічний розвиток впливає на наше життя: позитивно чи негативно?

("HOLA – 10")

Зміст навчально-мовленнєвої ситуації формулюється у завданні, де зазвичай вказуються а) мета діяльності; б) обставини, в яких вона виконується; в) об'єкт, який підлягає обговорюванню; г) суб'єкт, який бере участь в обговорюванні. Якщо метою ситуації передбачається спілкування в межах кількох тем або ж завдання сформульовано дещо узагальнено, то доцільно його конкретизувати мовленнєвими опорами у вигляді плану, запитань тощо. Саме така форма презентації змісту ситуації широко використовується в наших підручниках і представлена у наведених вище прикладах.

Навчально-мовленнєві ситуації, уміщені у підручниках для старшокласників, умотивовують учнів до розв'язання нестандартних проблем. Вони сформульовані нами в такий спосіб, що змушують учнів не лише презентувати певну інформацію, але й стимулюють до висловлення свого ставлення, своєї точки зору, зрештою, своєї життєвої позиції до

проблеми обговорення. Звичайно, не всі школярі готові успішно виконувати подібні завдання, оскільки, як виявилося, деякі з них поки що не вміють це робити рідною мовою. Для підтвердження цього припущення нами було проведене дослідження, що охопило 346 учнів 8–11 класів (м. Київ, м. Львів, м. Черкаси, Рівненська область, Волинська область). Процедура передбачала вибір учнями із запропонованого списку тих навчально-мовленнєвих ситуацій, за змістом яких вони погодилися б вести спілкування. Усього було пред'явлено 20 ситуацій: 10 передбачали репродуктивні висловлювання і не потребували формулювання ніяких аргументів і оприлюднення власної позиції, а інші 10 стимулювали учнів до рефлексивного мислення, до творчих розумових пошуків. Окрім цього, в цій же анкеті учні мали вказати причину свого вибору тих або інших ситуацій (їм пропонувалися можливі варіанти відповіді). За результатами анкетування ми отримали таку інформацію: 297 респондентів (близько 86%) для спілкування вибрали ситуації репродуктивного виду і лише 14% – творчого характеру. Серед загальної кількості респондентів 314 учнів (близько 91%) вказали дві причини свого вибору:

1) "Не готовий успішно спілкуватись іноземною мовою за запропонованою ситуацією" (198 учнів – 63%);

2) "Не готовий аргументувати свої думки щодо цього питання рідною мовою" (116 учнів – 37%).

Усе зазначене певною мірою спростовує твердження окремих науковців, що у процесі оволодіння іноземною мовою відповідно до психофізіологічних особливостей та навчального досвіду старшокласники можуть успішно виконувати завдання аналітичного характеру, особливо якщо в них сформовані уміння й навички здійснювати аналогічну діяльність рідною мовою [584]. Як показали результати проведеного нами дослідження, такі твердження можна піддати певному сумніву. Практика свідчить про необхідність системного навчання таких видів діяльності навіть старшокласників, зокрема, стимулювати їх спеціальними навчальними опорами. У зв'язку з цим, проаналізувавши та врахувавши отримані результати описаного вище дослідження, ми вважали за доцільне на етапі коригування змісту підручника з іспанської мови "HOLA – 8" для учнів 8-го класу (саме в цей період нами почалось активне упровадження у підручники комунікативних завдань, які вимагають творчого мислення учнів) вміщувати спеціальні узагальнювальні таблиці із мовленнєвими зразками (кліше) та інструкції, що навчають учнів формулювати свої аргументи щодо певної проблеми, яка дискутується, та створювати власні творчі висловлення. Перша інструкція навчає учнів, як підготувати переказ тексту; друга – як підготувати і презентувати проектну роботу; третя – наводить список слів, які зазвичай використовуються під час проведення дискусій.

Наведемо приклади.

¡PRESTA ATENCIÓN!
Como resumir el texto
Як скласти резюме на зміст тексту
contar en pocas palabras lo más importante del contenido texto
destacar las ideas principales
reducir el texto sin deformar el contenido
unir lo destacado y poner en orden lógico
expresar el contenido en la forma escrita u oral

("HOLA – 8")

¡PRESTA ATENCIÓN!
Como realizar el proyecto efectivo
Як успішно підготувати проект
selecciona el tema y planea las fases del proyecto realízalo individualmente o en grupo
busca información, observa, haz investigación o entrevista a la gente
analiza y discute la información recabada
piensa en los métodos de presentar el proyecto presenta los resultados de tu trabajo

("HOLA – 9")

¡PRESTA ATENCIÓN!

Las expresiones para organizar el discurso y argumentar

Вирази для використання під час виступу з доповіддю та участі в дискусії

además – крім того; до того ж
ahora bien – а тим часом, а втім, а насправді
pero – а, але, проте
antes bien – проте, однак, усе ж таки
en cambio – натомість, замість того
mientras – тим часом, у свою чергу
sin embargo – однак, проте, тим не менше
es decir – тобто, іншими словами, інакше кажучи
esto es (o sea) – тобто
con esto – при цьому
es más (más aún) – більше того; мало того
por último – нарешті, зрештою

("HOLA – 10")

До згаданих навчальних опор ми віднесли таблиці з переліком лексичних одиниць, які дають учням можливість формулювати висловлювання у таких напрямах:

- як підтримувати дискусію;
- як висловлювати згоду/незгоду;
- як погоджуватись/заперечувати;
- як щось пропонувати;
- як запитувати інформацію;
- як відстоювати свою позицію;
- як висловлювати сумнів;
- як давати рекомендації;
- як переконувати.

Окрім того, у підручники ми помістили картки-інструкції для здійснення типових практичних видів діяльності, котрі зустрічаються в життєвому досвіді. Серед них:

- як писати лист/діловий лист;
- як підготувати доповідь/реферат;
- як написати резюме;
- як скласти Curriculum Vitae;
- як написати статтю;
- як написати оголошення;
- як заповнити довідку на митниці;
- як проводити дискусію;
- як підготувати репортаж;
- як заповнювати web- сторінку;
- як здійснити проект;
- як підготувати анотацію до тексту.

Подібні засоби зорієнтовують діяльність учнів, збагачують їхній навчальний досвід. У підручниках згадані вище мовленнєві зразки та зміст інструкцій активізуються у різноманітних видах комунікативних завдань. У такий спосіб в учнів формуються прагматичні уміння й навички, які їм слугуватимуть засадами для виконання практичних видів діяльності в різноманітних соціальних умовах реальної комунікації.

Часто у змісті підручників пропонуються завдання, що стимулюють учнів здійснювати діалогічне спілкування. Діалогова форма мовленнєвої взаємодії, як вже зазначалося, є характерним прикладом інтерактивної технології навчання іншомовного спілкування.

У змісті підручників “HOLA” нами використовуються діалоги/полілоги для виконання різноманітних дидактичних завдань. Найтиповіші з них спрямовані на формування таких умінь:

– розпочинати, підтримувати й завершувати діалог відповідно до етичних норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається;
– логічно вибудовувати діалог;
– активізувати у спілкуванні нові мовні (фонетичні, лексичні та граматичні) одиниці;
– підтримувати діалог/полілог відповідно до запропонованої теми/ситуації;
– ініціювати та підтримувати діалог відповідно до різноманітних соціальних умов спілкування;
– обговорювати в діалозі/полілозі різноманітні проблеми (за змістом прочитаного/прослуханого тексту, відповідно до запропонованої ситуації, відповідно до побаченого та ін.);
– запитувати необхідну інформацію;
– висловлювати й обґрунтовувати власну точку зору щодо проблеми, яка обговорюється;
– давати рекомендації, поради та ін. партнеру по спілкуванню;
– висловлювати згоду/незгоду, радість/незадоволення та ін. у процесі спілкування;
– отримувати інформацію від свого співрозмовника про його точку зору щодо певної проблеми.

Наведемо приклади.

Practica el diálogo con tu compañero de clase. Discutid el problema de dar las recomendaciones a tu amigo para organizar mejor su tiempo. *(Поспілкуйся з однокласником: які поради ви дали б один одному щодо кращої організації відпочинку).*

(“HOLA – 6”)

Imagina que tu amigo te pregunta algo sobre las fiestas hispanas lo que tú no sabías antes. Reacciona utilizando una de las réplicas que se dan.

(Уяви, що твій друг запитує тебе про деякі свята Іспанії. Але ти не знаєш про це. Прореагуй, використовуючи одну з запропонованих реплік).

(“HOLA – 6”)

Haz una entrevista imaginaria con Shakira. Escenificalo con tu amigo/amiga. Usa para la entrevista la informacíon que va a continuación.

(Уяви, що ти береш інтерв’ю у Шакіри. Інсценізуй це з однокласником. Використай для інтерв’ю інформацію, що додається)

(“HOLA – 8”)

¡A conversar! Discutid en clase estos temas:

(Поспілкуйтеся! Обговоріть у класі такі теми):

- La importancia de la prensa en vuestra vida.
  (Преса у вашому житті).
- Los problemas de los jóvenes de los cuales trata la prensa.
  (Проблеми молоді, що порушуються у пресі).

(“HOLA – 8”)

¡ Trabajad en parejas! Imagínate que se interesan por tu opinión qué lugares de interés es importante visitar en España. Argumenta tus ideas.

(Працюйте в парах! Уяви, що твого друга цікавить, які культурні та історичні місця ти порадив би відвідати в Іспанії. Аргументуй свої думки).

(“HOLA – 9”)

Trabajad en parejas. Elaborad vuestras propias acciones para no contribuir al calentamiento de la Tierra.

(Працюйте в парах. Обговоріть проблему: що ви зробили б, щоб не допустити підвищення температури на Землі).

(“HOLA – 9”)

Imagínate que estás en el Museo de arte. Haz preguntas al guía de la galería de pinturas acerca de las obras artísticas de los maestros ucranianos.

(Уяви, що ти знаходишся в Музеї образотворчого мистецтва. Постав запитання гіду про художні полотна українських авторів).

("HOLA – 10")

Trabajad en parejas. Imaginaos que vais a entrevistar a uno de los deportistas famosos. Formulad las preguntas.

(Працюйте в парах. Уявіть, що ви будете брати інтерв'ю в одного відомого спортсмена. Сформулюйте запитання).

("HOLA – 10")

Як нами вже зазначалося, упровадження в шкільну практику комунікативного та діяльнісного підходів до навчання іноземних мов зумовило появу видів діяльності, котрі не були характерними раніше, на попередніх етапах розвитку шкільної іншомовної освіти. До таких можна віднести метод проектів як одну з педагогічних технологій, що широко застосовується у процесі навчання іноземних мов, зокрема у змісті чинних підручників. Це одна із форм навчання у співпраці (*cooperative learning*). У педагогічній теорії [332; 686; 709; 734] навчання у співпраці передбачає використовування прийомів, зумовлених спільною логікою пізнавальної та організаційної діяльності учнів, яка дає можливість виконувати певне завдання, залучаючи для цього самостійні дії кожного учасника групової роботи, і по завершенню її характерною є обов'язкова презентація отриманих результатів [170]. Якщо вважати метод проектів (від лат. *projectus* - кинутий уперед) [289] як педагогічну технологію, то спостерігається, що їй притаманна сукупність дослідницьких, пошукових і проблемних методів, які є творчими за своєю сутністю [168]. У процесі навчання іноземних мов її доцільно розглядати як *моделювання соціальної та комунікативної взаємодії учнів у малих групах.* Характерною особливістю цієї технології є спрямування на особистість школяра, а тому в її основі лежить особистісно-діяльнісний підхід до навчання. Вона сприяє також реалізації диференційованого підходу (вид завдання чи способи його виконання узгоджуються з психологічними та навчальними можливостями школярів), підвищує активність учнів і забезпечує їхню самостійність. Ідея взаємної діяльності учнів у групі, де учасники беруть на себе як індивідуальну, так і колективну відповідальність за виконання навчальних завдань, допомагають один одному, сприяють успіхам кожного члена групи, своєрідно вирізняє цю технологію серед інших. На відміну від фронтальної чи індивідуальної роботи, в умовах яких учень є автономним суб'єктом навчальної діяльності, відповідаючи тільки за себе – за свої успіхи й невдачі, проектна технологія, як зазначає Є.С.Полат, створює умови для взаємодії та співпраці в системі "учень – учитель – група" та для актуалізації колективного суб'єкта процесу навчання [383].

Як засвідчують результати практичного використовування проектної технології у процесі навчання іноземних мов, відбувається невимушене запам'ятовування мовного матеріалу, умотивовується й набуває прагматичного спрямування діяльність, пов'язана з іншомовним спілкуванням. Під час виконання проектних видів роботи учні використовують іноземну мову як засіб мовленнєвої та соціальної взаємодії з однокласниками у процесі планування, підготовки та підведення підсумків спільної навчальної діяльності. Важлива умова застосування цієї педагогічної технології – готовність учнів до її виконання: насамперед, наявність інтересу до проблеми, що пропонується для обговорення, та чітке усвідомлення її сутності.

Практика застосування проектних завдань у процесі навчання іноземних мов уже має певний досвід, який активно перейшов і на сторінки шкільних підручників. Найтиповішими видами проектної діяльності, що пропонуються у їх змісті, є такі:

- підготовка і презентація іноземною мовою плакатів, проспектів, буклетів як результату проектування певного соціально-комунікативного завдання;
- випуск газети/журналу, де висвітлюється певна тема;
- підготовка сценарію тематичного вечора, зустрічі, концерту, свята тощо;
- підготовка тематичної виставки робіт;
- створення шкільних радіо чи телепрограм;

- організація пресконференцій;
- підготовка до вікторини, диспуту;
- проведення інтерв'ю;
- організація звітів за виконану роботу.

Широке використовування цієї педагогічної технології можна спостерігати в останньому десятилітті XX століття у підручниках з іноземних мов зарубіжних видавництв "Oxford University Press", "Cambridge University Press", "Pearson. Longman", "Salamanca", "E/LE. Madrid", "SGEL Educación" та ін. Особливо активно вона почала застосовуватись у змісті сучасних вітчизняних підручників з іноземних мов на початку XXI століття. Перші завдання – проекти були уміщені у підручниках з англійської мови для 5-го класу (автор Л.В.Биркун). Інші автори дещо пізніше презентують цей вид діяльності у своїх доробках. У підручниках серії "HOLA" проектну роботу ми почали застосовувати з 7-го класу. На наш погляд, більш раннє введення проектних видів діяльності не зовсім доцільно (хоч цілком можливо), оскільки рівень мовної (лексичної та граматичної) підготовленості школярів ще не може різнобічно забезпечувати ефективне виконання поставлених завдань. Учні ще не достатньо володіють обсягом мовного матеріалу, який давав би їм можливість вільно і безпомилково здійснювати іншомовне спілкування під час виконання завдань проекту відповідно до комунікативних потреб, які об'єктивно виникають. Відповідно до змісту чинної програми саме на сьомому році вивчення іноземної мови (7-й клас) в учнів фіксується той базовий рівень мовного запасу, що, на наш погляд, дає їм змогу відносно успішно виконувати подібні творчі завдання. У зв'язку з цим у підручниках доцільно пропонувати проектні завдання, котрі узгоджуються не тільки з темою, що вивчається, але й з навчальним досвідом учнів, з їхніми віковими особливостями, зокрема інтересами. Ці чинники дуже важливі, оскільки вони різнобічно вмотивовують навчальну діяльність. Також успішне виконання завдання значною мірою залежить від рівня підготовленості школярів. Якщо у підручнику автором не передбачена попередня підготовча діяльність до виконання проекту, то цей вид роботи не матиме успіху. Проектна технологія підвищує рівень інтелектуального розвитку дитини, соціально-колективну роль кожної особистості в колективі, стимулює інтерес учнів до нових знань, сприяє розвитку дитини через розв'язання проблем і застосування їх у конкретній діяльності [387].

Особливість використовування методу проектів у процесі навчання іноземних мов визначається ще й тим, що весь процес діяльності має супроводжуватися спілкуванням учасників групи між собою, а також учителя з учнями виключно іноземною мовою. Саме під час роботи і спілкування в групах учні вчаться переборювати психологічні бар'єри, що деколи заважають їм досягати вільної та невимушеної мовленнєвої взаємодії засобами іноземної мови. Через це зміст завдання має чітко узгоджуватися з комунікативними можливостями школярів і не бути перешкодою для здійснення спілкування. Учні повинні володіти достатнім обсягом мовних засобів, щоб успішно спілкуватись іноземною мовою на всіх етапах проекту. Це одна із пріоритетних умов доцільності використовування проектної діяльності у процесі навчання іноземних мов, і за таких обставин ця педагогічна технологія не буде сприйматись як така, що штучно внесена до змісту підручника, і через це їй буде забезпечено успіх.

Шкільна практика демонструє різні типи проектів як за метою, так і за складом учасників. Наведемо приклади завдань-проектів, які використані у змісті підручників серії "HOLA".

Trabajad en grupos. Discutid cada opinión referente al estilo de vida de los jóvenes. Expresad vuestro punto de vista. ¿Con qué opiniones estáis de acuerdo y por qué? Dad unos ejemplos. **(Працюйте в групах. Обговоріть проблеми стилю життя сучасної молоді. Висловіть ваші точки зору. З якими думками ви не згодні та чому. Наведіть приклади).**

("HOLA – 9")

Trabajad en grupos. Pensad en qué campamentos juveniles (deportivos) habéis descansado. Discutid qué campamento ha sido, qué actividades se han organizado, qué impresiones se han grabado en memoria.

(Працюйте в групах. Пригадайте, в яких таборах (молодіжних, спортивних) ви відпочивали. Обговоріть проблеми перебування у таборах і що вам найбільше запам'яталося).

("HOLA – 9")

Trabajad en parejas. Imagina que tienes ganas de viajar a un país hispanohablante y vivir unas semanas en una familia anfitriona. Estás llamando por teléfono a una organización juvenil que se preocupa por los programas de intercambio juvenil. Inventad y escenificad el diálogo. *(Працюйте в групах. Уяви, що в тебе є бажання подорожувати до однієї з латиноамериканських країн і жити кілька тижнів у сім'ї. Ти телефонуєш у відповідну молодіжну організацію щодо цієї проблеми. Побудуйте діалог).*

("HOLA – 9")

Trabajad en grupos de cuatro. Describe los recursos de Internet que sueles usar. Comparad las respuestas y decid los recursos más frecuentes. *(Працюйте в групах по чотири. Опишіть ресурси Інтернету. Порівняйте думки кожного і визначіть найбільш використовувані ресурси).*

("HOLA – 10")

Trabajad en grupos. Presentad a los pintores españoles del siglo XX. *(Працюйте в групах. Представте іспанських художників XX століття).*

("HOLA – 10")

Trabajad en grupos de tres. Presentad la Comunidad Autónoma Castilla y León. *(Працюйте в групах по три. Представте провінцію Кастилля і Леон).*

("HOLA – 10")

Trabajad en grupos. Pensad en cómo debe ser el profesor ideal. Compartid vuestras ideas. *(Працюйте в групах. Опишіть, яким має бути ідеальний учитель. Порівняйте ваші думки).*

("HOLA – 10")

Trabajad en grupos. Discutid los siguientes temas. *(Працюйте в групах. Поспілкуйтесь за такими темами).*

- Las costumbres y actividades de los jóvenes de hoy.
  (Звичаї та види діяльності сучасної молоді).
- Los valores individuales que se aprecian por los jóvenes.
  (Особистісні цінності, що притаманні молоді).
- Las relaciones entre los padres e hijos.
  (Стосунки дітей і батьків).
- Las organizaciones (agrupaciones) juveniles.
  (Молодіжні організації).

("HOLA–9")

¡A crear el proyecto "Los programas televisivos de hoy"! Las fases del proyecto: *(Робота над проектом "Сучасні телевізійні програми").*

- Elige un canal televisivo el cual sueles ver.
- Busca el periódico donde se encuentra la programación para toda la semana.
- Haz una investigación sobre qué tipos de programas constituyen su programación habitual.
- Di qué programas prevalecen y los cuáles son muy pocos.
- Analiza la información recabada, evalúala, haz resumen.
- Decide en qué forma lo vas a presentar: el informe oral con demostración, la presentación en forma de los esquemas o cálculos, etc.
- Preséntalo en clase.

("HOLA – 9")

¡A crear el proyecto "La ecología empieza por mi mismo"! Las fases del proyecto: *(Робота над проектом "Екологія розпочинається з мене самого").*

1. Piensa en lo qué puedes hacer para reducir la contaminación de la ciudad.
2. Busca las soluciones para el ahorro de la electricidad o el uso de la energía menos contaminante.
3. Haz la lista de las acciones sencillas para ahorrar agua en vuestra casa.
4. Describe tus esfuerzos para reducir la basura en casa y en el colegio.

5. Haz una investigación sobre cómo la basura puede ser reciclada antes de tirarla a los contenedores.

6. Decide dónde y cuántos árboles puedes plantar.

7. Analiza la información recabada, evalúala.

8. Decide en qué forma lo vas a presentar: la exposición, la presentación multimedia o el informe oral con demostración, etc.

9. Preséntalo en clase.

("HOLA – 9")

У змісті трьох останніх завдань пропонується обговорити кілька проблем, які найбільш чітко розкривають тему проекту. Вони певним чином (безпосередньо чи опосередковано – у комплексі з іншими) розглядалися на попередніх етапах навчання. На цьому етапі учні мають продемонструвати не тільки інтерес до проблеми, але й свою готовність доцільно оперувати мовним матеріалом та інформаційну обізнаність з проблеми, що забезпечується не тільки навчальним досвідом, набутим під час вивчення іноземної мови, але й у процесі засвоєння інших предметів (міжпредметні зв'язки). Також важливим є уміння диференціювати тематичну інформацію відповідно до запропонованих питань для обговорення, логічно і змістовно конструювати свої мовленнєві продукти, обговорювати та відстоювати власну точку зору, робити висновки, злагоджено працювати в колективі – це саме ті стадії (стадія виклику, змістова стадія, стадія рефлексії), про які йшлося на попередніх сторінках.

Проектна робота виконує дві основні функції – *навчальну* і *контролювальну*: не тільки сприяє розвитку в учнів умінь і навичок комунікативної діяльності та демонструє рівень їхньої підготовленості до спілкування, що відбувається під час виконання різноманітних видів навчальної роботи у межах проекту, але й дає змогу проконтролювати їхній досвід у сфері соціальної та комунікативної взаємодії, виявляти труднощі як мовленнєвого, так і соціального характеру та визначати шляхи їх подолання.

Мовленнєві ситуації як засоби навчання соціокомунікативної поведінки

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов передбачає формування уміння використовувати мову в реальній ситуації спілкування для досягнення взаєморозуміння комунікантів. А відтак необхідно в такий спосіб організовувати навчальний процес, щоб він забезпечував відтворення соціально зумовленого мовленнєвого досвіду в системі "рідна-нерідна мова" через діяльність викладання й учіння [114]. Цьому можуть сприяти різні механізми, проте існують також і деякі проблеми, що гальмують ефективність навчання. Насамперед, вони зумовлені мережею годин, визначених навчальним планом, а також – чи не найголовніше – методами та засобами, що використовуються в навчальному процесі.

Відомо, що оволодіння іншомовним спілкуванням здійснюється на досить обмеженому мовному матеріалі, до засвоєння якого необхідно ставитися не як до мети навчання, а як до засобу виконання комунікативних завдань. Як зазначає Г.В.Колшанський, незалежно від рівня володіння мовою як знаковою системою знання окремих її елементів (ізольованих слів, речень, звуків) не може характеризувати поняття "оволодіння мовою як засобом спілкування", а тому в начальних цілях незалежно від різноманітних видів і форм діяльності (особливо в умовах ЗНЗ), *оволодіння мовою має розглядатись як здібність брати участь в реальному спілкуванні, а не як знання окремих елементів мови* [258]. На думку деяких учених, ця мета може бути реалізована за рахунок зміни характеру мотивації навчальної діяльності учнів і перегляду її структури [115]. У зв'язку з цим педагогічний процес, зорієнтований на спілкування як мету, може бути ефективним лише за умови, що засобом навчання також буде самé спілкування. Ще в 1970-х роках О.О. Леонтьєв зазначав: "Хотілося б сподіватися, що недалеким є той час, коли на титульній сторінці підручників і навчальних посібників буде написано не "Російська мова", "Французька мова" тощо, а "Спілкування російською мовою", "Спілкування французькою мовою" [282].

Навчання спілкування передбачає усвідомлене засвоєння не тільки лексичних одиниць і граматичних явищ, але й тих психологічних процесів, які породжують мовлення. А така діяльність об'єктом навчання розглядає формування здібностей висловлювати комунікативні наміри, а також навчання змістового програмування тексту [167]. Визначення навчання іншомовного спілкування практичною метою оволодіння іноземною мовою в ЗНЗ забезпечує широкі можливості для виконання освітніх, розвивальних і виховних цілей.

Сучасна педагогічна наука розглядає спілкування як категорію, котра виражає суб'єкт-суб'єктні відношення, що суттєво впливають на весь процес формування, виховання і розвитку особистості школяра [597]. Як справедливо зазначає І.О.Зимня, категорія "навчання" за своєю сутністю є комунікативною, оскільки характеризує організований процес взаємодії двох видів діяльності – навчання й учіння, що здійснюється під час взаємодії суб'єктів цих діяльностей – учителя й учня на чітко визначеному програмою матеріалі: сфери, теми, ситуації спілкування, мовні засоби, форми, методи організації спілкування тощо [198]. Тематика іншомовного спілкування, передбачена програмою і реалізована у змісті підручників, відтворює різноманітні аспекти життєдіяльності школяра і в такий спосіб сприяє формуванню його ціннісних орієнтацій: ставлення до життя, праці, навчання, навколишнього світу, до самого себе тощо. У зв'язку з цим у процесі навчання іноземних мов спілкування можна розглядати в трьох аспектах: 1) як *мету* навчання, 2) як *засіб* досягнення цієї мети, 3) як *загальнопедагогічну категорію*, що забезпечує формування учня як особистості та члена суспільства. Саме з цих позицій ми виходимо, коли формулюємо для підручників зміст навчально-мовленнєвих ситуацій як важливих засобів соціально-комунікативної взаємодії.

Вітчизняна загальноосвітня школа вже має значний досвід навчання іноземної мови на комунікативних засадах. Про це свідчать численні наукові дослідження, спостереження за навчальним процесом, зміст чинних підручників та інших дидактичних матеріалів, виступи вчителів на різноманітних семінарах і конференціях, публікації на сторінках науково-методичної преси тощо. Підтвердженням цього є також результати анкетувань, проведених нашою аспіранткою М.М.Сідун [560], які засвідчують абсолютно позитивне ставлення вчителів іноземних мов до використання мовленнєвих ситуацій у навчальному процесі ЗНЗ (анкетування вчителів відбувалося під час проходження ними курсової професійної перепідготовки в Житомирському, Волинському, Закарпатському, Чернівецькому, Чернігівському обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти). Втім, практика ілюструє, що шкільна іншомовна освіта ще не повною мірою зорієнтована на навчання учнів спілкування. Проведений нами аналіз результатів опитування в усній і письмовій формах шкільних педагогів (взяло участь 576 вчителів різних регіонів України) дозволяє виокремити дві основні причини такого стану: 1) не всі вчителі адекватно розуміють особливості комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземної мови (певна кількість педагогів сприймають його як формування механізмів лише усномовленнєвої взаємодії), 2) значна кількість учителів (здебільшого із великим практичним досвідом – очевидно, цій категорії педагогів важко переорієнтуватися на нові вимоги) у своїй навчальній діяльності віддають пріоритети навчанню мовних аспектів спілкування та відтворенню учнями "готових" мовленнєвих одиниць різного рівня (так званим "топікам"), що не сприяє розвитку творчих здібностей школярів, навичок самостійної та усвідомленої діяльності у виборі змісту та одиниць висловлення. За таких умов учні не вчаться самостійно програмувати власні мовленнєві дії, усвідомлено визначати завдання, пов'язані з організацією мовленнєвої взаємодії з партнером/партнерами у межах теми або ситуації, оцінювати результати власної комунікативної діяльності. Все це не надає їхній роботі на уроці статусу "акта комунікації" [597]. Недооцінювання або відсутність видів діяльності, спрямованих на мовленнєву взаємодію, котрі сприяють формуванню механізмів спілкування, не завжди забезпечує учнів можливостями застосовувати отриманий мовленнєвий досвід у практичній діяльності. У зв'язку з цим одна з провідних тенденцій сучасної теорії та практики навчання

іноземних мов у ЗНЗ – це пошук таких методів і форм навчання, що якнайповніше відповідали б визначеним цілям. Провідна роль в успішному використанні методів і форм такої діяльності належить засобам навчання як важливим механізмам ефективного здійснення навчального процесу.

Одним із засобів, який, за свідченням шкільної практики, забезпечує досягнення таких цілей, є *навчально-мовленнєві ситуації.* Пріоритетність їх використання зумовлюється сутністю комунікативного підходу до навчання іноземних мов і, насамперед, його діяльнісним характером. "Лінгводидак-тичний енциклопедичний словник" за редакцією А.М.Щукіна характеризує мовленнєву ситуацію як *"сукупність обставин, в яких здійснюється спілкування, як систему мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії"* [289]. В сучасній методиці ситуативно спрямоване навчання розглядається як форма реалізації комунікативного методу навчання [324]. Навчально-мовленнєві ситуації дають змогу моделювати акти спілкування в навчальному процесі під час формування навичок і вмінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: вони визначають не тільки зміст комунікації, але й її структуру, вибір мовних засобів, темп мовлення тощо. Цей засіб сприяє усвідомленому формуванню мотивів мовленнєвої взаємодії, дає змогу реалізовувати емоційно-ціннісний компонент змісту навчання [334], дозволяє враховувати особливості партнера/партнерів у спілкуванні (мовлення – як усне, так і письмове – завжди має певний адресат, тобто на когось спрямоване), враховує умови, в яких здійснюється мовленнєва взаємодія, тощо. Такий комплекс особливостей навчально-мовленнєвих ситуацій формує в учнів у навчальних умовах уроку досвід виконувати не тільки певні мовленнєві дії, зумовлені темою спілкування, але й використовувати для цього відповідні мовні та мовленнєві засоби, адекватно здійснювати поведінкові дії, характерні носіям мови у різноманітних видах реальної життєдіяльності. *Під ситуативним навчанням іноземної мови ми розуміємо не одноразове використання мовленнєвих ситуацій у навчальній діяльності, а такий процес навчання іншомовного спілкування, у змісті якого системно, методично і дидактично доцільно використовуються ці засоби як його постійні компоненти.*

Зазвичай процес навчання іноземних мов зорієнтований на виконання двох методичних функцій: 1) навчальної та 2) комунікативної, а тому діяльність на уроці, в якій застосовуються мовленнєві ситуації, можна розглядати як певну модель реального спілкування. За результатами наших спостережень за навчальною діяльністю учнів на уроках іноземних мов і аналіз змісту сформульованих навчально-мовленнєвих ситуацій, уміщених у чинних підручниках, можна зробити висновок, що більшість ситуативних завдань частіше спрямовані на реалізацію навчальної функції: активізацію у мовленнєвій практиці вивчених мовних одиниць – лексики та граматики. Досить чітко про це свідчать доситуативні вправи мовного характеру, які певним чином забезпечують підготовку до ситуативного мовлення. Звісно, такий підхід нами не заперечується, проте він не повною мірою сприяє розвитку творчих здібностей школярів засобами іноземної мови: їхня увага більше спрямована на мовний аспект висловлювання, а не на його зміст, зокрема не на характер поведінки комунікантів, яка реалізується за допомогою відповідних мовленнєвих засобів (усталених комунікативних моделей). Вочевидь, небезпідставним можна вважати твердження окремих учених про те, що на сьогодні комунікативна функція мови в навчальному процесі здійснюється дещо однобічно, здебільшого як інформаційно-комунікативна [154]. Для того щоб навчальна модель спілкування повніше відтворювала модельований об'єкт, як зазначає М.Л.Вайсбурд, необхідно суттєво посилити роль мовленнєвої взаємодії, завдяки якій забезпечується реалізація регулятивної функції спілкування, котра надає можливість управляти діями партнера у спілкуванні (щось пропонувати, запрошувати до певної дії, спрямовувати зміст спілкування, надавати поради спів розмов-нику/співрозмовникам, адекватно реагувати на його/їхні дії тощо) [89]. Для цього доцільно збагачувати навчально-комунікативний досвід учнів відповідними мовленнєвими зразками, характерними для різноманітних умов і цілей спілкування. У зв'язку з цим зміст підручників має надавати інформацію

про соціально зумовлені правила мовленнєвого етикету, прийняті в країні, мова якої вивчається. Мовленнєвий етикет "Лінгводидактичним енциклопедичним словником" визначається як соціально чинні та національно-особливі правила мовленнєвої поведінки, які реалізуються в системі уставлених формул і виразів, прийнятих у рекомендованих суспільством ситуаціях ввічливого контакту із співрозмовником. Такими ситуаціями є: звертання до співрозмовника і привернення його уваги до себе, привітання, знайомство, прощання, вибачення, подяка і т.п. [289]. Кожній комунікативній ситуації характерні мовленнєві формули та вирази, що утворюють синонімічні ряди. Дуже важливо повідомляти учням про особливості та різнопризначеність цих синонімічних рядів: прийнято їх використовувати диференційовано, з урахуванням соціального середовища і суб'єктів спілкування. Наприклад, широка сфера і частотність застосування іспаномовного привітання "¡Hola! ¿Qué tal?" *(Привіт! Як справи?)* не вважається соціально нормативним для використання в офіційних стосунках у державних установах, у спілкуванні з державними чиновниками тощо. Подібні приклади можна навести із кожної іноземної мови, а тому учні мають знати такі особливості та їх дотримуватись. Організація діяльності в такий спосіб співвідноситься з головною метою навчання іноземної мови у ЗНЗ й не суперечить комунікативно-діяльнісному підходу. Це дозволяє учневі самостійно планувати і визначати зміст висловлення, добирати відповідні мовні засоби, оцінювати його, не боятися припуститись мовних помилок, які значною мірою не впливають на зміст спілкування, оскільки співрозмовники можуть порозумітись: повідомити або отримати певну інформацію – власне, заради цього зазвичай, і відбувається спілкування. За таких умов мовний аспект відіграє другорядну роль (навіть у рідномовному спілкуванні ми деколи припускаємося помилок, використовуємо компенсаторні невербальні засоби заради досягнення його мети).

Принагідно зазначимо, що наближення навчальної моделі спілкування до реальних умов, як зазначає О.О.Леонтьєв, вимагає також посилення його мотиваційного аспекту шляхом використання пізнавальних, комунікативних, естетичних і емоційних мотивів. Акт спілкування, на думку вченого, виникає на певних матеріальних засадах і під впливом сукупності певних обставин, до яких відносяться мовні та змістові характеристики мовленнєвого акту. Вони детермінуються внутрішніми та зовнішніми чинниками, суттєвими для певного етапу соціальної взаємодії: потребою, бажанням, точкою зору одного з комунікантів, проханням, згодою/незгодою, запрошенням тощо [282]. Саме ці чинники зумовлюють появу потреби в мовленнєвому акті, формою вираження якого може бути мовленнєва ситуація. За таких умов, як стверджує В.Л.Скалкін, вона розглядається як ситуація спілкування, що характеризується сукупністю обставин, які викликають потребу в мовленні з метою взаємодії людей у процесі виконання певної діяльності [562]. Г.В. Колшанський зазначає, що будь-яке висловлення, продуковане в результаті діяльності, завжди зумовлене деякими обставинами, що впливають на його зміст. Саме сукупність цих чинників, на думку автора, можна розглядати як умови, що породжують мовленнєву ситуацію [258].

В науковій літературі існує кілька визначень поняття мовленнєвої ситуації (А.А.Алхазишвілі [4], В.А.Бухбіндер [88], О.О.Леонтьєв [283], Ю.І.Пассов [363], В.Л.Скалкін [562] тощо). Проте всі автори єдині в тому, що змістова і структурна особливість цієї категорії різнобічно залежить від кількох взаємопов'язаних чинників: *мотивів* мовленнєвого спілкування, *умов* визначення мовленнєвої дії, у тому числі меж, у яких відбувається спілкування, та *вірогіднісного прогнозування* мовленнєвої діяльності, що, у свою чергу, залежить від чинних обставин і попереднього досвіду комуніканта/комунікантів.

Ефективність педагогічного процесу, як зазначає Ю.І.Пассов, зумовлюється рівнем наближення навчальної діяльності до тієї, що вважається об'єктом формування [361]. Ця точка зору значною мірою співвідноситься з навчанням іноземної мови, оскільки за таких умов спілкування можна розглядати як мету і як засіб. У зв'язку з цим особливо важливою на сьогодні є позиція щодо адекватності процесу навчання іноземної мови

реальному процесу комунікації, тим більше, що вона співзвучна з основними положеннями комунікативно-діяльнісного підходу – навчання мови як засобу спілкування.

Основне завдання використання навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі навчання іноземних мов можна визначати в тому, щоб передбачити можливі реальні ситуації і відповідно готувати учнів до реальної мовленнєвої комунікації, забезпечити перенос мовленнєвих дій з умовно-мовленнєвих вправ у мовленнєву практику [562]. Проте варто наголосити, що можлива наближеність навчально-мовленнєвої діяльності до реального (не навчального) спілкування ще не означає їх тотожності. Навчально-мовленнєві ситуації сприяють створенню апроксимованої комунікації у порівнянні з реальними умовами спілкування. Водночас за основними параметрами вони є адекватними моделі комунікативно зорієнтованого навчання. До цих параметрів відносяться:

- діяльнісний характер мовленнєвої поведінки комунікантів, предметність процесу комунікації – тема, проблема, події тощо;
- ситуації спілкування, котрі моделюються як найтиповіші варіанти взаємостосунків комунікантів;
- мовленнєві засоби, що забезпечують процес спілкування та навчання в цих ситуаціях [89].

Однією з найважливіших вимог, які пред'являються до навчально-мовленнєвих ситуацій, – це їх *типовість* і *нормативність* [562]. У зв'язку з цим як безпосередньо на уроці, так і у змісті підручників, які певним чином програмують хід уроку, необхідно дотримуватися цих особливостей. Вимога *типовості* передбачає відповідність змісту навчально-мовленнєвої ситуації соціальному контексту (умовам), в якому вона виникає і вирішується. А тому такі ситуації мають наближатися до реальних умов, якомога більше їх інтерпретуючи. Вимога *нормативності* забезпечується доцільно дібраними до змісту ситуації і адекватно використаними в ній мовними й мовленнєвими засобами, характерними для країни, мова якої вивчається. При цьому варто зазначити, що вчитель або автор підручника повинен раціонально диференціювати засоби вираження різноманітних думок (вербальні та невербальні), які використовуються в різних країнах (часто і в регіонах однієї країни). У зв'язку з цим необхідно наголосити, що дуже важливим питанням є знання автором підручника особливостей використання мовних і мовленнєвих одиниць у різних країнах, для яких спільною є одна державна мова. Оволодіння учнями цими особливостями та уміння їх адекватно використовувати у мовленнєвій взаємодії залежать від рівня організації навчальної діяльності, спрямованої на формування соціолінгвістичної та лінгвокраїнознавчої компетентностей. Адже відомо, що, наприклад, для висловлювання деяких аналогічних почуттів, емоцій тощо в Іспанії та країнах Латинської Америки (іспаномовні країни), у Великій Британії, США і Канаді (англомовні країни), у Франції, Швейцарії, Канаді, Бельгії (франкомовні країни), в Німеччині, Швейцарії та Австрії (німецькомовні країни) використовуються різні вербальні та невербальні засоби. Учень мусить знати типові, найбільш уживані з них, щоб у майбутньому адекватно почуватись на теренах тих країн, мову яких він вивчає. Таку можливість має забезпечувати підручник як основний засіб навчання, оскільки програмою для ЗНЗ передбачено оволодіння учнями певною інформацією про інші країни, в яких спілкуються мовою, що вивчається. Ця особливість чітко простежується в підготовлених нами підручниках з іспанської мови. Більшість такої інформації стосується Іспанії, проте, починаючи вже з 6-го класу, у їх змісті активно презентуються матеріали про країни Латинської Америки: в кінці кожного тематичного модуля в рубриці "*Información cultural*" подається інформація про життя окремих країн латиноамериканського континенту, у тому числі про особливості їхнього мовлення. Окрім того, у змісті деяких підрозділів підручників під відповідними рубриками також представлена інформація, котра ілюструє розбіжності у використанні назв окремих предметів і мовленнєвих моделей. Такий матеріал допомагає учневі засвоїти особливості формулювання висловлень і підтримувати спілкування тими мовними та мовленнєвими засобами, що характерні для певної країни. До них належать найбільш уживані типові лінгвістичні одиниці, оскільки умови ЗНЗ, в яких відбувається

навчання іноземних мов, об'єктивно не дають можливості школярам засвоїти більший обсяг такого матеріалу.

Під час оволодіння іноземною мовою в шкільних умовах учні не відчувають актуальної потреби у спілкуванні нею поза межами уроку. Іншомовна мовленнєва діяльність завжди здійснюється під керівництвом учителя, котрий умотивовує її та ставить мету у вигляді певних навчальних завдань. Навчальна комунікація – це, по суті, не спілкування як таке, а його імітація, поскільки як сама ситуація, так і потреби у мовленнєвій взаємодії його учасників – уявні. А відтак, *навчальне спілкування – це штучно організована система діяльності, успішність якої залежить від потреб (мотивів) і можливостей (майстерності вчителя, рівня навченості учнів і засобів) навчального процесу.* Пріоритетною потребою можна назвати комунікативну, а основною навчальною можливістю – рівень мовної та мовленнєвої підготовленості учня/учнів на певному етапі комунікації. У зв'язку з цим автори підручників, формулюючи навчально-мовленнєві ситуації для їх змісту, мусять враховувати особливості цієї системи діяльності. За таких умов результат буде успішним, якщо учень відповідно до своїх вікових особливостей, навчального та життєвого досвіду усвідомлює проблему спілкування та володіє мовними засобами для висловлення власних думок і розуміння висловлень співрозмовників. На жаль, нам зустрічалися підручники та посібники, в яких пропонувалися навчально-мовленнєві ситуації, успішне вирішення яких уявляється проблематичним. Насамперед, до такої думки нас спонукало те, що автори, обираючи ситуацію як засіб навчання, не завжди враховують ті чинники, про які йшлося раніше. Пимилкою, що найчастіше зустрічається у змісті підручників, є недостатня підготовча робота до виконання учнями ситуативної діяльності.

Важливого значення набуває проблема компонентів навчально-мовленнєвої ситуації. Не існує єдиної точки зору стосовно цього питання. На думку Р.П.Мільруда, в ситуації необхідне та достатнє визначається з урахуванням психолінгвістичних і методичних чинників [330]. Це зумовлено такими особливостями:

- мовленнєва ситуація і висловлення, стимульоване нею, взаємодоповнюють одне одного і в сукупності презентують текст, який слугує одиницею спілкування;
- ситуативність властива будь-якому висловленню, проте в різних обсягах. Розширення опори на ситуацію приводить до редукції мовних компонентів, а скорочення – до розгортання. За таких умов ситуація сприяє залученню до висловлення додаткових мовних засобів, часто не співзвучних із темою, у межах якої здійснюється ситуативне мовлення. Не менш важливими вважаються умови, що забезпечують адекватне орієнтування комуніканта перед виконанням ним певної мовленнєвої дії. Насамперед, це мотив і задум висловлення, необхідні для реалізації його стратегії і тактики, а також мовний матеріал, який має відповідати визначеному комунікативному завданню і рівню навченості комунікантів. Ці елементи орієнтування можуть бути виражені через:
- формулювання завдання (вправи), що моделює мотив або мету мовленнєвої дії;
- опис обставин (умов і учасників спілкування), що моделюють місце, часові показники, причину, суб'єкти дії тощо.

Формулювання змісту навчально-мовленнєвої ситуації повинно містити чіткий опис усіх чинників домовленнєвого орієнтування, котрі зумовлюють мотиваційний аспект мовленнєвої дії і впливають на його форму і зміст. Це своєрідні зовнішні умови, котрі актуалізують у свідомості мовця інформаційний та мовний аспект спілкування [89]. На думку Ю.І.Пассова, навчально-мовленнєва ситуація – це основне ядро змісту освіти, навколо якого організовується навчальний матеріал [363]. У зв'язку з цим ситуації можуть виконувати різноманітні дидактичні функції: компонента змісту навчання, прийому навчання на різних етапах виконання мовленнєвих дій, механізму управління навчальною діяльністю учнів, засобу організації роботи вчителя, сприяти виконанню практичних (комунікативних), освітніх і виховних цілей.

Успішність розвитку іншомовної комунікативної компетентності різнобічно залежить від ступеня володіння учнем структурно-системними утвореннями на різних рів-

нях мови і уміннями застосовувати їх відповідно до ситуації спілкування [330]. А відтак в обсяг вимог до умінь, якими мають оволодіти учні у процесі навчання іноземної мови, доцільно включати їх *здатність адекватно діяти в межах певного списку мовленнєвих ситуацій*. Деякою мірою ця ідея була нами втілена у змісті чинних програм з іноземних мов для ЗНЗ, де в графі "Мовленнєві функції" подається номенклатура мовленнєвих дій, якими мають оволодіти учні на кінець кожного навчального року. Це своєрідні орієнтири, підготовлені з урахуванням вікових особливостей учнів, їхнього навчального досвіду та відповідно до комунікативних потреб спілкування. Ці функції деталізують зміст навчання, зорієнтовують учителя у виборі форм і методів роботи на уроці, своєрідно скеровують діяльність авторів підручників у доборі мовного і мовленнєвого матеріалу та його організації з метою збалансованого оволодіння учнями відповідними видами мовленнєвої діяльності. Передбачається, що визначені програмою комунікативні дії школярі повинні уміти виконувати у межах тем, передбачених програмою для певного класу. У залежності від здобутого навчального досвіду зміст цих дій ускладнюється. Це дозволяє учням під кінець вивчення шкільного курсу іноземної мови оволодіти обсягом умінь, який певною мірою може забезпечити їхню соціальну і комунікативну комфортність спілкування в реальних умовах. Окрім того, засвоєння цих дій сприяє удосконаленню аналогічних умінь у процесі вивчення рідної мови.

На думку більшості вчених, які досліджували проблему навчальних ситуацій з позицій дидактики, психології та методики, ці засоби є результатом творчої діяльності, вони формують не тільки гнучкість умінь і навичок, але й тренують пам'ять, розвивають здібність виконувати певні дії, що вимагають мислення й досвіду. Застосування різних типів творчих завдань все частіше спостерігається в навчанні іноземної мови (здійснення мовленнєвого спілкування у межах певної ситуації можна розглядати як виконання творчого завдання). Особливо це стало помітним в останні роки, коли пріоритетним став комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови. Насамперед це пов'язано з діяльнісною природою цього предмета, а на сьогодні навчання іноземної мови в ЗНЗ все більше асоціюється з діяльністю, спрямованою на формуванням умінь і навичок іншомовного спілкування. Сам процес цього формування забезпечується діяльнісним характером мовленнєвих актів, які школярі мають виконувати під час навчання. Проілюструвати рівень сформованості таких мовленнєвих актів можна у процесі саме ситуативного спілкування як виду творчої діяльності.

Процес породження висловлення розглядається в психології як виконання комунікативного завдання, котре визначається певною метою, що реалізується в певних умовах [201]. А тому можна вважати, що навчально-мовленнєва ситуація створює умови для самостійної й водночас запланованої та організованої участі школяра в акті спілкування. У цьому контексті варто зазначити, що саме навчально-мовленнєва ситуація є тим засобом, який забезпечує учню самостійність у визначенні змісту висловлення, у виборі засобів його оформлення, у вмотивуванні навчальних дій, зрештою, у наданні навчально-мовленнєвій діяльності творчого характеру.

Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти відображають особливі погляди на вивчення іноземної мови не тільки як на засіб спілкування, але й як на механізм оволодіння іншомовною культурою. У зв'язку з цим цілком можна погодитися з тими вченими, що розглядають навчально-мовленнєву ситуацію як засіб формування іншокультурного мислення, здібності планувати свою діяльність за правилами культури носіїв мови, що вивчається [104; 231; 553]. У цьому визначається її освітня функція. Йдеться про так звану вторинну (штучну) соціалізацію особистості, під час якої вона оволодіває культурними знаннями із життєдіяльності народу – носія чужої (вторинної) мови [114].

У процесі навчання іноземної мови вторинна соціалізація здійснюється шляхом пред'явлення мовного матеріалу в навчальній ситуації з чітко вираженою рольовою мовленнєвою діяльністю. Особлива роль у цьому питанні належить підручнику, оскільки саме він забезпечує учня/учнів тематично доцільним мовним матеріалом, надає відповідну інформацію у змісті текстів для читання, презентує для засвоєння мовленнє-

ві зразки, характерні для спілкування у межах різноманітних мовленнєвих ситуацій. Підручники, що ми проаналізували, містять різну кількість навчально-мовленнєвих ситуацій, втім, на жаль, не скрізь реалізація цього засобу підготовлена змістом попередніх вправ і завдань. На нашу думку, сам автор деколи створює певні труднощі учням для організації успішного спілкування. Спостерігається недостатність або відсутність доцільного мовного і мовленнєвого матеріалу, навчальні тексти не завжди презентують достатній обсяг інформації, комунікативно доцільної та потрібної для використання в ситуативному спілкуванні. В окремих підручниках навчально-мовленнєві ситуації деколи виглядають автономним завданням, мало пов'язаним із попереднім навчальним матеріалом, що не свідчить про цілісність тематичного розділу і підрозділів. А між тим, оволодіваючи іноземною мовою і спілкуванням засобами навчально-мовленнєвих ситуацій, учні одночасно засвоюють соціальні правила та закони використання мови, без чого володіння нею як засобом комунікації неможливе. До цього їх потрібно готувати спеціально дібраними й раціонально організованими засобами.

Сучасний стан шкільної іншомовної освіти за об'єктивних умов обмежує можливості вторинної соціалізації особистості школяра. Практично вони реалізуються у формі рецептивної діяльності, через письмові та аудитивні навчальні тексти. У зв'язку з цим автори підручників мають бути особливо вимогливі до змісту таких текстів, насамперед до автентичності їх мови та до інформативності. Адже відомо, що саме тексти слугують учням інформаційною (мовною та змістовою) базою для здійснення спілкування в різних формах у межах теми, передбаченої програмою. Також тексти та післятекстові вправи і завдання забезпечують учнів засобами вираження власних думок і міркувань під час мовленнєвої взаємодії у межах навчально-мовленнєвих ситуацій. А тому автор підручника, моделюючи спілкування, повинен чітко передбачати всі основні параметри, які сприяють успішності такої навчальної діяльності. Насамперед потрібно провести раціональний добір і методично доцільну організацію навчального (мовного, мовленнєвого, тематичного, змістово-інформаційного) матеріалу. Він повинен здійснюватися відповідно до комунікативних потреб і бути зорієнтованим на зміст мовленнєвих функцій, визначених програмою для певного класу.

На думку деяких учених, об'єктом моделювання навчальної діяльності потрібно обирати такі ситуації, в яких учні певного віку з натхненням і багато говорять [89], а тому виникає потреба у виборі їх типів. *Критеріями добору можуть слугувати такі чинники:*

- функції спілкування (інформативна, регулятивна, емоційно-оцінна);
- фази спілкування (планування, виконання, оцінювання результатів);
- особливості навчального спілкування (штучність, віртуальність, планомірність);
- навчальні функції мовленнєвої ситуації як компонента змісту і як прийому навчання;
- особливості учня як комуніканта (вікові особливості, інтереси, навчальний досвід, соціальні умови навчання).

Зорієнтованість курсу навчання іноземних мов на ситуативний підхід зумовлює особливу організацію навчального матеріалу у змісті підручників. Насамперед це може проявлятись у визначенні системи комунікативних завдань. Вона має бути побудована відповідно до основних дидактичних і методичних принципів, серед яких пріоритетними є принципи доступності, системності, комунікативного спрямування, свідомості, взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

Як справедливо зазначається у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, мовленням можна оволодіти лише в соціальній взаємодії [187], а через це засвоєння соціальних правил і культури поведінки під час спілкування, властивих носіям мови, визначається одним із пріоритетів сучасного процесу навчання іноземної мови в ЗНЗ. Основним навчальним джерелом такої інформації є тексти підручника. Саме вони мають слугувати засадами для формування лінгвокраїнознавчої компетентності, котра передбачає наявність в учня знань про національні традиці, реалії країни, мова якої вивчається, здібностей здобувати країнознавчу інформацію і користуватися нею, досягаючи повноцінної комунікації. В сучасних підручниках з іноземних мов для ЗНЗ в

такий спосіб зорієнтованим текстам зазвичай відводиться провідне місце. Вже, починаючи з перших років навчання, у їх змісті автори розміщують інформативні матеріали з різноманітних сфер життєдіяльності носіїв чужої мови. Ця інформація добирається відповідно до вікових особливостей учнів, їхніх інтересів, життєвого і навчального досвіду. Наприклад, якщо у підручниках з іспанської мови для 1-го і 2-го класів учні знайомляться лише з іменами своїх однолітків з іспаномовних країн, з назвами окремих вулиць, міст і країн, то вже через два роки обсяг країнознавчої інформації значно зростає. А починаючи з 5-го класу, через підручник вони отримують знання з соціокультурної та лінгвокраїнознавчої сфер про особливості мовленнєвої взаємодії у різноманітних ситуаціях спілкування, про лексичні відмінності у назвах окремих предметів в Іспанії та країнах Латинської Америки тощо. Для засвоєння такої інформації використовуються умовно-мовленнєві вправи та комунікативні завдання у формі навчально-мовленнєвих ситуацій етикетного типу, соціального контакту, соціальної поведінки тощо. Наведемо кілька прикладів таких вправ і завдань, уміщених у підручниках з іспанської мови "HOLA" для 5-го і 6-го класів.

***Lee y traduce las fórmulas que usan los españoles cuando hablan por teléfono**. (Прочитай і перекладі мовленнєві формули, що використовують іспанці, коли розмовляють по телефону).*

Після ознайомлення учнів з цим матеріалом у подальших завданнях пропонується використати його у навчально-практичній діяльності у формі діалогів.

***Imagina que eres reportero y haces una entrevista a tu compañero de clase sobre su trabajo futuro.** (Уяви, що ти репортер і береш інтерв'ю у свого однокласника про його майбутню роботу).*

Ця навчально-мовленнєва ситуація передбачає навчити учнів мовленнєвих формул, які використовуються у процесі соціальної взаємодії: привітання, прохання, згода/незгода, задоволення, перезапит, подяка, прощання тощо.

***Imagina que tu amigo hispanohablante te pide escribirle una carta y contar sobre tu partria.** (Уяви, що твій іспаномовний друг просить тебе написати йому листа і розповісти про твою батьківщину).*

Мета цієї ситуації – навчити учнів писати листи, дотримуючись норм, прийнятих в іспаномовних країнах (у попередніх вправах учні оволодівали відповідною інформацією).

***Imagina que eres agente de la agencia de viajes. Haz preguntas a tus compañeros de clase para organizar viajes a una de las ciudades de España o de América Latina.** (Уяви, що ти агент туристичного бюро. Запропонуй своїм однокласникам подорож до Іспанії або Латинської Америки і переконай їх у цій необхідності).*

Завданнями цієї ситуації передбачається сформувати в учнів уміння й навички використовувати такі мовленнєві формули: запропонувати, переконати, погодитись/не погодитись, висловлювати власне ставлення до..., пообіцяти тощо.

***Imagina que tu amigo te pregunta sobre las fiestas navideñas en España, lo que tú no sabías antes. Reacciona unilizando una de las réplicas que se dan.** (Уяви, що твій друг тебе запитує про різдвяні свята в Іспанії, але ти про це не знаєш. Прореагуй, використавши відповідні репліки, що подаються).*

Подібні ситуації навчають учнів використовувати мовленнєві зразки (*Як цікаво! Не можу повірити! Я не уявляю! Не можу пригадати. Неможливо! Не маю поняття* тощо), прийняті в іспаномовних країнах, у залежності від різноманітних умов спілкування. Такі завдання є типовими для змісту підручників з іспанської мови для різних класів. Вони сприяють формуванню соціокультурної і лінгвокраїнознавчої компетентностей, передбачених програмою для певного класу.

Мовленнєвим ситуація як засобу формування умінь і навичок спілкування в усній і письмовій формах особливо значне місце має відводитися в кінці середнього (8–9-ті класи) та старшого (10–11-ті класи) етапів навчання. Насамперед це зумовлено кількома чинниками:

1) психофізіологічними особливостями учнів: постійно зростаючими можливостями їхньої пам'яті, аналітико-синтетичної системи мислення;

2) навчальним і життєвим досвідом: обсягом засвоєного навчального матеріалу, рівнем сформованості мовних, мовленнєвих і загальнонавчальних умінь і навичок, позитивним впливом міжпредметних зв'язків на рівень поінформованості школярів;

3) пізнавальними інтересами та мотивами.

На цих етапах моделі навчальних ситуацій передбачають теми спілкування, що часто виходять за межі уроку і власного досвіду учнів. Такі ситуації вимагають творчого ставлення до предмета спілкування і висловлення та обґрунтування власної точки зору, навіть якщо вона помилкова. Зазвичай зміст подібних мовленнєвих продуктів не можна запрограмувати, проте наявність у підручниках окремих орієнтирів (*sugerencias – ісп., suggestions – англ.*) певною мірою дозволяє спрямовувати висловлення. В навчальних умовах такий підхід, на наш погляд, доцільний і не суперечить основному призначенню ситуації. Наведемо приклади подібних ситуацій, що використовуються у змісті підготовлених нами підручників для 7-го і 8-го класів.

Imagina que tu amigo hispanohablante te pide contarle de alguna fiesta nacional ucraniana. ¿De qué fiesta hablarás? *(Уяви, що твій іспаномовний друг просить тебе розповісти йому про будь-яке національне українське свято. Про яке свято ти йому розповіси?).*

Sugerencias:

¿cuándo se festeja?

коли святкується?

¿cómo se festeja en general?

як, в основному, святкується?

¿cómo se festeja en vuestra familia?

як святкується у вашій родині?

¿qué te atrae más en esta fiesta?

чим тобі найбільше подобається це свято?

Imagina que en el horario hay pocas clases de tu asignatura preferida. Te gustaría tenerlas más. Discute este problema con tus compañeros de clase. *(Уяви, що в шкільному розкладі мало уроків з твоїх улюблених предметів. Тобі хотілося б мати їх більше. Поспілкуйся зі своїми однокласниками щодо цієї проблеми).*

Sugerencias:

¿qué asignaturas estudias este año?

які предмети ти вивчаєш цього року?

¿cuántas veces a la semana tienes clases de todas las asignaturas?

скільки разів на тиждень у тебе уроки з кожного предмету?

¿qué asignaturas te gustan más y por qué?

які предмети тобі подобаються і чому?

¿qué te gusta hacer más en clases de tus asignaturas preferidas?

що ти найбільше любиш робити на уроках твоїх улюблених предметів?

Imagina que tu amigo(a) te ha invitado al cumpleaños. *(Уяви, що твій друг (твоя подруга) запросив(ла) тебе на день народження).*

Sugerencias:

¿qué regalos comprarás para esta ociasión?

які подарунки ти купиш з цього приводу?

¿qué regalos le gustan a tu amigo(a)?

які подарунки подобаються твоєму другові (твоїй подрузі)?

¿dónde harás las compras?

де ти будеш купувати подарунки?

¿qué palabras le dirás al entregar el regalo?

які слова ти скажеш, коли будеш вручати подарунок?

¿cómo esperas divertirte en la fiesta?

як ти очікуєш повеселитися на святі?

Незважаючи на те, що подібні ситуації використовуються в навчальних умовах і в навчальних цілях, вони ґрунтуються на певних стереотипах соціальної поведінки, а

тому деякою мірою їх можна одночасно розглядати *як моделі стандартних, типових ситуацій*, оскільки вони визначаються соціально-комунікативною позицією комуніканта. У зв'язку з цим пріоритетними засадами для формулювання змісту навчальних мовленнєвих ситуацій, на думку М.Л.Вайсбурд, має слугувати соціально-комунікативна роль випускника навчального закладу відповідно до його можливих контактів із носіями мови у різноманітних сферах спілкування [89]. А відтак і об'єктами контролю мають бути саме такі ситуації. Саме на це зорієнтовують і Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, які пропонують формувати в учнів здатність здійснювати спілкування в умовах, наближених до реальних ситуацій.

Диференціюючи функції мовленнєвих ситуацій у навчальному процесі, можна погодитися з пропозицією В.Л. Скалкіна про поділ їх на два види: 1) *типова комунікативна ситуація* – одиниця відбору, організація і моделювання навчального процесу, 2) *навчальна мовленнєва ситуація* – вправа, де замість терміну "вправа", який деколи замінюють термінами "задача"/"завдання", можна використовувати термін "комунікативне завдання/комунікативна задача". Засадами для кожного з цих видів слугують такі чинники: соціально-комунікативна роль комуніканта в мовленнєвому спілкуванні та стимул спілкування [562].

Як нами зазначалося, мовленнєві ситуації як засоби навчання іншомовного спілкування найбільш характерні середньому і старшому ступеням навчання. Саме цей віковий період учнів найбільш сензитивний до активного іншомовного спілкування. Насамперед, це визначається психофізіологічними особливостями, віковим рівнем пізнавальних інтересів, навчальним і життєвим досвідом, мотивацією тощо. Проте, як засвідчує шкільна практика і окремі наукові дослідження, ситуативне спрямування процесу навчання іноземної мови характерне і початковому етапу, в тому числі учням молодшого шкільного віку. Пріоритетними тут можуть бути *мікроситуації*. Під цим терміном розуміють статичну ситуацію, мовленнєвою реакцією на яку можуть слугувати одна або дві взаємопов'язані фрази або репліки. До такого виду відносять ситуації необхідності, неповної або невизначеної інформації, встановлення контакту тощо [2]. Зазвичай вони передбачають виконання певних цілей: запросити до..., дізнатися про..., уточнити час (день,...), попросити допомоги тощо. Це умовно-мовленнєві (умовно-комунікативні) вправи. На думку І.О.Зимньої, їх змісту властивий високий рівень мотивації, а через це вони легко засвоюються і відтворюються в навчальному процесі [201]. Цей вид ситуацій широко представлений у всіх чинних підручниках з іноземних мов для учнів початкової школи. Однокрокові дії, що їм характерні, часто стимулюються словами: *"Запитай у... ", "Поцікався у... ", "Попроси у... ", "Вислови згоду/незгоду у зв'язку з... ", "Погодся/Відмовся ", "Уточни ", "Підтверди сказане ", "Запроси... ", "Повідом про... ", "Запереч... "* тощо. Такі види завдань відповідають комунікативно-діяльнісному підходу до навчання, вони активізовувать мовленнєву діяльність учнів. Доцільно у змісті підручників передбачати різноманітні теми спілкування, в яких учні могли б застосовувати набуті навички, досягаючи їх гнучкості, самостійно оцінювати свій іншомовний комунікативний досвід.

Інший вид ситуацій – це *макроситуації*. Основні їх компоненти – тема, цілі та ролі. Мета таких ситуацій передбачає чітке спрямування мовленнєвої діяльності всіх її учасників, зазначаючи характер їхньої взаємодії. Для цього варто чітко формулювати комунікативно-психологічну установку. Наприклад, *"Обміняйтеся враженнями про... ", "Висловіть свою позицію щодо... ", "Переконайте один одного в тому, що... "; "Проведіть дискусію щодо... "* тощо. Зазвичай в таких ситуаціях відтворюється особистісно та соціально зорієнтоване спілкування, а також досвід учнів. Особливість і, мабуть, складність таких ситуацій визначає те, що моделювання їх передбачає використання двох форм мовленнєвої взаємодії – діалогічної та монологічної, які попередньо не можуть бути чітко заплановані авторами підручників ні в часі, ні в місці, ні в змісті висловлення, проте мають ним прогнозуватися. А це зумовлює необхідність у такій організації навчання, а отже, і в доборі вправ і завдань як засобів його реалізації, 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 для автора є доцільний добір навчального матеріалу відповідно до очікуваної моделі спілкування, що прогнозується отримати в результаті такої діяльності. Одиницями, які характеризують такий продукт, можуть бути фраза, надфразова єдність, зв'язний текст у монологічній формі, діалогічна єдність, розгорнутий діалог. Усі вони мають прогнозуватись автором для використання в ситуативному мовленні та бути активізовані в доситуативних вправах. Це, як зазначає М.Л.Вайсбурд, *стереотипи мовленнєвої взаємодії*: соціокультурно визначені мовні одиниці, котрі використовуються у вигляді певної, вираженої у мовленні, асоціації зі стандартною в певній культурі ситуацією спілкування [89]. Лише за умови, що такий матеріал став здобутком довготривалої пам'яті учня, він може бути адекватно застосованим. До таких одиниць доцільно віднести найбільш частотні усталені зразки мовлення, що характерні різноманітним соціальним умовам спілкування: *звісно, не може бути, згоден/згодна, що ти кажеш!, як добре!, мені здається, на мою думку, як на мене, як жаль, шкода, не може бути, зазвичай, можливо* тощо.

Спілкування в будь-якій формі завжди характеризується висловлюванням позитивних або негативних емоцій (почуттів). У кожній мові використовуються для цього відповідні мовні засоби. Не можна уявити реальне мовленнєве спілкування без слів, які прийнято називати *лінгвокраїнознавчою лексикою.* Добираючи такий матеріал до змісту підручника, автор повинен чітко знати відповідники, прийняті в іноземній мові. Не завжди вони є перекладним іншомовним відбитком виразів, які учень застосовує в рідній мові. Досить часто номінативне значення таких іншомовних слів не має нічого спільного з тим значенням, яке використовується для висловлення деяких емоцій. Наприклад, в іспанській мові до таких виразів можна віднести "Vale*" (Добре, гаразд),* "¡Venga!" (*Давай!)*, "Mira" *(Послухай)* тощо. Програми з іноземних мов для ЗНЗ передбачає засвоєння учнями такої лінгвокраїнознавчої лексики, а тому у змісті підручників автори мають планувати роботу з нею.

У системі прийомів навчання мовленнєва ситуація розглядається як спосіб пред'явлення комунікативно-пізнавальних завдань, які сприяють формуванню учня як комуніканта [9]. Успішність цієї роботи значною мірою залежить від доступності її для школяра, від рівня відповідності його інтересам і потребам. Останні показники характеризуються його віковими та особистісними особливостями. Ця теза недвозначно підкреслюється також і І.О.Зимньою. Характеризуючи діяльнісний підхід до навчання іншомовного говоріння (а ситуативне мовлення розглядається прямим відбитком цього підходу), автор зазначає, що особливу увагу потрібно звертати на формування в учня потреби спілкуватися іноземною мовою як першопричини такої діяльності. В такий спосіб у центрі уваги перебуває сам суб'єкт спілкування – учень з його потребами, інтересами, ставленнями до змісту висловлення. Діяльнісний підхід визначає необхідність особистісного підходу до суб'єкта і процесу навчання іноземної мови [201].

Потреба у спілкуванні для кожної людини є природною і соціально сформованою. Проте проведені нами дослідження засвідчують, що не завжди вона реалізується ефективно. Виникають деякі *причини*, що гальмують успішність навчання цього виду діяльності. Серед них основними ми визначили такі:

- спрямованість ситуативного завдання на одного учасника спілкування, коли пріоритети надаються режиму "учень-учитель" або "учитель-учень";
- недостатня вмотивованість навчальних дій учнів; домінувальна роль учителя у спілкуванні;
- деяка відсутність свободи у виборі учнями партнерів для спілкування;
- досить штучне формулювання завдань для ситуативного спілкування, що не завжди надає йому реального вигляду;
- недостатній репертуар лінгвокраїнознавчих моделей спілкування, характерних для носіїв мови, що вивчається.

Результати аналізу зазначених причин дозволив дійти висновку, що багато учнів, яких стимулюють до іншомовного ситуативного спілкування, не мають достатнього досвіду у подібному спілкуванні рідною мовою – у них відсутні або недостатньо сформовані рідномовні комунікативні уміння й навички для здійснення мовленнєвої діяльності у схожих обставинах. А між тим, участь в іншомовному ситуативному спілкуванні, як зазначає М.Л.Вайсбурд, – це певною мірою результат досвіду творчої діяльності та емоційно-чуттєвої вихованості [89]. Недосконалість такого досвіду в спілкуванні рідною мовою негативно позначається на процесі формування іншомовних механізмів. Окрім того, на успішність іншомовного ситуативного спілкування, наголошує автор, впливають інтереси учнів, потреби та мотиви, навички в самооцінюванні, стосунки з прогнозованими комунікантами, рівень розвитку психологічної структури особистості. А вони в учнів – різні, що зумовлює різний рівень успішності процесу навчання.

Як нами зазначалося, зміст і структура ситуативного спілкування в навчальних цілях завжди мають прогнозуватися автором підручника. При цьому важливо передбачати чинники, що можуть слугувати стимулами та детермінаторами такої мовленнєвої взаємодії. Складність виконання такого комунікативного завдання залежить від двох обставин: 1) креативності учня (на якому рівні розвитку перебувають його особистісні задатки, серед яких – уміння прогнозувати ситуативне мовлення, уміння адекватно використовувати мовленнєві стимули: *переконати, з'ясувати, пояснити, заперечити, відмовитися, погодитися* тощо, 2) навички самостійно визначати компоненти змісту ситуативного мовлення, зокрема засоби його мовного оформлення. Формувати названі механізми – це прерогатива як учителя, так і підручника. Звісно, що в цьому процесі позитивну роль можуть зіграти відповідні механізми, сформовані під час оволодіння іншими навчальними предметами, тобто навчальний досвід учнів. У такому випадку для раціоналізації процесу навчання доцільно використовувати набутий досвід, уміло спрямовувати його в необхідному напрямі.

Проведені нами дослідження дали змогу визначити послідовність структурування процесу застосування мовленнєвих ситуацій під час навчання іноземних мов. Значною мірою вона залежить від вікових психологічних особливостей учнів, їхнього навчального досвіду, зокрема з рідної мови, та іншомовних комунікативних потреб спілкування. Дотримуючись дидактичних принципів доступності навчальних дій та послідовності в нарощуванні труднощів у процесі їх виконання, ми пропонуємо таку *систему використання мовленнєвих ситуацій* у змісті підручників.

1. Пропонується ситуація і чіткий (конкретний) зміст висловлення (що сказати чи написати). У цьому випадку учень має тільки адекватно дібрати необхідні мовні (лексичні, граматичні) засоби.

2. Пропонується ситуація і загальний зміст висловлення (про що говорити чи писати). Учень повинен конкретизувати висловлення та відповідно оформити його у мовному відношенні.

3. Пропонується ситуація, котра містить у собі стимул для висловлення. Учень має реалізувати його, визначивши зміст і відповідні мовні засоби для його оформлення.

4. Пред'являється опис обставин, які характеризують ситуацію. Учень повинен визначити мовленнєві дії, що йому потрібно виконати, та доцільно до цього дібрати мовні засоби для оформлення висловлення.

Якщо зміст ситуацій для учнів 1–4-х і 5–6-х класів більш розгорнутий і в ньому чітко визначені завдання та об'єкт спілкування, то на наступних етапах він характеризується більшою згорнутістю, спонуканням учнів до рефлексії, самостійного прогнозування мовленнєвих дій. Зобразимо це на рисунку.

Етапи навчання ситуативного спілкування	Що пропонує підручник	Діяльність учня	Типові приклади ситуацій
(1–4 класи)	Дається конкретний зміст висловлення (що сказати/написати).	Адекватно дібрати та застосувати необхідні мовні (лексичні, граматичні) засоби оформлення висловлення.	Уяви, що у ваш клас прибув новий учень, з яким ти хочеш познайомитись.
(5–6 класи)	Дається загальний зміст висловлення (про що говорити/писати).	Конкретизувати зміст висловлення та відповідно оформити його у мовному відношенні.	Уяви, що твій зарубіжний друг просить тебе написати йому листа і розповісти про місто/село, в якому ти живеш.
(7–8 класи)	Дається стимул для висловлення.	Реалізувати стимул, визначивши зміст висловлення і відповідні мовні засоби його оформлення.	Уяви, що ти в незнайомому місті і тобі необхідно дістатися до залізничного вокзалу.
(9–11 класи)	Дається опис обставин, які характеризують ситуацію.	Визначити мовленнєві дії, що потрібно виконати, та доцільно дібрати мовні засоби для оформлення висловлення.	Уяви, що під час організованої туристичної поїздки до одного з міст... ти відстав/ла від групи.

Рис. 4.11. **Система навчання ситуативного спілкування для змісту шкільних підручників з іноземних мов**

Моделювання мовленнєвої взаємодії за допомогою навчально-мовленнєвих ситуацій – це один із ефективних способів реалізації комунікативного та діяльнісного підходів до навчання іноземної мови в ЗНЗ. А тому методично доцільне їх використання у змісті підручників сприяє успішному виконанню практичної мети навчання – оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування.

4.5. Засоби навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур

В історії української шкільної іншомовної освіти тривалий час домінували тенденції на звуження освітніх функцій іноземних мов, зведення їх до ознайомлення учнів з адаптованою до їхніх пізнавальних можливостей мовною системою та повідомлення елементарних відомостей про країни, мови яких вивчалися. Як зазначалось у програмно-методичній літературі другої половини XX ст., важливим компонентом шкільної іншомовної освіти є ознайомлення учнів із країнознавчим матеріалом, мета якого – підготувати їх до комунікації в іншомовному середовищі з носіями чужої культури та інших цінностей [412]. Здійснений нами аналіз змісту навчальної літератури з іноземних мов, яка використовувалась у школах України у 80–90-х рр. XX ст., засвідчив, що в більшості підручників того часу цю функцію зазвичай виконували тексти спеціально виділеного країнознавчого блоку переважно на середньому та старшому етапах навчання. Для них типовим було енциклопедичне представлення країнознавчої інформації (географічні, політичні, соціально-побутові особливості країн, мова яких вивчається, їх історія, культура, видатні особистості тощо). На ознайомлення з культурою цих країн та на ес-

тетичне виховання учнів зорієнтовувалося використання адаптованих уривків літературних прозових і поетичних творів. Основним засобом перевірки якості засвоєння цієї інформації слугувала підготовка учнями так званих "топіків", тобто механічне засвоєння (зазубрювання) монологічних текстів, що не сприяло розвитку творчих можливостей учнів у засвоєнні способів самостійного продукування висловлень.

Такий енциклопедично-репродуктивний підхід до організації навчання хоч і презентував певний обсяг знань, однак не забезпечував глибокого розуміння школярами чужої культури, оскільки в підручниках недостатньо уваги приділялося соціокультурним і лінгвокраїнознавчим аспектам, не передавався "дух" мови і народу, не використовувалися технології для ефективного засвоєння інформації. Проте на початку XXI ст. разом з утвердженням комунікативного підходу до організації навчального процесу функціональний потенціал іноземних мов почав визначатися значно ширше – вони слугують важливим *засобом міжкультурного спілкування*, а оволодіння ними має забезпечувати такий рівень культурного розвитку школярів, який давав би їм змогу вільно почуватися у культурному середовищі тієї спільноти, мова якої вивчається. Окрім того, іноземні мови визначаються не лише засобом пізнання чужих культур, але й інструментом пропаганди власної [8].

Однією з особливостей комунікативного навчання іноземних мов є *принцип взаємодії*, що зумовлює пріоритетність міжособистісного діалогу як універсального явища, яке пронизує усі сфери життєдіяльності людини. Діалог є засобом людського буття і мислення, слугує способом пізнання духовно-ціннісних основ життя, світу та самого себе. У зв'язку з цим ключовою уявляється теза про те, що навчання поза діалогом перетворюється на штучну, мертву систему [1]. Відповідно до переорієнтації шкільної іншомовної освіти на оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, навчальний діалог має стати засобом, який готує школярів до міжособистісних стосунків з представниками тих культур, мову яких вони вивчають. У зв'язку з тим, що підручник є моделлю, котра відбиває своїм змістом дидактичну структуру навчального процесу та забезпечує її практичну реалізацію, принцип діалогізму має стати його пріоритетною особливістю.

Аналіз чинних нормативних документів та методичної літератури засвідчує, що на початку XXI ст. у зв'язку з новою мовною політикою держави відбувається перегляд цілей навчання іноземних мов, однією з яких є формування в учнів соціокультурної компетентності [434; 436; 438]. Розглядаючи соціокультурний компонент у широкому розумінні, можемо констатувати, що він включає у себе країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання. До країнознавчих відносяться енциклопедичні та фонові знання, а також знання реалій країни, мова якої вивчається. Лінгвокраїнознавчий блок передбачає знання лексики, яка характерна культурній сфері цієї країни і презентує її за допомогою семантики мовних одиниць.

Культурологічна спрямованість змісту сучасної шкільної іншомовної освіти зумовлює важливість *діалогу як педагогічної технології*. Діалог на уроці – це така дидактико-комунікативна атмосфера, яка, з одного боку, дозволяє оволодівати діалогічною формою спілкування, забезпечує рефлексію, розвиває інтелектуальні та емоційні якості особистості. В умовах діалогу зміст навчального матеріалу засвоюється не лише за рахунок запам'ятовування, але, в першу чергу, через спілкування як комунікативну діяльність, під час якого відбувається звернення до особистісно-значущих проблем учнів. З іншого боку – це спосіб побудови соціально-комунікативних міжособистісних стосунків. Головне в навчальному діалозі не стільки пряме відтворення інформації, скільки оволодіння самим процесом розмірковування, обговорення проблеми, висловлення власної точки зору, оцінювання позицій співрозмовника тощо. У ньому знаходять прояв такі аспекти міжособистісних стосунків як взаємоповага, взаємозбагачення, співтворчість. Побудова процесу навчання іноземних мов у формі *діалогу культур* надає йому рис *динамічності*, під якою розуміємо поступове представлення соціокультурної інформації

упродовж усього періоду навчання, що охоплює найважливіші трансформації в цій культурі та її взаємодію з культурою учнів.

Поняття "*діалог культур*" ми розглядаємо не в суто прямому значенні – здійснювати діалогічне спілкування з використанням відповідного соціокультурно спрямованого мовного та інформаційного матеріалу, а розуміємо цей термін фігурально, значно ширше, що передбачає таку *організацію процесу навчання іншомовного спілкування, в якому на рівноправних позиціях співіснують види комунікативної діяльності, зміст яких містить інформацію про життєдіяльність країни, мова якої вивчається, і власної країни, громадянами якої є учні.* У зв'язку з цим, автори підручників мають передбачати можливість використання у змісті своїх доробків не тільки відповідної тематичної інформації (через тексти для читання, діалоги, окремі вправи і завдання, ілюстрації тощо), але й дидактично доцільні засоби її активізації у різних, характерних реальним умовам спілкування, формах комунікативної взаємодії. Зазначена технологія навчання повинна забезпечувати школярам можливість не лише отримувати тематичну інформацію від своїх співрозмовників відповідно до власних комунікативних потреб, але й надавати їм аналогічні відомості про особливості життя у своїй країні. Таке спрямування навчання умотивовує іншомовну комунікативну діяльність учнів, поступово адаптує їх до умов реального спілкування, що може здійснюватися в різних формах і з різною кількістю співрозмовників, у різноманітних соціально-комунікативних ситуаціях.

Як засвідчує практика підготовки навчальної літератури, не просто сконструювати зміст підручників з іноземних мов відповідно до тенденції взаємопов'язаного навчання мови і культури народів, які нею спілкуються. Недостатньо авторам володіти відповідним матеріалом і презентувати його у своїх доробках. Потрібно окреслити сфери впливу різноманітної соціокультурної інформації на особистість учнів і на становлення в них культурологічної компетентності як їхньої інтегративної особистісної характеристики, яка ґрунтується на сукупності мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей, загальнонавчального і життєвого досвіду, мотивів, цінностей і передбачає його теоретичну і практичну готовність до іншомовного спілкування в різних умовах міжкультурного соціуму. Окрім того, для успішної організації навчання виникає необхідність визначити критерії її сформованості як орієнтовної основи добору видів діяльності та засобів її реалізації у змісті підручників. Лише за таких умов доцільно говорити про ефективність запропонованої технології.

Узагальнимо і схематично зобразимо основні положення, що сприяють ефективному формуванню іншомовної культурологічної компетентності школярів і забезпечують можливість організації процесу навчання іноземної мови у формі діалогу культур як актуальної парадигми змісту іншомовної освіти в сучасному ЗНЗ. Пред'явлені матеріали можуть слугувати авторам дидактичними засадами для добору й представлення навчального змісту в підручниках з іноземних мов, спрямовувати його на організацію іншомовного спілкування у формі діалогу культур (див. с. 362).

Аналіз змісту шкільних підручників з іноземних мов, сконструйованих на початку XXI ст., засвідчує, що тематичний принцип, як і в попередні історичні періоди, залишається визначальним для добору та організації змісту навчання, проте пред'явлення соціокультурної інформації у навчальній книзі зазнало певних трансформацій. Так, в інструктивних матеріалах МОН України вказується, що вивчення будь-якої теми в усіх трьох сферах комунікації, окреслених навчальною програмою (особистісній, публічній та освітній), буде ефективнішим за умови, якщо процес навчання реалізовується через соціокультурний компонент, оскільки це сприяє вихованню активної особистості, готової до участі у діалозі культур [157].

Таблиця 4.2

Сфери впливу на становлення в учнів культурологічної компетентності та критерії її сформованості

Сфери впливу на становлення в учнів культурологічної компетентності	Критерії сформованості культурологічної компетентності
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СФЕРА	здібність співвідносити мету діяльності (діалог культур) з наявною культурологічною інформацією, з можливістю усвідомлено й адекватно використовувати її у відповідних ситуаціях спілкування у залежності від рівня сформованості умінь міжкультурної мовленнєвої взаємодії; уміння долати психологічні бар'єри, що заважають підтримувати міжкультурне спілкування, отримувати й аналізувати культурологічну інформацію за різних умов спілкування, адекватно визначати її практичну значущість
МОТИВАЦІЙНА СФЕРА	бажання оволодіти якомога більшим обсягом культурологічних знань і умінь використовувати їх у різноманітних ситуаціях міжкультурної мовленнєвої взаємодії; уміти прогнозувати можливі у майбутньому спроби розширювати й поглиблювати власний культурологічний досвід через різноманітні соціальні (туристичні, професійні, дружні) контакти з носіями іншої мови й культури, через ознайомлення з літературними та мистецькими творами
ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА СФЕРА	уміння толерантно ставитися до здобутків чужої культури, до цінностей і традицій, звичаїв, віросповідання, менталітету народу, мова якого вивчається; уміння терпляче, з емпатією і без негативних емоцій сприймати об'єкти чужої культурологічної сфери, навіть за умови, що вони суперечать морально-ціннісним орієнтирам культури свого народу; уміння абстрагуватися від морально-ціннісних орієнтирів власного світосприйняття під час ознайомлення з багатоманітністю навколишнього світу; готовність наполегливо оволодівати новими знаннями й уміннями, що сприяють формуванню культурологічної грамотності; здібність досягати мети під час міжкультурного спілкування
КОМУНІКАТИВНО-ПРАКТИЧНА СФЕРА	виявляти інтерес до чужої культури, толерантно й адекватно оцінювати всі її прояви; уміння адекватно орієнтуватися в чужокультурному оточенні; здатність самостійно здобувати нові знання й уміння їх використовувати в нових ситуаціях спілкування; уміння моделювати свою комунікативну поведінку в різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії на засадах діалогу культур; здібність усвідомлено й адекватно користуватися набутим досвідом спілкування в будь-яких часових межах у чужокультурному середовищі; уміння доцільно користуватися різноманітними засобами у міжкультурному спілкуванні за умов недостатнього мовного й мовленнєвого досвіду

ЕКЗИСТЕНЦІЙНА СФЕРА	здатність адекватно оцінювати власні можливості й досвід у різноманітних умовах міжкультурного спілкування; здатність усвідомлювати власну культурну ідентичність, свою "Я-позицію" в різноманітних умовах міжкультурної мовленнєвої взаємодії; уміння ставитися до міжкультурного спілкування як до засобу порозуміння в сучасному глобалізованому світі

Одним із аспектів реалізації діалогу культур у навчальному процесі є формування в учнів власної національної ідентичності, що не уявляється можливим без урахування соціокультурних особливостей власної країни. Тому зміст підручників з іноземних мов доцільно зорієнтовувати на порівняння різних аспектів життя у країнах, мова яких вивчається, з тими, що характерні для України. У підручниках типовими можуть бути завдання, пов'язані зі змістом текстів для читання, котрі мають соціокультурне спрямування. Інформація, з якою учні ознайомлюються під час оволодіння іншомовним спілкуванням у межах кожної теми, слугує підґрунтям для організації мовленнєвої взаємодії між ними у різних формах: у парах, у групах з різним кількісним наповненням. Ефективність таких форм роботи забезпечується спеціальними підготовчими вправами і завданнями, уміщеними у підручниках.

Ми не обстоюємо необхідність обов'язкової презентації у підручниках інформації про свою країну відповідно до передбаченої теми спілкування. У цих випадках зазвичай має здійснюватись опора на навчальний і життєвий досвід учнів, набутий ними під час вивчення інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки), а досвід іншомовного спілкування, зокрема засвоєні мовні одиниці, мають слугувати засобами комунікації у межах конкретних тем. Такий підхід, на наш погляд, раціоналізує навчальний процес, оскільки різнобічно відбиває зміст поняття "комунікативна взаємодія" та узгоджується з сутністю терміну "діалог культур".

У процесі навчання проводиться систематична робота з уміщеними в підручниках автентичними матеріалами, які забезпечують оволодіння нормативним спілкуванням. На їх користь свідчить те, що, з одного боку, вони ілюструють функціонування мови у тій формі, що прийнятна для її носіїв і використовується у природному соціальному контексті, а з іншого – слугують оптимальним засобом ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається. Набуття соціокультурних компетентностей (країнознавчої, соціолінгвістичної, лінгвокраїнознавчої) допомагає учням асоціювати з конкретною лексичною одиницею ту ж саму інформацію, як це робить носій мови, і в такий спосіб досягати спілкування, максимально наближеного до реального. На думку фахівців, вдале поєднання у навчальному процесі роботи з мовними одиницями і соціокультурними елементами дає змогу вивчати як саму мову (функціональний аспект), так і глибше долучати школярів до культури народу, мовою якого вони оволодівають (емоційно-особистісний аспект) [601].

Як і раніше, у процесі навчання учні ознайомлюються із соціокультурною інформацією енциклопедичного характеру. Зокрема, це відбувається за рахунок уведення спеціального країнознавчого блоку, який ґрунтовніше знайомить з особливостями культури, побуту, традицій, характеру носіїв мови, стилем повсякденного життя. Він зазвичай розміщується у кінці тематичного розділу під відповідною рубрикою (*"Información cultural"* – В.Г. Редько та ін., *"Cultural Corner"* – Л.В. Биркун, "*Civilisation"* – Т.В. Голуб, "*Pages de civilisation"* – Ю.М. Клименко, *"Across Cultures"* – Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич) і тематично його доповнює.

Характерною ознакою комунікативного підходу до навчання іноземних мов у формі діалогу культур є те, що він передбачає формування в учнів уміння використовувати мову в реальних умовах спілкування задля досягнення порозуміння комунікантів. Ефективним засобом, який забезпечує досягнення цих цілей, як нами зазначалося, вважаються навчально-мовленнєві ситуації, спілкування у межах яких зумовлює ви-

користання діалогової форми. У навчальних умовах такі види діяльності готують учнів до участі в реальній комунікації. Сфери ситуацій, що представлені у змісті підручників, визначаються навчальною програмою, а серед ситуативних завдань для навчання говоріння і письма передбачають такі, котрі спонукають отримати або надати інформацію, пояснити, описати, розповісти, довести, порівняти, оцінити, привітати тощо. Також учням доцільно пропонувати завдання на розвиток критичного мислення. Виконання таких видів діяльності може відбуватись у парах зі співрозмовником або в більшому за чисельністю колективі. Окрім того, ситуативне спрямування змісту навчання у такий спосіб передбачає наявність відомостей про тих, хто спілкується, про їхні взаємини, сутність комунікативного завдання, місце і час комунікативної взаємодії.

Не викликає заперечень думка про те, що, для того щоб мовленнєві ситуації могли готувати до імовірних реальних умов спілкування з представниками інших культур, вони мають відповідати вимогам типовості й нормативності (детальніше про це йшлося раніше). Вимога типовості передбачає відповідність змісту ситуації тому соціальному контексту, в якому вона виникає і реалізовується. Нормативність досягається шляхом використання відповідних мовних і мовленнєвих засобів, характерних для країн, мова яких вивчається, а тому вони мають бути представлені у змісті навчальної літератури. На наше переконання, оволодіння уміннями адекватно використовувати на практиці такі мовні та мовленнєві засоби залежить від особливостей організації у змісті підручників процесу навчання, спрямованого на формування соціолінгвістичної та лінгвокраїнознавчої компетентностей. Через це у їх змісті має бути достатня кількість відповідних мовленнєвих зразків як вербальних опор для здійснення комунікації.

Не менш важливим засобом повідомлення соціокультурної інформації та стимулювання комунікативної взаємодії слугує ілюстративний матеріал підручників, який не лише супроводжує текстовий компонент, але й відображає фрагменти реальності країн, мова яких вивчається. У зв'язку з цим автори мають забезпечувати автентичність засобів образної наочності у змісті їхніх доробків, оскільки недооцінювання або неврахування соціокультурних особливостей може негативно позначатися на формуванні адекватного образу країни та носіїв її культури в свідомості школярів. Показовою можемо вважати ситуацію, що виникла під час конструювання змісту деяких підручників з французької мови, коли колеги з *Alliance Française* порадили автору переглянути зміст ілюстрацій у навчальній книзі, оскільки вони не повною мірою відтворювали образ сучасної Франції. Малося на увазі те, що автор не врахував зміни в сучасному національному складі країни, який змінився за рахунок збільшення вихідців з арабського світу та африканського континенту, віддавши в ілюстраціях перевагу слов'янському типу облич дітей. Отже, ілюстративний матеріал має сприяти формуванню в учнів адекватних уявлень про особливості культури і побуту, матеріальні й духовні цінності тих країн, мова яких вивчається, та відбивати зміни, що відбуваються в їх соціальній сфері.

Актуальний для сьогодення принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури має чітко простежуватись у підручниках з іноземних мов для всіх класів. Тексти, ілюстрації, методично доцільно дібрані комунікативні дотекстові та післятекстові завдання сприяють не тільки різнобічному засвоєнню школярами культурологічної інформації, але й спонукають їх до порівнянь окремих об'єктів, явищ, видів діяльності тощо, характерних іноземним країнам, з подібними в Україні, зумовлюють необхідність робити узагальнення, висновки, оцінки, висловлювати власну позицію щодо проблем, які обговорюються. Підручнику в цьому процесі належить роль засобу управління навчально-комунікативною діяльністю школярів за допомогою відповідних завдань, які можуть виконувати три пріоритетні навчальні функції:

1) сприяти розвитку досвіду в іншомовному спілкуванні з окреслених тем і з використанням відповідних мовних одиниць;

2) забезпечувати розвиток творчих можливостей учнів щодо добору інформаційного тематичного матеріалу, засобів вираження своїх думок і логіки побудови тексту висловлення;

3) сприяти організації іншомовного спілкування у формі діалогу культур, в якому передбачається можливість здійснення зіставлень певної культурологічної інформації (іншомовних країн і України), оприлюднення власного ставлення до проблем, які обговорюються, робити узагальнення і висновки.

Отже, реалізація у підручниках змісту навчання у формі діалогу культур може здійснюватися за допомогою: а) спеціального інформаційного наповнення їх тематичних розділів, які розкривають окремі аспекти життя в країнах, мова яких вивчається, а також відображають соціально-психологічний портрет носіїв мови; б) доцільно дібраних автентичних мовленнєвих зразків та навчально-мовленнєвих ситуацій, котрі передбачають порівняння об'єктів спілкування з власною культурою; в) уведення сюжетних персонажів – представників вітчизняної та іноземної культур, які є учасниками подій, що розгортаються на сторінках навчальних книг.

Здійснена нами спроба розглянути проблему визначення засобів формування іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності школярів зумовлена сучасними тенденціями розвитку шкільної іншомовної освіти: компетентнісним і діяльнісним характером навчання, його особистісно орієнтованою організацією та культурологічним спрямуванням змісту мовленнєвої взаємодії комунікантів у формі діалогу культур. Ефективність і дієвість запропонованої технології, матеріалізованої у змісті шкільних підручників з іспанської мови для учнів 1–11-х класів, забезпечена результатами досліджень, масово проведених у ЗНЗ різних регіонів України. Вона може бути успішно застосована під час конструювання змісту підручників з англійської, німецької, французької, а також рідної мови учнів.

Основні положення змісту розділу проілюстровано в авторських публікаціях, представлених у Списку використаної літератури за №№425, 426, 428, 430, 446, 448, 450, 461, 464, 466, 469, 470, 475, 478, 482, 484, 486, 498, 501, 516, 517.

РОЗДІЛ 5. ДИДАКТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

5.1. Структурні компоненти змісту підручників

Кожний підручник можна розглядати як складну дидактичну реальність, у якій відображені, з одного боку, універсальні явища, більшою або меншою мірою характерні цьому виду навчальної літератури з будь-якого предмета, з іншого – явища, властиві тій чи іншій галузі знань, суттєві для певного методу або системи навчання, а також ті, що узгоджуються з індивідуальними психологічними та віковими особливостями школярів і з типом школи, для учнів якої він сконструйований. Усі ці чинники значною мірою впливають на зміст теорії підручника як наукової галузі, де його структурі належить визначальна роль.

Як справедливо зазначав С.У.Гончаренко, пріоритетним методологічним принципом успішного функціонування будь-якої системи є розмежування її загальних і спеціальних явищ [131]. Зважаючи на таке твердження, можливе наукове дослідження як усієї системи, так і властивостей кожної окремої підсистеми, що входять до її складу. З цих позицій підручник, на наш погляд, можна характеризувати як відносно ізольовану систему, яка акумулює в собі кілька підсистем, зокрема зміст навчання з його різноаспектними компонентами, структуру (методичну організацію змісту в начальній книзі), набутий автором дидактичний, психологічний, методичний, лінгвістичний досвід у сукупності з його конструкторською творчістю тощо. Усе це в комплексі відбивається на ефективності навчальної книги як системи і на тлі різноманітних особливостей процесу навчання, властивих певному предмету, дає відповідні результати.

Більшість учених, які досліджували різноманітні проблеми підручника, погоджуються з тим, що він є особливою багатокомпонентною дидактико-методичною системою, в якій своєрідно взаємодіють кілька підсистем, де кожна виконує свої функції [53; 86; 211; 288; 400; 542]. Недостатня результативність діяльності однієї з них може привести до загальних негативних наслідків. Саме такі випадки свідчать про неефективність усієї системи. Отже, для успішного її функціонування необхідно, щоб кожен компонент-підсистема були ефективними. Так само і для підручника існує потреба в ефективності пріоритетних його компонентів, якими є зміст і структура. У зв'язку з цим, як стверджує М.М.Вятютнєв, такий підхід об'єктивно дозволяє говорити про методологічно обґрунтовану необхідність існування *структурного підручникознавства* як одного з наукових аспектів педагогічної галузі під назвою "підручникотворення" [108]. Відповідно, виникає низка питань, пов'язаних із його статусом у всій системі і насамперед із особливостями предмета, для якого створюється навчальна книга.

На думку деяких учених, підручникознавство доцільно вважати емпіричною галуззю педагогіки, і за своїми характеристиками його варто поставити на один щабель з іншими емпіричними науками, такими, наприклад, як мовознавство [138]. Відповідно до позиції Е.Г. Гельфман, підручник є жанром творчої діяльності людини, і його певною мірою можна прирівняти до деяких видів творів мистецтва, зокрема архітектури або паркобудування [120], де чітко ілюструється творча професійна індивідуальність автора твору. У зв'язку з цим, як зазначає Д.Д. Зуєв, підручникознавство небезпідставно може бути окремою науково-теоретичною дисципліною, дослідницькі методи якої повинні враховувати цю особливість [213].

У вітчизняній галузі підручникотворення проблема структурного оформлення навчальної літератури не набула широкого вивчення, втім вона стала предметом дослідження Ю.З. Гільбуха [124], І.К. Журавльова [183], І.М. Ключковської [244], Я.А. Мікк [327], А.М. Сохор [583], В.С. Цетлін [643; 645; 646], А.А. Чеботарьова [647] та ін.

Серед певної кількості дослідників проблеми підручникотворення простежується позиція, за якої зміст будь-якої навчальної книги характеризується ***макроструктурою*** (*зовнішньою структурою*) і ***мікроструктурою*** *(внутрішньою структурою)*. Макроструктурі характерні *дидактичні* особливості, тобто вона адаптивна до підручників для навчання всіх предметів, у той час як мікроструктурі властиві *методичні* ознаки, характерні конкретному предмету. Зазвичай макроструктура складається з трьох основних компонентів: *вступної частини*, *основної частини*, *довідникових матеріалів*. Мікроструктура містить компоненти, які є похідними від змісту певного навчального предмету/навчальної дисципліни, різнобічно враховують особливості освітнього матеріалу і чітко спрямовані на його засвоєння. Здебільшого, такими визначаються *підрозділи* у формі уроків або параграфів.

Для одних підручників структура не такий важливий чинник, як для інших. Наприклад, у підручниках і посібниках-хрестоматіях з літератури структурний компонент не є визначальним, через те що він значною мірою підпорядкований суспільним і естетичним компонентам і залежний від них, а, отже, більше виконує службову функцію. Втім можна назвати наукові галузі, де структура у відношенні до інших компонентів (естетичних, моральних, соціальних тощо) відіграє домінувальну роль. На думку Е.Г.Гельфман, у таких науках як фізика, хімія, біологія естетичні компоненти залежать від структури, завдань і логіки викладу інформації, хоч характер структурності окремих галузей науки різний [120]. Саме ці чинники необхідно враховувати в теорії підручникотворення: визначати структуру навчальної книги і логіку викладу в ній навчального змісту у залежності від цілей навчання й особливостей предмета [583]. При цьому варто усвідомлювати, що підручник, як зазначає І.Л. Бім, не є хаотичною масою інформації, а певним чином системно упорядкованою дидактичною дійсністю [53].

Кожний підручник з іноземної мови також має свою *макроструктуру* (*зовнішню структуру*). До неї відносимо такі компоненти: *вступну частину (передмову)* у формі звернення до учнів, *тематичні розділи*, *підрозділи, граматичний довідник,* деколи – *країнознавчий глосарій*, *двомовний словник* вивченої лексики. *Мікроструктура* (*внутрішня структура*) складається з вправ і завдань, які мають виконувати учні у межах підрозділу для набуття іншомовного комунікативного досвіду з певної теми, а також позатекстових ілюстративних матеріалів: малюнків, світлин, схем, таблиць тощо. Це різні типи і види засобів оволодіння мовою і мовленням, дібрані та особливим способом організовані у підрозділі. Зазвичай внутрішня структура визначається дидактико-методичною концепцією автора, в основі якої лежить запропонована ним модель навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, котра враховує психологічні особливості та можливості учнів певного віку, набутого навчального досвіду і окреслені навчальною програмою цілі навчання для певного класу або етапу. Зазначені компоненти традиційно присутні у всій шкільній навчальній літературі з іноземних мов. Отже, як *макроструктура*, так і *мікроструктура* підручників з іноземних мов значною мірою залежать від деяких чинників упливу на їх компоненти.

Під структурними компонентами шкільних підручників з іноземних мов ми розуміємо структурні блоки спеціально дібраних і методично організованих навчальних матеріалів, які презентують навчальну модель тематично взаємопов'язаних і вибудуваних за принципами доступності і наступності засобів навчання (комунікативно спрямованих мовних і мовленнєвих вправ і завдань, ілюстративних матеріалів, інструкцій, схем, таблиць тощо), які забезпечують формування в учнів мовних навичок і мовленнєвих умінь спілкуватись іноземною мовою у межах тематики, окресленої навчальною програмою. До основних структурних компонентів підручника з іноземної мови ми відносимо *тематичні розділи* і їх *підрозділи* (уроки-параграфи), які в сукупності створюють цілісну структурну систему навчальної книги. Кожний структурний компонент має певну форму і виконує певні функції, зумовлені цілями і завданнями, визначеними навчальною програмою.

На сьогодні в дидактичній та методичній літературі розроблені окремі підходи до визначення якісного та кількісного складу змісту як самих підручників, так і їх структурних компонентів, а також сформульовані деякі рекомендації щодо раціональної організації в них засобів навчання (вправ, завдань, ілюстративного матеріалу, схем, таблиць, інструкцій тощо), що мають *забезпечувати оволодіння різними видами іншомовної комунікативної діяльності* [244; 645; 646]. На жаль, ми не знайшли обґрунтованих досліджень і хоча б рекомендацій щодо структурування шкільних підручників з іноземних мов. Автори, як з'ясувалося, розв'язують цю проблему інтуїтивно. Нам уявляється не зовсім коректно рекомендувати їм використовувати певну усталену структуру видів діяльності для презентації, активізації та контролю змісту навчання, оскільки це питання різнобічно залежить від різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників, зокрема від концепції навчання. Окрім того, як нами зазначалося, зміст підручників, у тому числі їх структурних компонентів, доцільно конструювати в такий спосіб, щоб надавати вчителям змогу за потреби іноді варіювати запропонованими видами діяльності й відповідно до навчальної ситуації вносити певні корективи.

До компонентного складу тематичних розділів і їх підрозділів входять *текстові* та *позатекстові матеріали*, які узгоджуються з концепцією підручника і слугують засобами формування в учнів іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності.

Кількість тематичних розділів залежить від об'єктивного чинника – визначених навчальною програмою тем для спілкування. Зазвичай один тематичний розділ співвідноситься із однією темою. Втім зустрічаються випадки, коли тема може ділитися на кілька підтем, що зумовлює наявність більшої кількості розділів.

Кількість підрозділів (уроків-параграфів) у кожному тематичному розділі залежить від суб'єктивного чинника – є прерогативою автора і визначається його баченням особливостей розвитку змісту теми спілкування. Пріоритетний принцип, яким доцільно керуватися, – це відповідність вербального та інформаційного навчального матеріалу підрозділів вимогам програми щодо забезпечення тематичного змісту спілкування, а також віковим особливостям, інтересам та іншомовним комунікативним потребам учнів.

Важливою передумовою визначення оптимальної кількості підрозділів і їх змісту має бути експериментальна перевірка цих питань на етапі підготовки рукопису підручника. Лише за таких умов його зміст і структура зможуть бути ефективними і сприяти досягненню очікуваних результатів.

Результати нашого дослідження щодо чинників упливу на структуру шкільних підручників з іноземних мов презентуємо на рисунку 5.1 (с. 369).

Як бачимо, вибір загальної структури підручника різнобічно має узгоджуватися з особливостями зазначених чинників упливу на її зміст і функції. Вони слугують підґрунтям для визначення дидактичних і методичних підходів до раціональної побудови змісту навчання у кожному класі. На прикладі підручників з іспанської мови розглянемо основні компоненти їх макроструктури.

Вступна частина зазвичай спрямована на учня, втім, якщо авторською концепцією не передбачається окремо книга для вчителя, то цей компонент певною мірою зорієнтовує також і його діяльність. У цій частині стисло викладаються цілі та завдання навчання, описуються зміст і структура підручника, основні особливості його використання у навчальному процесі.

Презентуємо Вступну частину до підручника "HOLA – 6" з іспанської мови для учнів 6-го класу.

Підручник "HOLA. ESPAÑ0L–6" створено відповідно до чинної програми з іноземних мов на засадах компетентнісного, комунікативно-когнітивного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів до навчання іспанської мови. Матеріал підручника структуровано за тематичним принципом. Тематичні розділи, у свою чергу, поділено на уроки, кожний з яких не є прямим відбитком шкільного уроку. Такий підхід надає підручнику певної гнучкості та дає змогу вчителеві самостійно дозувати навчальний матеріал залежно від наявних умов навчання. Кожний урок є цілісним і завершеним компонентом, до змісту якого

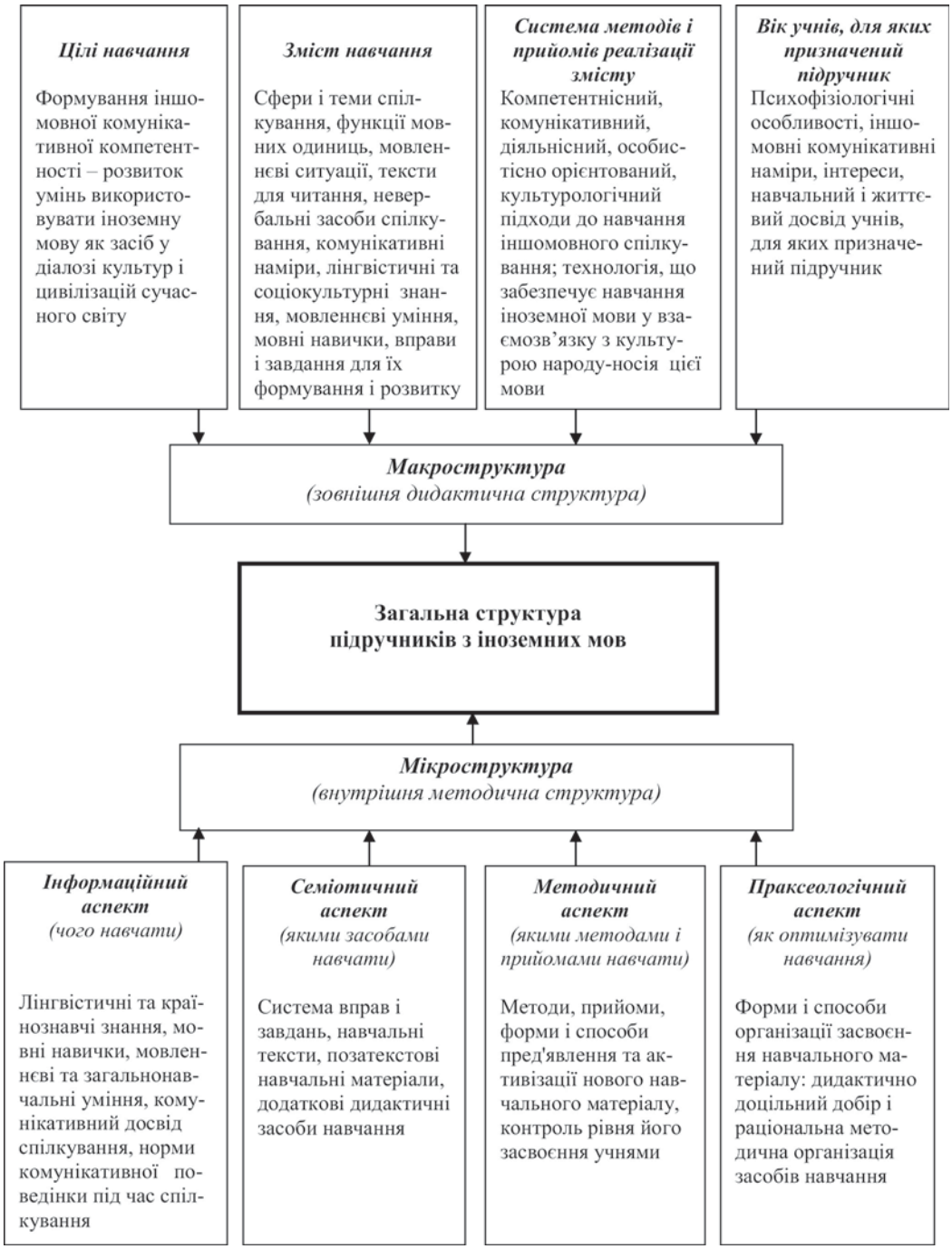


Рис. 5.1. **Чинники впливу на загальну структуру шкільних підручників з іноземних мов**

входять тексти й діалоги, побудовані на автентичних зразках мовлення. Оптимізована система вправ і завдань дозволяє оволодіти навчальним матеріалом і сформувати в учнів уміння і навички говоріння, аудіювання, читання й письма, передбачені програмою для 6-го класу. Вправи і завдання сприяють розвитку навичок самостійної, парної і групової роботи. Чимало уваги приділяється розвитку вмінь і навичок діалогічного мовлення як найпоширенішої форми спілкування. Діалоги містять моделі мовлення, прийняті як в Іспанії, так і в іспаномовних країнах Латинської Америки.

Новацією підручника "HOLA. ESPAÑOL–6" є спеціальні рубрики лінгвокраїнознавчих матеріалів, характерних для спілкування в Іспанії та іспаномовних країнах Латинської Америки.

Підручник містить дидактично доцільний ілюстративний матеріал і засоби орієнтування.

Кожний тематичний модуль завершується тестовими завданнями, які відповідають європейським стандартам і формату, що використовуються Інститутом Сервантеса (Іспанія) для оцінювання і самооцінювання рівня володіння користувачами іспанською мовою.

У підручнику вміщено розділ з невеликими за обсягом автентичними текстами для індивідуального читання. Вони сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів, збагачують їхній мовний запас, а також дозволяють оволодіти різноманітними функціями лексичних і граматичних одиниць у мовленні. Після кожного тексту подано уніфікований комплекс вправ і завдань, спрямованих на формування лексичних і граматичних навичок та усномовленнєвих умінь. Цей розділ забезпечить учителя й учнів додатковим навчальним матеріалом і дасть можливість використовувати підручник не тільки в загальноосвітніх навчальних закладах, а й у школах інших типів з більшою кількістю годин, відведених на вивчення мови.

У кінці підручника подано граматичний довідник та іспансько-український словник.

Ми сподіваємося, що підручник допоможе учням удосконалити знання іспанської мови.

Як бачимо, в тексті Вступної частини міститься інформація для учнів, яка зорієнтовує їхню діяльність: повідомляє про структуру підручника, указує на призначення основних його компонентів. Учителеві презентована інформація слугує орієнтовною основою діяльності, дає можливість усвідомити основні особливості змісту підручника, зокрема дидактико-методичні засади його побудови.

Найважливіший компонент макроструктури підручника – це його *основна частина*, організована в *тематичні розділи*, які в різних авторів мають свої назви: *Unit* (англійська мова), *Unidad* (іспанська мова), *Einheit* (німецька мова), *Unité* (французька мова). Використовується й інша термінологія, оскільки галузь підручникотворення не вимагає від авторів чіткої уніфікації.

Тематичний розділ підручника – це його структурна макроодиниця, зміст якої організовується у межах однієї теми спілкування. Він є відносно завершеним компонентом змісту навчання. Кількість розділів залежить від кількості тем для спілкування, визначених навчальною програмою для певного класу. Відповідно, кожний підручник може містити різну кількість розділів. Зазвичай усі вони взаємопов'язані мовним, мовленнєвим і деколи інформаційним матеріалом. Зміст кожного розділу вибудовується відповідно до принципу наступності – враховує іншомовний досвід, набутий школярами під час оволодіння навчальним матеріалом попередніх розділів. Це традиційне структурування. За цим принципом був організований зміст підручників з іноземних мов минулих років (автори: В.О.Бєлоусова, І.Л.Бім, В.А.Слободчиков, А.О.Старков, Р.Ю.Мартинова, В.М.Плахотник, Т.К.Полонська, О.Т. Тімченко та інші). Аналогічного розподілу змісту дотримується більшість авторів чинних підручників (Н.П.Басай, Л.В.Биркун, О.Д.Карп'юк, Ю.М.Клименко, А.М.Несвіт, В.Г.Редько, М.І.Сидоренко, С.О.Сотникова, Н.П.Чумак та інші). Проте тематичний принцип організації матеріалу не єдина форма структурування. Існують підручники, побудовані за ситуативним принципом (Н.К.Скляренко, Л.В.Калініна, І.В.Самойлюкевич, окремі підручники О.Д.Карп'юк і деяка зарубіжна навчальна література). У таких випадках автори пропо-

нують організовувати навчання іншомовного спілкування через використання сюжетних мовленнєвих ситуацій. За таких умов, зміст має єдиний наскрізний сюжет, згідно з яким спільні для нього сюжетні персонажі потрапляють у різноманітні ситуації, де виконують певні соціально-комунікативні завдання. Зміст ситуацій співвідноситься з тематикою для іншомовного спілкування, окресленою навчальною програмою. У таких підручниках прозоро не спостерігається чіткого структурування основної частини на теми, а пріоритетними є назви видів діяльності, виконуючи які, персонажі реалізовують свої комунікативні потреби. Вони це здійснюють у різних формах (індивідуальній, парній, груповій) і в різних навчально-комунікативних середовищах.

Обсяг тематичного розділу (кількість у ньому підрозділів) і методичну організацію в ньому навчального матеріалу (послідовність пред'явлення, активізацію, умови, способи і форми використання, систему повторення тощо) визначає автор. Як засвідчує практика підручникотворення, зазвичай він це здійснює інтуїтивно, на емпіричному рівні. Звісно, що не останню роль у цьому відіграє досвід його педагогічної діяльності. На наше переконання, це дещо помилкова позиція. *Обсяг структурних компонентів підручників, зокрема тематичних розділів, та методичну організацію в них навчального матеріалу необхідно визначати експериментальним шляхом*. Лише такий підхід може привести до очікуваних позитивних результатів.

Деколи автори після кожного розділу пропонують проводити повторення засвоєного матеріалу (Н.П.Басай, О.Д.Карп'юк, В.М.Плахотник, О.Т.Тімченко та інші), а також відводять уроки для здійс-нення тестового контролю/самоконтролю рівня навченості з теми (Н.П.Басай, А.М.Несвіт, В.Г. Редько та інші).

Тематичні розділи підручника, у свою чергу, поділяються на *підрозділи* – дрібніші структурні одиниці: здебільшого це – *уроки (Lesson* – англійська мова*, Lección* – іспанська мова*, Lektion* – німецька мова*, Leçone* – французька мова*)*, деколи – *параграфи*. У практиці конструювання змісту навчальної літератури існують дві точки зору на особливості використання підрозділів у навчальному процесі. Відповідно до концепції одних авторів (Л.В.Биркун, О.Д.Карп'юк, Ю.М.Клименко, А.М. Несвіт та інші), зміст підрозділу засвоюється за один шкільний урок. А через це в їхніх доробках уміщено таку їх кількість, яка узгоджується з навчальним планом для кожного класу. Згідно з позицією інших авторів (Н.П.Басай, Л.В.Калініна, І.В.Самойлюкевич, В.Г.Редько, М.П. Чумак та інші), підрозділ підручника не є абсолютним відбитком шкільного уроку. У зв'язку з цим учителю за потреби надається право самостійно дозувати зміст навчальної книги у відповідності до умов навчання: готовності учнів до оволодіння іноземною мовою, їхнього рівня навченості, рівня мотивації, навчально-матеріального та методичного забезпечення процесу навчання тощо.

Для визначення загальної кількості підрозділів не існує уніфікованих вимог. Кожний автор/авторський колектив розв'язує цю проблему самостійно. У підручниках, структурованих на підрозділи відповідно до навчального плану, як нами зазначалося, загальна їх кількість збігається з кількістю годин, окреслених цим документом для певного класу. В інших підручниках автори її визначають гіпотетично, або, в кращому випадку, за результатами експериментальної перевірки. А відтак кількість підрозділів у кожному тематичному розділі підручників різних авторів, а також у межах підручника одного автора може варіюватися. Вирішення цього питання залежить від авторської концепції, а вона насамперед має враховувати рівень завантаженості тематичних розділів. Йдеться про різний обсяг мовного і мовленнєвого матеріалу, що пред'являється для засвоєння на певному етапі навчання. Є тематичні розділи, в змісті яких, відповідно до вимог навчальної програми і з урахуванням комунікативних потреб учнів, передбачено вивчення граматичних явищ, які викликають більші труднощі, ніж їх аналоги в інших розділах. Процес оволодіння ними (етап презентації, етап активізації/тренування, етап використання) вимагає більшої кількості та урізноманітнення засобів навчання, зокрема вправ, завдань, правил, інструкцій, схем, таблиць тощо, а через це зумовлює збільшення кількості підрозділів у подібних тематичних розділах. Як засвідчує практика, до таких

граматичних явищ відносяться дієслівні часи, окремі синтаксичні особливості мови: узгодження часових форм у складнопідрядних реченнях, відмінювання дієслів, формоутворення пасивного стану дієслів, структурування речень різних типів тощо. Якщо в тематичному розділі передбачена діяльність, спрямована на оволодіння подібними мовними одиницями, то, звісно, він має містити більшу кількість підрозділів, ніж інші розділи, в змісті яких не здійснюється вивчення аналогічного матеріалу.

Критерієм для визначення змісту і кількості підрозділів як дрібніших структурних компонентів підручника найчастіше слугують підтеми, які збагачують іншомовний комунікативний досвід учнів у процесі вивчення загальної теми спілкування, передбаченої розділом. У зв'язку з цим весь навчальний матеріал підрозділів концентрується навколо підтем, а зміст навчальних дій, котрі виконують учні, інтегрує новий матеріал підрозділу з раніше вивченим.

Ми дотримуємося позиції, за якої *кількість підрозділів у тематичних розділах і загальна їх кількість у кожному підручнику обов'язково мають бути результатом експериментальної перевірки*. Такий підхід нами використовується під час конструювання навчальної літератури з іспанської мови для учнів середніх ЗНЗ*. За таких умов як підрозділи, так і тематичні розділи будуть доцільно методично структуровані (зокрема передбачатиметься дотримання принципу наступності), не будуть перевантажені мовним і мовленнєвим матеріалом, а через це стануть доступними для засвоєння.

За нашими спостереженнями, поурочне структурування тематичних розділів на підрозділи полегшує діяльність учителя, втім це не означає, що кожний підрозділ є прямим відбитком змісту шкільного уроку. Вчителю деколи потрібно, як вище зазначалося, надавати можливість з урахуванням умов навчання самостійно диференціювати навчальний матеріал, пропонований підручником, дидактично доцільно за потреби використовувати додаткові засоби, створювати власні сценарії уроків, виконуючи при цьому визначені автором завдання до кожного підрозділу. Така гнучкість підручника позитивно вирізняє його серед інших, дає учителю змогу демонструвати свої творчі професійні здібності і долучати їх до організації навчального процесу. Одна з основних умов такого типу структурування – це дотримання *принципу наступності* як в організації змісту тематичних розділів, так і підрозділів як їх структурних компонентів. Принагідно зазначимо, що більшість зарубіжних підручників з іноземних мов мають дещо відмінне структурування: тематичні розділи в них не завжди передбачають поурочну організацію, що, як засвідчує практика їх використання, певною мірою ускладнює роботу з ними.

Стисло і узагальнено прокоментуємо тематичні розділи, які є завершеними структурними компонентами кожного підручника. Їх зміст за мовним, мовленнєвим й інформаційним матеріалом узгоджується з вимогами чинних навчальних програм. Зміст розділів конструюється відповідно до таких *дидактичних принципів*: наочності, міцності, свідомості, науковості, активності, наступності, систематичності й послідовності, диференціації навчання, врахування індивідуальних особливостей учнів, доступності, міжпредметної координації, міжкультурної взаємодії, виховного навчання.

Зазначені дидактичні принципи зумовлюють добір *методичних принципів*: комунікативності, інтегрованого та збалансованого навчання видів мовленнєвої діяльності, опори на досвід у вивченні рідної мови, взаємопов'язаного навчання мови і культури, домінувальної ролі вправ і завдань, автентичності навчальних матеріалів, розвитку автономії учня. Усі принципи важливі для взаємопов'язаного комунікативного, лінгвосоціокультурного і когнітивного розвитку сучасного школяра.

Відповідно до нашої концепції ми не розглядаємо кожний тематичний розділ підручників автономним у всій системі навчання: їх зміст грунтується на раніше вивченому навчальному матеріалі й слугує підґрунтям для діяльності у межах наступних розділів. Декларований вище *принцип наступності* особливим чином відбивається під час презентації та активізації нового лексичного і граматичного матеріалу.

Тематичні розділи містять різну кількість підрозділів, що, як нами зазначалося, залежить від обсягу мовних і мовленнєвих засобів, якими мають оволодіти учні у меж-

ах тематичного інформаційного матеріалу відповідно до вимог навчальної програми. Підрозділи також мають різну кількість видів навчальної діяльності, яку повинні виконувати школярі упродовж уроку. Їх кількість залежить від кількох чинників: завдань уроку, вікових можливостей учнів, складності матеріалу, комунікативного досвіду школярів. Втім, як ми наголошували, зміст пропонованих автором підручника підрозділів не є прямим відбитком змісту шкільного уроку, що дає учителеві змогу варіювати матеріалом у залежності від умов навчання. Види навчальної діяльності, що містяться у підрозділах, структуровані відповідно до принципу наступності, а комплекси вправ і завдань є компонентами цілісної системи засобів навчання, визначеної автором для всього змісту підручника. Доцільно кожний підрозділ завершувати творчим комунікативним завданням, яке узгоджується із метою уроку, за змістом і формою є одним із видів мовленнєвої взаємодії у реальних умовах спілкування, а вся попередня діяльність учнів на уроці готує їх до його виконання. У такий спосіб ми визначаємо цілісність підрозділу і відповідність його змісту комунікативній меті навчання іншомовного спілкування.

Важливими засобами реалізації *принципу взаємопов'язаного навчання мови і культури* ми вважаємо малюнки й автентичні зображення об'єктів вивчення у формі світлин. Зазвичай вони виконують подвійну функцію: а) слугують візуальною опорою для організації спілкування і б) сприяють глибшому усвідомленню школярами інформації, презентованої у текстах для читання. Ми долучаємо ці матеріали до змісту навчання, і під час їх організації у підручнику дотримуємося підходів, продекларованих нами вище.

Тематичні розділи завершуються тестами для контролю/самоконтролю навчальних досягнень учнів. Серед них є завдання, що спрямовані на отримання уявлень про рівень засвоєння мовного, мовленнєвого і тематичного інформаційного матеріалу.

З метою виконання принципів *індивідуалізації* та *диференціації навчання* у кінці підрозділів вміщуються матеріали країнознавчого спрямування, котрі доцільно пропонувати учням з підвищеною траєкторією розвитку.

Можна помітити, що зміст підрозділів у тематичних розділах для учнів різних вікових категорій характеризується різними видами навчальної діяльності. Їх вибір здійснюється відповідно до вікових можливостей учнів і їхнього навчального досвіду. У підрозділах підручників для молодших школярів домінують вправи і завдання репродуктивного характеру – вони виконуються з вербальною або візуальною опорою. У підручниках для основної і особливо для старшої школи активніше використовуються продуктивні комунікативні завдання, що потребують умінь інтегрувати навчальний досвід, набутий школярами на попередніх ступенях навчання, у тому числі й на уроках інших предметів, частіше вимагається від учнів висловлювати своє ставлення до об'єктів спілкування, порівнювати, узагальнювати, робити висновки. Зміст навчання все більше набуває комптентнісно-діяльнісного спрямування.

Важливим компонентом макроструктури є *довідниковий апарат*. У різних підручниках з іноземних мов він має різний компонентний склад, різну форму і різний обсяг. Зазвичай він включає граматичний довідник/коментар, двомовний словник як узагальнений список вивченої лексики, організованої за алфавітом, окремі глосарії-коментарі лінгвокраїнознавчої термінології тощо. Граматичний довідник і словник (у нас, відповідно – "*Apéndice gramatical*" і "*Vocabulario*") містять не тільки мовний матеріал, засвоєний у певному класі, але й найбільш уживані лексичні одиниці та граматичні явища, вивчені учнями в попередні роки. У кінці підручника розміщується його зміст *("Contenido"),* в якому зазначаються основні структурні компоненти навчальної книги. Наведемо приклади одного з фрагментів граматичного довідника і країнознавчого глосарію з підручника "HOLA – 6".

APÉNDICE GRAMATICAL
EL ARTÍCULO
АРТИКЛЬ

E1 artículo determinado *el, la, los, las*

Означений артикль ***el, la, los, las***

– llevan los nombres de montes, picos, volcanes, ríos, mares, océanos e islas:

los Pirineos, **el** Aconcagua, **el** Teide, **el** Amazonas, **el** Caribe, **el** Pacífico, **las** Canarias;

– llevan los nombres de panses expresados por un grupo de palabras: **los** Estados Unidos, **la** República Mexicana, **la** República Argentina.

EL PRONOMBRE
ЗАЙМЕННИК

Los pronombres indefinidos afirmativos

Неозначені ствердні займенники

alguien (хтось, хто-небудь, дехто) – se refiere a una persona sin mencionarla.

algo (щось, що-небудь, дещо) – se refiere a una cosa sin mencionarla. **algo (más/menos)** (трохи, дещо, щось) + **adjetivo** – describe una cosa o una persona.

Se utiliza procedido del verbo *ser, estar, parecer.*

Los pronombres indefinidos negativos

Неозначені заперечні займенники

nadie (ніхто, нікому, нікого) – se refiere a 1a по existencia de una persona.

nada (ніщо, нічого) – se refiere a la по existencia de una cosa.

Pronombres exclamativos

Окличні займенники

¡Qué! – ¡Qué bella es mi Patria!

¡Quién(es)! — ¡Quién(es) creó (crearon) tan museo bonito al aire libre! **¡Cuánto(a), cuántos(as)! — ¡Cuántas** veces admiro la belleza de la catedral!

Pronombres posesivos

Присвійні займенники

mío, mía – мій, моя **tuyo, tuya – твій, твоя** **suyo, suya – його, її; їхній, їхня**	**míos, mías – мої** **tuyos, tuyas – твої** **suyo, suya – його, її; їхній, їхня suyos, suyas – його,її; їхні**

Es **mi** cuaderno. – Це **мій** зошит. *(Стоїть у реченні перед іменником.)*

Este cuaderno es **mío**. – Цей зошит **мій.** *(Вживається самостійно.)*

Estos chicos son **mis** amigos y aquellos son **tuyos.** – Ці хлопці – **мої** жрузі, а ті – **твої.**

Olga es **tu** compañera de clase y María es **suya**. – Ольга – **твоя** однокласниця, а Марія – **її.**

У зазначеному підручнику до змісту країнознавчого глосарію входять матеріали про назви окремих країн, їх столиць, жителів цих країн і мов, якими вони спілкуються.

PAÍSES DEL MUNDO

Países **Країни**	**Capitales** **Столиці**	**Gentilicio** **Назва жителів країни**	**Idiomas** **Мови**
Alemania	Berlín	alemán, alemana	alemán
Australia	Canberra	australiano, - a	inglés
Austria	Viena	austriaco, - a	alemán
Bélgica	Bruselas	belga	francés y alemán
Bielorrusia	Minsk	bielorruso, - a	bielorruso
Brasil	Brasilia	brasileño, - a	portugués
Bulgaria	Sofía	búlgaro, - a	búlgaro

Canadá	Ottawa	canadiense	ingles y francés
Chequia	Praga	checo, - a	checo
China	Pekín o Pequín	chino, - a	chino
Egipto	El Cairo	egipcio, - a	árabe, egipcio
Eslovaquia	Bratislava	eslovaco, - a	eslovaco
Holanda	La Haya	holandés, -desa	holandés
Hungría	Budapest	húngaro, -a	húngaro
Los Estados Unidos de América (EE.UU.)	Washington	estadounidense	inglés
Francia	París	francés, francesa	francés
Georgia	Tbilisi	georgiano, - a	georgiano
Gran Bretaña	Londres	bratánico, - a	inglés
Grecia	Atenas	griego, - a	griego
Israel	Jerusalén	israelí	hebreo, árabe
Italia	Roma	italiano, - a	italiano
Japón	Tokio	japonés, japonesa	japonés
Moldova	Kishinev	moldavo, - a	moldavo
Polonia	Varsovia	polaco, - a	polaco
Portugal	Lisboa	portugués, portuguesa	portugués
Rumania	Bucarest	rumano, - a	rumano
Rusia	Moscú	ruso, - a	ruso
Suecia	Stocholm	sueco, - a	sueco
Suiza	Berna	suizo, - a	francés, alemán, italiano
Turquía	Ankara	turco, - a	turco
Ucrania	Kyiv	ucraniano, - a	ucraniano

VOCABULARIO ESPAÑOL-UCRANIANO

Іспансько-український словник

***m* — іменник чоловічого роду**

***f* — іменник жіночого роду**

***pi* — множина**

Aa

jadelante! уперед!, продовжуй!
abarcar охоплювати
abonarse (a) записатися (до)
abundante багатий, великий, рясний
aburrido нудний; стомлюючий
acabar (de) закінчувати ***(щось робити)***
a cargo de під опікою (***когось***)
acceso *m* доступ
aceituna / олива, маслина
aceptación *f* схвалення, приймання
aceptar приймати
acoger приймати, сприймати
acontecimiento *m* подія
acordarse пригадувати, згадувати
actitud *f* ставлення
actividad *f* діяльність; захід
actuación *f* виступ, виконання
actualidad *f* сучасність
acuático водний, водяний
acuerdo *m* згода
adecuado адекватний, відповідний
además крім того
adivinar відгадувати
admiración / захоплення, захват
adolescente *m* підліток
adorar дуже любити, обожнювати
adulto *m* дорослий
agradecer дякувати
ahorro *m* збереження, заощадження
ajustado який щільно облягає
alcanzar досягати, наздоганяти
alojamiento *m* місце перебування, житло
altura / висота

alumbrar освітлювати, світити
ambos обидва
ambición *f* честолюбство
amenazar загрожувати, погрожувати
amenizar робити привабливим, оживляти, пожвавлювати
ampliación *f* розширення, збільшення
andante мандрівний
animar надихати, пожвавлювати
antepasado *m* предок
anteriormente раніше, перед тим як
antigiiedad / античність, давні часи
anual річний, щорічний
anunciar оголошувати, повідомляти
ano *m* escolar навчальний рік
añorar нудьгувати
apariencia *f* зовнішність, зовнішній вигляд
apartar усувати, відсторонювати
apartarse відходити вбік
aparte окремо; осторонь
apetecer подобатися, бути приємним
apreciar оцінювати
aprender вчити, вивчати ***(щось)***
apretar стискати
apropiado відповідний
aproximadamente приблизно, близько
archipiélago *m* архіпелаг
aréa *f* територія, площа
arena *f* пісок
argumentar доводити, обгрунтовувати
árido сухий, посушливий
artesanía / народне мистецтво, ремесло
artículo *m* артикль; стаття
asegurar забезпечувати
asignatura *f* предмет (***навчальний)***
así mismo також, таким же чином
asimismo також і
asistir (a) відвідувати (щось); допомагати, сприяти ***(чомусь)***
aspa *f* крило вітряка
atender обслуговувати, піклуватися
atento уважний atraer приваблювати
atravesar перетинати aula *f* аудиторія, клас, кабінет
autoestima *f* самоповага
aventura *f* пригода

(“HOLA – 8”)

Презентовані фрагменти граматичного довідника та двомовного словника допомагають скласти уявлення про ці компоненти підготовлених нами підручників.

У кінці підручника розміщується його зміст (“Contenido”), в якому зазначаються основні структурні компоненти навчальної книги.

INDICE

Від авторів 3
Unidad 1.
MODOS Y GUSTOS
DE VIAJAR 4
Lección 1 4
Lección 2 8
Lección 3 11
Lección 4 15
Lección 5 19
Lección 6 22
Lección 7 26
Información cultural 29
Unidad 2.
LA VIDA HABITUAL 33
Lección 1 33
Lección 2 37
Lección 3 41
Lección 4 45
Lección 5 48
Lección 6 52
Información cultural 55
Unidad 3.
DE COMPRAS 58
Lección 1 58
Lección 2 63
Lección 3 67
Lección 4 72
Lección 5 75
Información cultural 79
Unidad 4. LA COMIDA 82
Lección 1 82
Lección 2 85
Lección 3 88
Lección 4 92
Lección 5 96
Lección 6 100
Información cultural 104
Unidad 5.
APRENDER ES
CONOCER MUCHO 108
Lección 1 108
Lección 2 112
Lección 3 115
Lección 4 119
Lección 5 122
Información cultural 125

Unidad 6.
EL DEPORTE Y LA SALUD 128
Lección 1 128
Lección 2 131
Lección 3 134
Lección 4 137
Lección 5 140
Lección 6 143
Información cultural 146
Unidad 7.
CUANTA GENTE, TANTOS HÁBITOS. 149
Lección 1 149
Lección 2 154
Lección 3 157
Lección 4 160
Lección 5 164
Información cultural 167
Textos y tareas para la lectura individual 170
Apéndice gramatical
Vocabulario 192
español-ucraniano 212
Países del mundo 235
Países hispanohablantes 236
Los nombres más usados en España e Hispanoamérica 237

("HOLA – 6")

Обрана нами форма побудови Змісту, на наш погляд, дає можливість користувачам підручника легко в ньому орієнтуватися.

Отже, в сучасній вітчизняній шкільній навчальній літературі з іноземних мов домінують два підходи до структурування основної частини її змісту: 1) поділ його на тематичні розділи і підрозділи, де кількість останніх чітко відповідає кількості уроків за навчальним планом; 2) поділ на розділи і підрозділи, де останні не є прямим відбитком уроку як форми організації змісту, і їх кількість у підручнику не обов'язково збігається з кількістю уроків, передбаченою навчальним планом.

Як перший, так і другий способи мають свої переваги і недоліки. Перший більше регламентує діяльність суб'єктів навчального процесу, що певною мірою можна вважати позитивним чинником. За нашими спостереженнями, така навчальна література користуються більшим авторитетом у молодих учителів, яким ще бракує досвіду і творчого вміння дидактично і методично доцільно дозувати навчальний матеріал підручника відповідно до суб'єктивних і об'єктивних умов навчання. У цій ситуації, звісно, значно легше виконувати те, що запрограмовано автором, ніж самому визначати навчальний матеріал для засвоєння на одному уроці. Другий підхід до структурування, на наш погляд, більше відповідає сучасним умовам навчання. Ця позиція певною мірою підтверджується результатами проведеного нами анкетування вчителів, у якому взяло участь 648 респондентів із різних регіонів України. Наведемо їх результати: 41% учасників опитування засвідчили своє позитивне ставлення до використання першого підходу, 52% – віддали перевагу другому підходу і 7% вчителів індиферентно висловились із цього приводу.

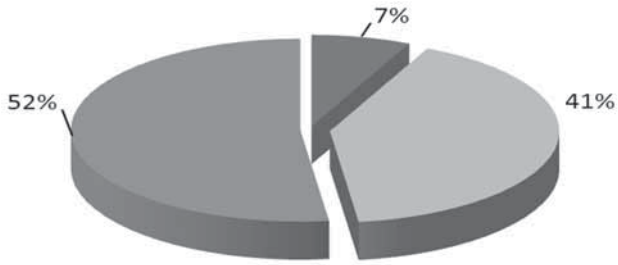


Рис. 5.2. **Ставлення учителів до структурування змісту підручника**

52% – кількість учителів, яким імпонує гнучкість підручника: структурування змісту не є прямим відбитком кількості уроків;

41% – кількість учителів, які є прибічниками структурування змісту за принципом: один підрозділ підручника відповідає одному уроку;

7% – кількість учителів, які не визначились із вибором.

Проведений якісний аналіз отриманих результатів проілюстрував, що прибічниками першого підходу переважно були вчителі з незначним стажем роботи (від 1до 5 років), яким більше імпонує ситуація, за якої автор пропонує власний підхід до структурування, з яким вони погоджуються, тим більше, що це не вимагає від них додаткових творчих зусиль. Другому підходу надали преференцію вчителі зі стажем роботи, що перевищував 5 років. Очевидно, це пов'язано з тим, що ця категорія респондентів, маючи значний досвід педагогічної діяльності, усвідомлено і об'єктивно оцінює умови, в яких працює, а тому схиляється до позиції, котра їм дозволяє за потреби самостійно дозувати обсяг змісту навчального матеріалу підручника та використовувати додаткові засоби навчання, щоб успішно й оптимальними способами виконувати завдання уроку.

Нам імпонує другий спосіб структурування, хоч і він, як зазначалося, має певні недоліки. Насамперед, про його пріоритети. Так званий відкритий, не зарегламентований автором розподіл навчального матеріалу у структурних компонентах, зокрема підрозділах, не обмежує діяльність учителя. За потреби, ситуативно він сам визначає його обсяг для кожного уроку, враховуючи наявні умови навчання. Таке структурування робить підручник гнучким і не змушує вчителя визначатися, в який спосіб адаптувати запропоновану організацію матеріалу підрозділу, якщо умови школи або класу не зовсім збігаються з прогнозованими автором. Цей спосіб структурування має також певні недоліки. Переважно вони пов'язані з поки що невисокою професійною майстерністю деяких учителів, щоб творчо й водночас ефективно використовувати підручник, адаптуючи його зміст до наявних умов навчання. Проте, за результатами статистики, таких педагогів значно менше, ніж тих, які можуть це робити успішно.

За результатами анкетування також можна зробити висновок, що відповіді респондентів не проілюстрували переконливої переваги будь-якого з названих підходів. А це свідчить про те, що кожний із них має право на існування, можливо, з деякими варіантами відповідно до умов, які епізодично змінюються і різнобічно впливають на формування громадської думки щодо зазначеного питання.

Ефективність навчального процесу, в якому підручник відіграє роль основного засобу навчання, значною мірою залежить також від його мікроструктури. *Мікроструктура підручника з іноземної мови* складається із змінних компонентів і властивостей, котрі визначаються особливостями предмета. До неї ми відносимо види навчальної діяльності всередині підрозділів, зокрема особливості викладу інформації, комплекси вправ і завдань, які забезпечують засвоєння змісту, форми і способи презентації текстових і позатекстових навчальних матеріалів: ілюстрацій, схем, таблиць, шрифтів, засобів орієнтування. Зміст, який мають засвоїти учні в межах підрозділу, є важливим складником усього підручника, оскільки йому безпосередньо підпорядковані інші компоненти як внутрішньої, так і зовнішньої структури. У зв'язку з цим недоцільно і помилково розглядати структуру підручника поза його змістом. Вони детермінують одне одного і перебувають у взаємозв'язку, взаємозалежності й у взаємодоповнюваності.

На рисунку 5.3 презентуємо створену нами загальну структуру шкільного підручника з іноземної мови (с. 379). На наш погляд, вона дасть змогу чіткіше уявити її компоненти та функції.

На думку Е.Г.Гельфман і М.А.Холодної, усі компоненти мікроструктури найбільш повно розкривають сутність явищ, характерних кожному підручнику [120], і як зазначає А.В.Фурман, вони ніби заповнюють універсальний каркас зовнішньої структури особливим будівельним матеріалом [624]. Така мікроструктура ґрунтується на певних *закономірностях*, які обов'язкові для врахування під час конструювання навчальної книги. Насамперед – це *відповідність віковим особливостям учнів*, для яких вона призначена. Недоцільно абсолютно аналогізувати підручники, підготовлені для учнів різних вікових категорій, оскільки організація в них навчального матеріалу різнобічно залежить від психологічних можливостей і навчального досвіду школярів [156; 210]. Наприклад, підходи до його структурування у підрозділах підручників для учнів молодшого шкільного віку не завжди можуть бути ефективними для використання у навчальній літературі для

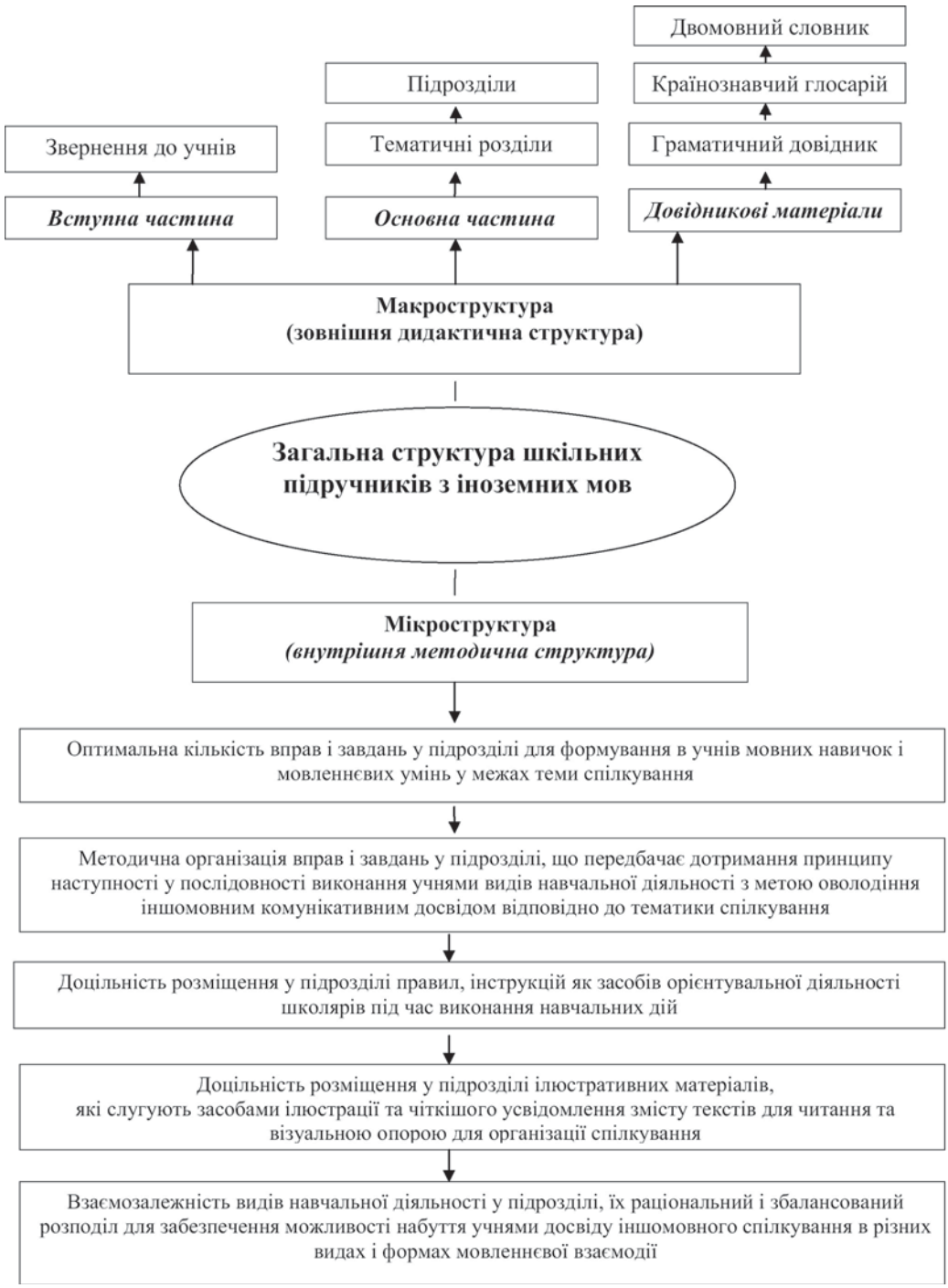


Рис. 5.3. **Структура шкільних підручників з іноземних мов**

старшокласників. Якщо в останніх зазвичай не виникає труднощів для розуміння схематичного зображення певної навчальної інформації (наприклад, абстрактних узагальнювальних таблиць відмінювання дієслів у теперішньому, минулому або майбутньому часі; окремих вправ і завдань, які передбачають здійснення певного аналізу, зіставлення, систематизації, узагальнення; творчих видів діяльності, що вимагають активізації додаткових розумових здібностей; завдань на розвиток креативного мислення тощо), то для учнів початкової школи використання таких структурних компонентів не відповідатиме їхнім віковим особливостям, а тому не завжди може привести до очікуваного результату.

Підручники з іноземних мов для учнів молодшого шкільного віку значно більше ілюстровані, ніж їх аналоги для старшокласників. Відомо, що у молодших школярів превалює образне мислення, їм імпонують яскраві та різнокольорові малюнки, котрі привертають увагу, через те міцніше запам'ятовується той образ, який зображений в яскравій багатокольоровій гамі. Втім необхідно застерегти від значної перевантаженості змісту ілюстраціями, що спостерігається в деяких підручниках з іноземних мов для учнів початкової школи. Це може зіграти негативну роль. За свідченням психологів, дидактично недоцільне наповнення підручника різнокольо-ровими малюнками не завжди позитивно впливає на увагу учнів, розсіюючи та децентруючи її, заважаючи виділяти головне, а в психічному аспекті такий стан не активізує їхньої діяльності [124]. Отже, усе це свідчить про важливість урахування вікових особливостей учнів під час добору і структурування навчального матеріалу у змісті підручника.

Іншою важливою закономірністю побудови ефективної мікроструктури підручника з іноземної мови є оптимальне і раціональне використання аналізаторів, з допомогою яких учні сприймають і засвоюють навчальний матеріал [156]. З праксеологічної та семіотичної точок зору[1] підручник з іноземної мови можна розглядати як складну структуру різноманітних взаємопов'язаних знакових систем, які застосовуються для інтенсифікації процесу формування мовленнєвих умінь і мовних навичок. А відтак з'являється досить важлива проблема ефективного використання аналізаторів, які забезпечують адекватне сприймання навчального змісту та впливають на раціональний розподіл видів діяльності, до виконання яких вони долучаються.

У зв'язку з тим, що кожний підручник містить інформацію, дібрану і структуровану в розділи й підрозділи відповідно до певного етапу навчання, то різні види дій, котрі мають виконувати школярі, можуть бути представлені за допомогою різноманітних семіотичних кодів (слухових – мовлення без жестів і міміки, музики тощо; зорових – буквених текстів, наукової символіки, малюнків, діапозитивів, схем, таблиць тощо; зорово-слухових – звукових дидактичних фільмів, відеоряду, електронних підручників тощо), а також інших видів знакових систем [647]. Відповідно, постає важливе питання їх визначення та розміщення у підручнику, оскільки в будь-якому з них відбивається (де чітко, а де менш прозоро) методичний компонент, насамперед методи, форми і засоби навчання, виховання та розвитку школярів. Він певним чином об'єднує інші структурні одиниці в єдине ціле і спрямовує їх на виконання визначених освітніх завдань [205].

Проведений нами аналіз чинних шкільних підручників з іноземних мов свідчить про те, що в науковій літературі це питання ще детально не розглядалось. Вирішення його головним чином залежить від максимального і раціонального використання досліджень психологів про вплив зорового, слухового, мовленнєво-моторного і рухового аналізаторів на рівень оволодіння навчальним матеріалом [279]. При цьому особливого значення набуває проблема врахування можливостей як усіх аналізаторів, так і кожного зокрема для оволодіння мовою і мовленням під час структурування змісту навчання у підручнику. Важливо, щоб цей матеріал розміщувався рівномірно, збалансовано, відповідно до особливостей і рівня розвитку в учнів тих або інших аналізаторів, якими вони користуються для його засвоєння, тим більше, як зазначає І.С. Якиманська, на

[1] Праксеологія (від грецького praxis: дія) – галузь досліджень, яка вивчає ефективність людської діяльності. Семіотика (від грецького ssmeiфtikз: знак, ознака) – наука, що досліджує властивості знаків і знакових систем [289].

певному етапі життя у дитини превалює певний аналізатор [675]. Знання цього факту є об'єктивною необхідністю для автора підручника, і його врахування сприяє раціональній організації навчального матеріалу і визначенню ефективних методичних прийомів оволодіння ним.

Успішне використання можливостей аналізаторів залежить від правил кореляції та координації різноманітних засобів вираження дидактичного змісту у процесі безпосереднього і опосередкованого навчання. Проведені нами спостереження за навчальним процесом з іноземних мов у школах різних регіонів України засвідчують, що під час безпосереднього навчання перевантажені слуховий і мовленнєво-моторний аналізатори, а опосередкованого – зоровий і руховий. Справді, на уроках (безпосередній вид навчання) учні більше слухають і говорять, а у процесі виконання домашньої роботи (опосередковане навчання) – більше читають і пишуть. Зазначені особливості необхідно враховувати під час структурування навчального матеріалу, всіляко сприяючи тому, щоб він був раціонально організований у підручнику і не зумовлював перевантаження каналів сприймання інформації. У зв'язку з цим вважаємо помилковою думку тих авторів підручників, які деколи не зовсім адекватно розуміють особливості комунікативного підходу до навчання іноземних мов, надаючи перевагу усним видам мовленнєвої діяльності, і намагаються для роботи на уроці (безпосереднє навчання) помістити у зміст підручників більше вправ і завдань, спрямованих на розвиток умінь і навичок говоріння і слухання, а на домашні завдання (опосередковане навчання) переносять більшу частину роботи, пов'язаної з читанням і письмом. Нам уявляється доцільним структурувати зміст підручника в такий спосіб, щоб на уроках і в домашніх умовах учні виконували різноманітні види діяльності, залучаючи для цього у відносно збалансованому співвідношенні всі аналізатори. Адже із психології та методики відомо про те, чим більше аналізаторів бере участь у оволодінні навчальним матеріалом, тим він міцніше засвоюється [142; 537]. А відтак успішна реалізація цього твердження різнобічно залежить від раціонального розподілу змісту навчання упродовж усього підручника, а тому він має бути побудований у такий спосіб, щоб його структура сприяла ефективній оптимізації та інтенсифікації навчального процесу. Принагідно зазначимо, що позитивне розв'язання проблеми збалансованого розподілу навчальної діяльності між уроком і домашньою роботою уявляється нами через використання у навчальному процесі комп'ютерних програм. У домашніх умовах вони забезпечують учням успішне виконання навчальних дій, спрямованих на становлення і розвиток механізмів усного мовлення, чому достатньою мірою об'єктивно не може сприяти підручник.

Ще однією закономірністю, котру потрібно враховувати під час визначення ефективної структури будь-якого підручника, є залежність від умов, у яких він буде використовуватись. Підручник створюється для навчальних закладів, які працюють у різних середовищах. Автор об'єктивно не може всі їх передбачити і відповідно врахувати у своїй підручникотворчій діяльності. Він конструює об'єкт, який, на його погляд, може бути адаптивний для різних умов навчання, хоч, як засвідчує практика, не завжди сподівання автора різнобічно перетворюються на реальність. Наприклад, не кожний учитель має реальні можливості за один урок добитися засвоєння учнями навчального матеріалу, вміщеного в підрозділі. У зв'язку з цим виникає необхідність переглянути позицію деяких авторів, про яку ми вже згадували, які організовують матеріал підручника за принципом «один підрозділ – один урок». Нам уявляється раціональніше структурувати зміст на тематичні розділи, де кожний із них складається із підрозділів, проте не передбачає вивчення учнями його матеріалу упродовж одного уроку. За такої структури підрозділ можна розглядати окремим комплексом вправ і завдань, спрямованих на оволодіння учнями певними мовними одиницями або/і мовленнєвими зразками для подальшого їх використання у спілкуванні. Такий принцип структурування дозволяє гнучко оперувати змістом підручника. А це означає, що вчитель, коли для цього виникає потреба, може повністю або частково відмовитися від виконання окремих вправ і завдань, якщо, на його думку, навички чи вміння, на становлення яких спрямовані ці

засоби, сформовані в учнів на достатньому рівні. Так само вчителю дається право добирати інші вправи і завдання, котрі узгоджуються з контекстом тематичного підрозділу. Дидактично доцільно, щоб виконання кожної вправи передбачало подолання учнями однієї трудності, що дає можливість акцентувати чітку увагу на предметі засвоєння.

Кожний тематичний розділ доцільно завершувати серією тестових завдань, мета яких – визначити рівень сформованості в учнів умінь і навичок спілкування у межах теми і вивченого мовного та мовленнєвого матеріалу. Тестові завдання мають бути комунікативно спрямованими і доцільно, щоб вони давали змогу з'ясовувати готовність школярів до іншомовного спілкування шляхом обговорення ними спеціально дібраних навчально-мовленнєвих ситуацій. Кількість тестових завдань у тематичному розділі потрібно визначати не за числом у ньому підрозділів, а за його комунікативними завданнями. Наприклад, у тематичному розділі «Знайомство» (підручник «HOLA» для 2-го класу) передбачено виконання кількох завдань:

- навчити учнів вітатись і прощатись;
- сформувати уміння представити себе (ім'я, місце проживання, вік);
- представити свого друга (свою подругу);
- дізнатися про ім'я, місце проживання і вік свого співрозмовника.

Навчальні дії, що виконують школярі в усній та письмовій формах з метою набуття комунікативного досвіду у межах цих підтем, дають їм змогу оволодівати іншомовним спілкуванням, ураховуючи вимоги навчальної програми. Відповідно, тести доцільно пропонувати у формі навчально-мовленнєвих ситуацій, які своїм змістом демонструють комунікативні можливості школярів у межах зазначених підтем.

Доцільно зазначити, що автор підручника має дотримуватися принципу послідовності у викладі навчального матеріалу упродовж кількох уроків у формі доступних і взаємопов'язаних блоків, щоб якісно підготувати учнів до виконання будь-якого комунікативного завдання. На жаль, у деяких підручниках можна зустріти випадки, коли автори пропонують творчі комунікативно спрямовані види діяльності, а підготовчу роботу для цього не передбачають.

У підручниках з іспанської мови серій "HOLA" (перша іноземна мова: 1–11 класи) і "BIENVENIDOS AL ESPAÑOL" (друга іноземна мова: 5–9 класи) структурування навчального матеріалу здійснюється за тематичним принципом. Тематика мовлення співвідноситься зі сферами спілкування, визначеними навчальною програмою. У межах кожної теми передбачено використання кількох ситуацій для спілкування як одного з важливих засобів формування механізмів мовленнєвої взаємодії в усній або/і письмовій формі. Їх кількість і розподіл у змісті тематичного розділу чітко не визначено і не є однаковими для всіх тем. Це залежить від особливостей змісту кожної теми, завдань, окреслених навчальною програмою, мовленнєвих функцій, якими мають оволодіти учні, навчального і життєвого досвіду школярів, їхніх комунікативних намірів та інтересів.

Як нами зазначалося, підручники з іспанської мови гнучкі, вони передбачають, що вправи і завдання, у тому числі й навчально-мовленнєві ситуації, вміщені в них, не є догмою для вчителя. Він може створювати на уроці й інші ситуації для спілкування відповідно до потреб і наявних умов навчання (що не заперечується авторською концепцією), зокрема такі, котрі за змістом характерні особливостям місцевості або соціуму, в яких перебувають учні. Важливо, щоб ці ситуації відповідали мовному і мовленнєвому досвіду школярів і узгоджувалися з їхніми комунікативними намірами та можливостями. Для того щоб учень відчув необхідність висловитись у письмовій або в усній формі, щоб він мав бажання вислухати інших, необхідна проблема, яка виникає за певної ситуації. Якщо ж він не має, про що говорити, то й іноземна мова йому не потрібна. А тому доцільно, щоб зміст підручників містив певну кількість навчальних проблем, які учень має навчитись розв'язувати у мовленнєвих ситуаціях (обговорювати, погоджуватись, заперечувати, висловлювати власну точку зору та обґрунтовувати її, пропонувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки тощо).

З метою визначення думки вчителів щодо їхнього ставлення до окремих особливостей структури підручників з іспанської мови серії “HOLA” ми провели анкетування. До змісту анкети були включені питання, що, на наш погляд, можуть дати чітке уявлення про досліджувану проблему. Результати анкетування презентовано в таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

Таблиця розподілу відповідей учителів іспанської мови на анкету щодо їхнього оцінювання структури підручників серії “ HOLA”

№ п/п	Зміст запитання	Загальна кількість респондентів	Відповіді					
			Так		Не повною мірою		Ні	
			Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
1.	Чи дають певні уявлення про підручники уміщені в них вступні частини (передмови)?	63	63	100	—	—	—	—
2.	Чи підтримуєте Ви поурочне структурування змісту підручників?	63	61	97	2	3	—	—
3.	Чи витримується дидактичний принцип наступності у викладі навчального змісту тематичних розділів?	63	60	97	3	3	—	—
4.	Чи витримується дидактичний принцип наступності у викладі навчального матеріалу в межах підрозділів?	63	59	94	4	6	—	—
5.	Чи задовольняє навчальний процес система повторення, запропонована підручниками?	63	58	92	5	8	—	—
6.	Чи підтримуєте Ви запропоновану змістом підручників систему узагальнення набутого учнями навчального досвіду та самоконтролю рівня навченості?	63	57	90	6	10	—	—
7.	Чи задовольняють навчальні потреби учнів граматичні довідники і глосарії?	63	61	97	2	3	—	—
8.	Чи задовольняє Ваших учнів формат словників, уміщених у кінці підручників?	63	56	89	7	11	—	—

Як засвідчують отримані відповіді на анкету, переважна більшість респондентів позитивно оцінила структуру підручників, що дозволяє стверджувати про дидактично і методично доцільну в них організацію навчального змісту. Утім, не було і, вочевидь, не буде універсального підручника, який був би однаково ефективним для будь-яких умов навчання. Шкільна практика знає значну кількість випадків, коли як об'єктивні, так і суб'єктивні умови не дають змогу вчителеві організовувати успішне засвоєння запропонованого автором в одному розділі чи підрозділі всього навчального матеріалу. Досить часто вчителі рекомендують учням самостійно опановувати під час виконання ними домашніх завдань не засвоєний на уроці матеріал (що не завжди приводить до очікуваних результатів), або ж взагалі нехтують ним, забувають, а, можливо, за браком досвіду не усвідомлюють, що кожний підрозділ підручника є структурною одиницею логічно вибудованої автором системи. Не засвоєння одного з її компонентів, про що йшлося на початку цього підрозділу, негативно впливає на кінцевий результат. Через те деколи спостерігається, що зміст підручника як основного засобу навчання не повністю опановується учнями. Це спричинює появу прогалин у системі знань, умінь і навичок.

Розглядаючи шкільний підручник як засіб набуття учнями досвіду іншомовного спілкування і як механізм управління учителем пізнавальною діяльністю школярів, можемо стверджувати про важливу роль його структури в досягненні очікуваних результатів навчання. На думку В.С. Цетлін, раціональний і водночас збалансований розподіл у підручнику змісту навчання, обґрунтованість способів організації засобів його засвоєння дають уявлення про імовірну ефективність навчальної книги [645].

5.2. Дидактичні та методичні підходи до побудови змісту тематичних розділів і підрозділів

З історії розвитку педагогічної теорії і практики відомо значну кількість різноманітних форм організації навчання. Вони відображають особливості освітньої системи на певному етапі її історичного розвитку. Всі ці форми можна диференціювати на *колективні*: урок, лекція, семінарське заняття, проектна робота тощо та *індивідуальні*: самостійна робота як безпосередньо під час навчального процесу, так і поза ним (наприклад, дома, у бібліотеці) тощо. Кожна з них суттєво відрізняється за ступенем управління навчальним процесом та ступенем самостійності пізнавальної діяльності суб'єктів навчання [646]. Їх вибір зумовлюється метою і завданнями освіти та виховання, особливостями змісту навчального предмета, психофізіо-логічними та віковими особливостями тих, кого навчають, їхніми інтересами, потребами, навчальним і життєвим досвідом.

З огляду на розуміння навчального процесу в ЗНЗ як свідомої й цілеспрямованої спільної діяльності вчителя та учнів, у педагогічній науці обстоюється думка, що урок — найбільш усталена й найчастіше використовувана в шкільній практиці форма організації навчання [355; 374; 543; 570]. В "Лінгводидактичному енциклопедичному словнику" він трактується як основна організаційна одиниця навчального процесу в школі, призначення якої полягає в досягненні завершеної, проте часткової мети навчання...[289]. З цією позицією співзвучна думка, викладена в "Методиці навчання іноземних мов і культур: теорія і практика", де йдеться про урок як основну організаційну одиницю навчального процесу, в якому синтезуються закономірності навчання, органічно взаємодіють цілі, зміст і методи, що реалізують обрану методичну концепцію [322].

Питання змісту уроку як організаційної форми навчання було предметом досліджень дидактів, психологів, методистів (Ю.К. Бабанський [17], О.Б.Бігич [61], І.Я.Лернер [285], М.І.Махмутов [318], В.О. Онищук [351], Н.М.Островерхова [355]; Л.Я.Зєня [197], І.О. Зимня [198], І.Л. Бім [53], Р.Ю.Мартинова [314], С.Ю.Ніколаєва [321], Ю.І.Пассов [361], В.М. Плахотник [379], Є.С.Полат [383], Н.К.Скляренко [575] та ін.). Вони розгля-

дали різні аспекти цієї проблеми, втім усі відстоювали позицію, за якої – це пріоритетна форма організації процесу навчання в загальноосвітній школі.

У педагогічній теорії та практиці широко використовуються два підходи до поняття "урок": 1) *урок як одна із форм організації навчального процесу в ЗНЗ*, як цілісна система навчальних дій учителя й учнів, спрямованих на досягнення визначених мети і завдань на певному етапі навчання, зокрема у межах теми, що вивчається (про що йшлося вище), і 2) *урок як структурна одиниця змісту шкільного підручника* з іноземної мови: Lesson (*англ.*), Lección (*іспан.*), Stunde (*нім.*), Leçon (*франц.*). На наш погляд, презентовані вище визначення й характеристики щодо уроку як форми практичної взаємодії учнів і вчителя в навчальному процесі певною мірою можуть бути адаптовані й до уроку як структурного компонента підручника, оскільки той також зумовлюється переважно аналогічними чинниками впливу на його зміст. Отже, вважаємо за доцільне розглянути деякі аспекти цих понять у їх взаємозв'язку і взаємозалежності. Визначальною у цьому контексті є думка Н.М. Островерхової, яка характеризує урок як певну педагогічну систему, в якій інтегруються кілька підсистем, зокрема: змістова та діяльнісна [355]. Це узгоджується і з положеннями щодо нашої проблеми дослідження, оскільки навчальний матеріал змісту *уроків як структурних компонентів шкільних підручників з іноземних мов* (для чіткішої диференціації понять далі будемо використовувати термін "урок-параграф), а також методи, способи та форми його засвоєння різнобічно зумовлюються метою та методичною концепцією, покладеною в основу навчання іншомовного спілкування. Вони, у свою чергу, відображають основні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти на певному історичному етапі життя суспільства.

Проблема змісту навчання іноземних мов у сучасних ЗНЗ, його структурування, способи презентації та активізації в підручниках, а також види контролю рівня засвоєння є одними із пріоритетних чинників, які визначають компетентнісне спрямування процесу формування умінь і навичок використовувати мову як засіб міжкультурного спілкування та пізнання багатонаціонального і різнокультурного світового простору [364]. Така специфіка організації навчання зумовлює необхідність визначення дидактичних і методичних підходів до конструювання змісту уроків-параграфів як структурних компонентів шкільних підручників з іноземних мов. Для сучасної середньої освіти з її переорієнтуванням на компетентнісну парадигму вони насамперед мають ілюструвати особливості компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів, які суттєво впливають не лише на процес навчання, а й на добір змісту підручників як засобів управління цим процесом. Ці особливості відбиваються також і на змісті уроків-параграфів, зокрема на визначенні методів, способів, форм та видів навчальної діяльності, що мають забезпечувати ефективність процесу набуття учнями іншомовного комунікативного досвіду відповідно до вимог навчальних програм. А це означає, що і зміст навчання (*змістова підсистема* – за Н.М.Островерховою), і види та форми навчальної діяльності, що забезпечують оволодіння цим змістом (*діяльнісна підсистема*), мають узгоджуватися з основними стратегічними напрямами розвитку шкільної іншомовної освіти. Наші погляди щодо цієї проблеми відповідно до компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів ми виклали у змісті монографії "*Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика*" [428]. Вони різнобічно відбиваються і на змісті уроків-параграфів.

Проведений нами аналіз науково-теоретичних засад проблеми і переосмислення досвіду підготовки змісту шкільних підручників з іноземних мов дали змогу визначити та експериментально апробувати окремі підходи до його побудови, які детально охарактеризовані у вище згаданій монографії. Вони враховують динамічну й багатогранну систему внутрішніх індивідуальних і колективних зв'язків, взаємозалежностей, що забезпечують сприятливі умови як для вияву творчої діяльності вчителів, які можуть коригувати зміст, викладений у структурних компонентах підручників (розділах і підрозділах), відповідно до наявних ситуацій, так і для учнів – гармонійного розвитку їхніх

навчально-пізнавальних, зокрема іншомовних комунікативних потреб. Структурування такого змісту ґрунтується на певних закономірностях, які доцільно враховувати в галузі підручникотворення:

- мета навчання іноземної мови у певному класі зумовлює зміст і структуру відповідного підручника і є компонентом загальної мети викладання цього предмета у ЗНЗ;
- успішна реалізація мети й раціональне структурування змісту залежать від дібраних засобів навчання: мовного, мовленнєвого та інформаційного навчального матеріалу, вправ і завдань, позатекстових матеріалів;
- вікові психологічні особливості учнів певного класу, їхні інтереси, комунікативні потреби й навчальний досвід є підґрунтям для визначення видів і форм навчальної діяльності та їх розподілу в структурних компонентах підручників;
- рівень умотивованості навчальних дій, що мають виконувати школярі, слугує передумовою для усвідомленого й успішного оволодіння змістом, дидактично доцільно розподіленим у підручниках відповідно до вікових особливостей школярів;
- ефективність процесу навчання залежить від дидактичної та методичної доцільності запропонованих підручником методів, способів і форм презентації та активізації навчального матеріалу, а також від методів і форм контролю рівня його засвоєння;
- зміст кожного розділу та підрозділу підручників має надавати учням змогу демонструвати власні іншомовні здібності у різних видах мовленнєвої діяльності, спостерігати динаміку їх розвитку й осмислювати результати своєї роботи, бачити тенденцію на їх удосконалення та за потреби коригувати набутий досвід відповідно до власних комунікативних намірів;
- зміст структурних компонентів підручників не повинен жорстко регламентувати роботу вчителя, а навпаки, надавати йому змогу ефективно здійснювати педагогічне керівництво діяльністю учнів, деколи варіювати запропонованим змістом, що зумовлюється ситуативними навчальними потребами;
- одним із пріоритетних принципів сучасного розвитку шкільної іншомовної освіти є взаємопов'язане навчання школярів іншомовного спілкування і культури народу, мова якого вивчається, що має в різних формах відображатися в усіх структурних компонентах змісту підручників;
- для забезпечення вірогідності змісту навчального матеріалу, передбаченого для набуття учнями іншомовного комунікативного досвіду відповідно до вимог чинної програми, його оптимальний добір і раціональна збалансованість у структурних компонентах підручників мають визначатися за результатами експериментальної перевірки в ЗНЗ різних регіонів України.

Зазначені закономірності зумовлюються певними чинниками впливу на їх зміст. Вони можуть слугувати своєрідним підґрунтям для визначення змісту уроків-параграфів як їх структурних компонентів. Розглянемо дидактичні та методичні положення, котрі доцільно використовувати авторам під час їхньої конструкторської діяльності. Презентуємо їх у формі рекомендацій.

1. Цілі та завдання кожного уроку-параграфа необхідно розглядати частиною загальної мети навчання іноземної мови в ЗНЗ, вони окреслюють обсяг мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу, яким учні повинні оволодіти у межах певної сфери і теми спілкування на рівні, визначеному чинною навчальною програмою.

2. Види навчальної діяльності, що використовуються у змісті уроків-параграфів, мають бути комунікативно спрямованими, надавати учням змогу успішно виконувати мовні операції та мовленнєві дії, котрі сприяють оволодінню іншомовним спілкуванням в усній і письмовій формах.

3. Зміст уроків-параграфів повинен спрямовуватися на збалансоване 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-параграфів має забезпечувати паралельне та взаємопов'язане оволодіння школярами усним і писемним мовленням, причому її обсяг і види варіюються залежно від складності змісту матеріалу та трудності його засвоєння.

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

6. Зміст уроків-параграфів має містити дидактично доцільно сконструйовану систему вправ і завдань, що сприяє активізації нового навчального матеріалу та спрямована на досягнення такого рівня сформованості в учнів мовних навичок і мовленнєвих умінь, який надає їм змогу набувати досвіду комунікативної поведінки в різних ситуаціях спілкування. Причому вибір видів і запропонована ієрархія вправ і завдань повинні різнобічно узгоджуватися з метою навчання і бути здатними забезпечувати її успішне виконання, а оптимальний склад системи потрібно визначати шляхом експериментальної апробації.

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

8. Недоцільно перевантажувати зміст уроків-параграфів великою кількістю вправ і завдань. Здійснені нами відповідні дослідження дали можливість окреслити межі їх оптимальної кількості – 6–9 видів навчальної діяльності, які учні спроможні успішно, усвідомлено, без зайвого поспіху і надмірного фізичного напруження виконати за 45 хвилин уроку. Кількість видів навчальної діяльності варіюється у цих межах і залежить від складності навчального матеріалу і трудності 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±2 (чіткіше про це йтиметься далі). За твердженням педагогів і психологів, це саме той оптимальний обсяг, який учень спроможний успішно засвоїти за один урок [120]. Для того, щоб ці мовні одиниці закарбувалися в довготривалій пам'яті, автору необхідно забезпечити їх подальшу активізацію в різному мовному оточенні в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності на наступних щонайменше 4–6-ти уроках-параграфах, пропонуючи відповідні вправи і завдання.

10. Недоцільно прогнозувати засвоєння школярами всіх аспектів певних граматичних явищ упродовж одного уроку-параграфа. Організацію навчання нового іншомовного граматичного матеріалу можна здійснювати методом його квантування на частини, що взаємопов'язані між собою і вивчаються на окремому уроці. Зміст і кількість квантів залежить від виду граматичного явища, зокрема його складності та трудності засвоєння. Як засвідчує шкільна практика, до таких належать дієслівні часові форми (формоутворення і використання), відмінювання правильних і неправильних дієслів, утворення різних форм іменників і прикметників, порядок слів у реченнях різних типів тощо. Оптимальний кількісний і якісний склад комплексів вправ і завдань, спрямованих на оволодіння змістом кожного кванту, і їх раціональну організацію необхідно визначати шляхом експериментальної роботи.

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

12. Підручник повинен 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 у підручниках доцільно презентувати не лише граматичні довідники (зазвичай вони вміщуються у кінці навчальних книг), а й практикувати використання у змісті уроків-параграфів узагальнювальних схем або таблиць під рубриками "*Повторення*". Вони дають учням змогу актуалізовувати матеріал, вивчений на попередніх етапах навчання, і слугують орієнтовною основою діяльності. Ця потреба є особливо необхідною з причин відсутності в навчальному процесі реального іншомовного середовища, яке могло б упливати на всі аналізатори школярів і забезпечувати їм постійний вербальний контакт з іншомовними одиницями, що долучаються автором до змісту текстів для читання або визначаються комунікативними потребами учнів під час породження ними мовленнєвих продуктів в усній або письмовій формах.

13. До змісту уроків-параграфів необхідно добирати дидактично доцільні ілюстративні матеріали, що виконують три основні функції: а) допоміжного засобу семантизації значення нової лексичної одиниці; б) засобу конкретизації змісту тексту, що читається; в) візуального інформаційного середовища для продукування висловлення в усній або в 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, випускник ЗНЗ повинен оволодіти різними видами читання, зокрема а) *ознайомлювальним* (з розумінням основного змісту тексту) і б) *вивчальним* (з повним розумінням змісту тексту). З огляду на це, підручник має містити відповідні мовленнєві продукти. Їх обсяг, зміст і складність залежать від виду читання. Доцільно у змісті уроків-параграфів окремо репрезентувати тексти, за якими передбачається навчання різних видів читання.

Для ознайомлювального читання, як нами вже зазначалося, добираються більші за обсягом тексти, котрі можуть мати певну кількість незнайомих слів (1% – 8-10%), що залежить від ступеня навчання. Вони суттєво не впливають на розуміння основного змісту. Їх значення учні повинні вміти самостійно розкривати без допомоги словника: за словотворчими елементами з уже відомими лексичними одиницями, за співзвучністю зі словами рідної або першої іноземної мови (якщо вивчається дві іноземні мови), розуміти інтернаціональну лексику, а також уміти визначати значення окремих слів із контексту. Дидактично доцільно, щоб тексти для ознайомлювального читання супроводжувалися списками незнайомих лексичних одиниць, які в них зустрічаються, з відповідним перекладом. У межах цього списку можуть бути представлені слова, передбачені для активного засвоєння (активна лексика), і слова, що на цьому етапі не потребують активізації у мовленні (пасивна лексика). Такі види лексики доцільно позначати певними символами або презентувати різним шрифтом. Цей підхід може бути характерний усім підручникам, особливо призначеним для молодших школярів, які ще не навчилися виконувати згадані вище дії, спрямовані на самостійне визначення значень незнайомих слів.

Тексти для вивчального читання, порівняно з вище охарактеризованими, мають бути меншими за обсягом і можуть містити більшу кількість незнайомих слів, значення яких, окрім вище зазначених способів семантизації, визначається з допомогою словника. У зв'язку з цим постає потреба навчити учнів раціонально ним користуватися.

15. Важливою проблемою для авторів є структура текстів, особливо довжина абзаців. Збільшення кількості речень у них може динамічно зростати відповідно до вікових психологічних можливостей школярів і їхнього навчального досвіду. Втім необхідно враховувати особливість уваги читачів: вона слабшає до кінця абзацу, а тому більш значущу інформацію доцільно репрезентувати на його початку. Також потрібно уникати занадто довгих речень, що складають текст. Оптимальну їх довжину необхідно визначати на основі мовленнєвих особливостей школярів у віковій динаміці.

16. Зміст текстів повинен містити певну новизну для читачів, тоді він викликатиме інтерес. За мовним оформленням і репрезентованою в ньому інформацією він має бути

доступним для тієї вікової категорії, якій адресується. Недоцільно добирати тексти, інформація з яких детально відома учням з інших джерел. Втім це допускається у разі об'єктивної навчальної потреби (наприклад, навчити учнів репрезентувати відому інформацію з допомогою іншомовних засобів). За таких умов зміст таких текстів доцільно розширювати/поглиблювати, щоб у них були наявні певні елементи новизни. Доцільно, щоб тексти, які містять нову автентичну соціокультурну інформацію, супроводжувалися фотографіями, які дають учням змогу переконливіше усвідомлювати зміст того, про що вони читають.

17. Дотекстові та післятекстові вправи для двох видів читання, що використовуються в уроках-параграфах, можуть бути як аналогічними, так і відмінними відповідно до рівня усвідомлення учнями змісту тексту, якого вимагає мета уроку. Автор повинен ураховувати, що зазвичай тексти для учнів – це основне джерело навчальної тематичної інформації, котра використовується для організації спілкування. У зв'язку з цим проблема визначення тематичної доцільності такої інформації та її обсягу має узгоджуватися не лише з вимогами навчальної програми, а й із психологічними можливостями школярів, їхніми інтересами і комунікативними потребами. Дидактично доцільно квантувати тематичну інформацію у кількох завершених за змістом текстах, які доповнюють один одного. У зв'язку з цим вважаємо помилковою діяльність окремих авторів, які намагаються в одному тексті репрезентувати вичерпний обсяг тематичної інформації, забуваючи про те, що "надлишкові" відомості поки що можуть бути недоступними для учнів певної вікової категорії, і вони зможуть оволодіти ними на подальших етапах навчання.

18. Види навчальної діяльності, що компонують уроки-параграфи підручників, насамперед мають узгоджуватися з принципами доступності, наступності, комунікативності 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-параграфі може бути різне співвідношення вправ і завдань, які забезпечують оволодіння мовою і мовленням. Воно залежить від мети уроку, а також, як нами вже зазначалося, від складності змісту навчального матеріалу і трудності його засвоєння. Так, урок-параграф, у якому презентується текст для читання, буде 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, котрі забезпечують активізацію інших мовних одиниць та розвиток інших видів мовленнєвої діяльності.

19. З огляду на те, що практична мета навчання іноземної мови у ЗНЗ 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 в уроках-параграфах різних видів мовних вправ, які забезпечують засвоєння значень лексичних і граматичних одиниць, усвідомлення їх форми та правил застосування (функцій) у мовленні. Доцільно також 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).

20. Автор повинен 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-параграфах вправи і завдання, що сприяють актуалізації та активізації раніше вивченого матеріалу. Його доцільно долучати до змісту текстів для читання, діалогів, різноманітних вправ і завдань.

21. Як ми вже зазначали, кожний урок-параграф розглядається цілісним продуктом, що має не лише дидактично доцільну структуру, вибудувану згідно з принципом наступності, а й методично доцільну завершеність. Види діяльності, котрі учні повинні виконувати під кінець уроку, мають узгоджуватися з метою, яку автор визначає для змісту кожної структурної одиниці підручника. Недоцільно, на наш погляд, завершувати урок-параграф мовними вправами – вони не є пріоритетними видами діяльності за комунікативного підходу до навчання. Як засвідчує наш досвід підручникотворення, методично доцільними можуть бути творчі види комунікативної діяльності: навчально-мовленнєві ситуації, рольові ігри, проектна робота тощо. Вони мають бути своєрідним підсумком усієї навчальної роботи на уроці, адже на це упродовж 45 хвилин спрямовується співпраця учнів і вчителя на основі підручника, яким скеровується ця діяльність. Важливою передумовою використання таких видів є не лише набуття учнями досвіду їх виконання, а й потреба у проведенні підготовчої роботи, без чого результат не матиме очікуваного успіху. Для цього необхідні відповідні завдання. Такий підхід нами використовується під час конструювання змісту наших підручників. За результатами анкетувань усіх суб'єктів навчального процесу він є доцільним і ефективним.

22. Зміст і форми засвоєння навчального матеріалу, що пропонується учням для самостійного використання в домашніх умовах, має узгоджуватися з їх аналогами, які мали місце на уроці. Домашня самостійна робота зазвичай передбачає закріплення вивченого на уроці матеріалу, а тому недоцільно пропонувати 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 автор чітко прогнозував час, який учні можуть витрачати на її виконання. Його межі регламентовані відповідним документом МОН України.

Визначені нами дидактичні та методичні підходи до побудови змісту уроків-параграфів можна охарактеризувати як універсальні – можливі для упровадження у зміст підручників для навчання різних іноземних мов. Вони були нами використані під час підготовки навчальної літератури з іспанської мови, яка апробовувалася в шкільній практиці й засвідчила свою ефективність.

Наведемо фрагменти кількох уроків із підготовлених нами підручників, які активно і масово використовуються для навчання іспанської мови в школах України. Презентовані зразки структурних компонентів спеціально дібрані з навчальної літератури для учнів різних вікових категорій, щоб переконливіше проілюструвати адаптивність і функціональність сформульованих вище рекомендацій, на засадах яких може бути сконструйована структура шкільних підручників з іноземних мов.

Розгляньте малюнки, прочитайте і перекладіть речення.

SoyTeresa. Me levanto a las siete del amañana. Hago gimnasia. Hago la cama.	Es Andrés Se levanta a las siete y cuartode la mañana. Hace gimnasia. Hace lacama.

hacer gimnasia – робити зарядку **hacer la cama** – застеляти ліжко

Nuevo

¡FÍJATE!

Presente

levantarse – вставати (з ліжка), підніматися
Yo me levanto – Я встаю
Tú te levantas – Ти встаєш
Él se levanta – Він встає
Ella Вона

Nosotros nos levantamos – Ми встаємо
Vosotros os levantáis – Ви встаєте
Ellos se levantan – Вони встають
Ellas
¡Levántate! – Вставай! Встань!
¡Levantaos! – Вставайте! Встаньте!

Доповніть речення відповідними формами дієслова levantarse.

Hoy los niños... a las siete y media de la mañana.
La abuela... a las seis de la mañana.
¿Cuándo... vosotros?
¿Cuándo... tú?
Nosotros no... a las siete,... a las siete y media.
Yo... a las ocho de la mañana.
¡Niños,... !
¡Sergio,...!

Розгляньте малюнок, прочитайте і перекладіть текст. Про що йдеться у ньому?

Los amigos Rufo y Pipo

El gato y el perro son amigos. Ellos están en casa. El gato se llama Rufo, el perro se llama Pipo. Por la mañana el gato Rufo se levanta y hace la cama. El perro Pipo también se levanta y hace la cama. Después ellos juntos hacen gimnasia.

Поспілкуйтеся з однокласниками.

¿Cuándo te levantas?
¿Cuándo se levantan tus padres?
¿Cuándo se levanta tu hermano o tu hermana?
¿Haces la cama?
¿Haces gimnasia?

Nuevo

¡FÍJATE!

Presente

hacer – робити
Yo hago **Nosotros** hacemos
Tú haces **Vosotros** hacéis
Él hace Ellos hacen
Ella Ellas

Поспілкуйтеся з однокласниками.

¿Haces gimnasia por la mañana?
¿Juegas en el patio por la tarde?
¿Ves la tele por la noche?

Розкажіть однокласникам.

¿Qué haces por la mañana?
¿Qué haces por la tarde?

¿Qué haces por la noche?

Tarea de casa

Навчіться виразно читати і перекладати вправи 1 і 3.

Підготуйтеся до спілкування за вправами 4 і 5.

Підготуйтеся, щоб розповісти оповідання за вправою 6.

("HOLA – 3")

Lee y adivina el sentido de las siguientes palabras sin consultar el diccionario.

a) el bar, el café, el bufét, el menú, la pizzería, el restaurante;

b) el tomate, las frutas, el compota, la ensalada, las tostadas, la crema, el salami, la tarta, la mermelada, el pudín, los caramelos, el limón, la mandarina, el mango, el champán, la sopa, la mayonesa, la sal, las sardinas, el yogur.

Cuenta sobre el horario de las comidas en España y qué suelen comer los españoles.

Prepara tu propio texto "Las comidas en Ucrania"y cuéntalo en clase. Empieza así:

En Ucrania, la primera comida del día es ligera. La gente suele comer huevos fritos con papilla, té con limón, bocadillos de mantequilla, de queso, de jamón...

Completa el diálogo y practícalo con tu compañero de clase.

– ¡Hola, Pablo! ¿Qué tal?

– _____.

– Dime sobre las comidas en Ucrania. ¿Cómo es el desayuno?

– _____.

– (No) es diferente del desayuno español. ¿ Y qué se come para la comida más importante del día?

– _____.

– ¿Hay una merienda? ¿Qué se come?

– _____.

– ¿Aqué hora suelen cenar los ucranianos?

– _____.

– ¿Se toma mucho café o té en Ucrania?

– _____.

Imagina que tomas parte en una discusión sobre las comidas en España y Ucrania. ¿Qué puedes decir?

Sugerencias:

- La hora de comer
- Las bebidas habituales en dos países
- Frutas y legumbres en dos países
- Platos a base de pescado en España y Ucrania

Deberes de casa

Prepárate para practicar con tus compañeros de clase los diálogos (ejercicios 7 y 8).

Cuenta sobre las comidas en España y Ucrania.

("HOLA – 6")

Lee y traduce el diálogo y escenifícalo en clase.

– ¿Sabes, Antón? He pensado en cómo perfeccionar el español.

– Román, pero eres mejor en el grupo en esta asignatura.

– Creo que necesito más de práctica de lalengua.

– Sí, quizás sí. Puedes ir al campamento internacional en España y pasar el verano sano y divertido y aprender la lengua.

– Mmm... me interesaría asistir a las clases, aprender otras asignaturas en español.

– Entonces participa en una organización del voluntariado.

– Es una buena idea, pero como tengo 14 años, hay que esperar un año.

– Hay un remedio. Es el intercambio escolar entre los centros educativos.

– ¡Qué novedad! ¿Tiene nuestro colegio un intercambio con un colegio en España?

– Sí, de momento lo tenemos con el colegio de Zaragoza.

– ¡Qué bien!

Imagínate que te han encargado escribir un anuncio para una página web. Di con qué información rellenarías el siguiente formulario.

Intercambios escolares entre los centros educativos
Centro _____
ciudad_____estado/provincia_____país_____
correo electrónico:_____tlf._____
fecha de mensaje_____
comentarios_____
_____

Vuelve a leer el diálogo (ejercicio 2) y di qué opciones de aprender el español ha propuesto Antón a su compañero. Completa las frases con las locuciones adverbiales.

1. Yo fregaba el suelo, _____ mi hermano fregaba la vajilla. 2. Mi bisabuelo era granjero. _____ vivíamos en la aldea. 3. Si megusta una poesía, la leo _____.4. _____ hace muy buen tiempo.5. _____ esjueves, _____ viene viernes. 6. Al oír los gritos,_____ medesperté. 7.¿Qué èstás haciendo? – _____ estoy cocinando. 8. _____ te repito mi petición. 9. Primeramente lavamos las patatas, _____ las cortamos y _____ las lavamos. 10. Bien canta Marta _____ de harta. 11. Ninguna maravilla dura más de tres días; _____ con otra se oldiva. 12. No dejes para mañana lo que puedas hacer _____.

Cuenta la mejor manera para ti de ir a España con objeto de perfeccionar el español.

Deberes de casa

1. Cuenta tu portfolio lingüístico.
2. ¿Con qué información rellenarías el formulario para la página web de intercambios escolares?

("HOLA – 11")

Стисло прокоментуємо зміст презентованих підрозділів (уроків-параграфів) відповідно до сформульованих нами рекомендацій.

Усі підрозділи є цілісними навчальними продуктами, зміст яких сконструйовано згідно з принципами компетентнісного і комунікативного спрямування навчальної діяльності, наступності, врахування вікових особливостей учнів, доступності. Вони містять методично доцільно побудовану систему вправ і завдань, що забезпечує оволодіння школярами як мовним матеріалом, так і видами мовленнєвої діяльності (говорінням у формі монологу і діалогу, читанням, аудіюванням, письмом).

Змістом підрозділів передбачається оволодіння учнями такою кількістю мовних одиниць, яка не виходить за межі числа 7±2. Ці одиниці активізуються на наступних уроках у різних мовленнєвих продуктах і у різному мовному оточенні.

Для усвідомленішого засвоєння нового мовного матеріалу уроки-параграфи містять правила, схеми, таблиці. Ці засоби також виконують функцію орієнтовної основи діяльності, котра в разі потреби може слугувати учням візуальною опорою для використання мовної одиниці під час самостійного породження чи ідентифікації мовленнєвого продукту. Уроки-параграфи мають оптимальний якісний і кількісний склад вправ і завдань, що зумовлено цілями навчання, складністю мовних одиниць і трудністю їх засвоєння. Кожний з них завершується творчим комунікативним завданням. Його зміст відповідає меті уроку, узгоджується з віковими особливостями школярів і їхнім навчальним досвідом. Завдання не є автономними, а пов'язані з попередніми видами навчальної діяльності й підготовлені ними. Серед них є репродуктивні, які виконуються з допомогою опор (відповідно до розумових можливостей і навчального досліду школярів), і продуктивні, які сприяють розвитку творчих комунікативних здібностей учнів, що узгоджується з компетентнісною парадигмою організації навчального процесу.

Навчальна робота, передбачена для самостійного виконання дома, підготовлена змістом уроку, узгоджується з ним і спрямована на подальший розвиток іншомовної комунікативної діяльності школярів. Ілюстративні матеріали – дидактично доцільні,

виконують різні методичні функції, забезпечуючи успішне оволодіння іншомовним спілкуванням. Вони сприяють глибшому розумінню текстів для читання, усвідомленню нової тематичної інформації, слугують зоровою опорою для вибору змісту спілкування, що можна розглядати своєрідним візуальним навчально-комунікативним середовищем. Позатекстові матеріали (шрифтові виділення, рамки, рубрики) привертають увагу до окремих об'єктів вивчення, посилюючи в такий спосіб їх значущість. Презентовані фрагменти уроків-параграфів можна також розглядати засобами методичної підтримки вчителя з метою управління ним навчальною діяльністю школярів під час оволодіння ними іспанською мовою. Вони сприють плановій і системній організації навчального процесу, зорієнтовують в обсязі навчального матеріалу, який підлягає вивченню, пропонують методи і форми оволодіння змістом навчання, слугують підґрунтям для написання плану уроку.

Теоретично визначені дидактичні та методичні підходи до побудови змісту уроків-параграфів знайшли відбиток у шкільних підручниках з іспанської мови, засвідчивши свою ефективність. На наш погляд, їх також можна розглядати методологічним підґрунтям для авторів під час конструювання ними змісту навчальної літератури з англійської, німецької, французької мов.

5.3. Обсяг навчального матеріалу для засвоєння на уроці

Обсяг навчального матеріалу, який має бути внесений до змісту підручника, детермінується вимогами чинної навчальної програми для кожного класу: кількістю тем для спілкування та лексичними і граматичними одиницями, що використовуються для задоволення комунікативних намірів учнів з теми, зокрема їх особливостями (складністю і трудністю засвоєння). Останній показник особливо важливий, оскільки від нього залежить кількість вправ і завдань, які можуть забезпечувати якісне оволодіння мовним матеріалом, уміщеним у структурних компонентах навчальної книги. Чим більший його обсяг у певному розділі чи підрозділі і чим він складніший і викликає більше зусиль для засвоєння, тим, звісно, такі структурні компоненти потребують більшої кількості засобів оволодіння цим матеріалом. Саме ці чинники слугують основними критеріями для добору змісту кожного підручника. Втім проблема обсягу змісту його структурних компонентів в основному залишається поза зоною впливу навчальної програми і визначається безпосередньо автором. Як засвідчує практика, здебільшого це питання вирішується двома способами: 1) *інтуїтивно* і 2) *науково-експериментально.*

Інтуїтивний спосіб часто зумовлюється досвідом автора, який практикував/практикує у школі, і його науковими знаннями, здобутими з різних джерел. Це своєрідний, згаданий нами раніше, так званий "метод проб і помилок".

Науково-експериментальний спосіб передбачає конструювання змісту і структури підручника відповідно до теоретичних положень різних галузей наукових знань: дидактики, психології, методики, психолінгвістики, лінгвістики тощо і, що особливо важливо, – за результатами експериментальної перевірки.

Серед підручників з іноземних мов можна знайти такі, що сконструйовані як відповідно до першого, так і другого способу. Переконливим свідченням побудови їх змісту за інтуїтивним способом насамперед є нераціональний розподіл матеріалу, деколи методично невиправдана завантаженість структурних компонентів. Нам зустрічалися шкільні підручники, в уроках яких автором пропонувалося 2–3 вправи чи завдання, що практично можна виконати за 15–20 хвилин. А що робити вчителеві упродовж 25–30 хвилин, які залишаються до завершення уроку? Звісно, досвідчений педагог зорієнтується в подібних ситуаціях, але чи зможе це ефективно зробити той учитель, якому бракує і досвіду, і творчості? Зустрічаються також підручники, уроки-параграфи яких перевантажені або характеризуються нераціонально розподіленим матеріалом для зба-

лансованого навчання усіх видів мовленнєвої діяльності. Така ситуація ускладнює роботу як учнів, так і вчителів.

Підручник безпосередньо через зміст структурних компонентів повною мірою має забезпечувати роботу вчителя навчальним матеріалом, використання якого сприяє виконанню цілей, визначених програмою. Лише за таких умов його можна розглядати ефективним засобом навчання. Окрім того, важливо, як нами вже неодноразово зазначалося, щоб він був гнучким, надавав учителеві можливість за потреби долучати до роботи на уроці додаткові дидактичні засоби, які кореспондуються з тематикою спілкування, віковими особливостями, комунікативними потребами, можливостями та досвідом учнів: робочі зошити, аудіо/відеоматеріали, самостійно створені дидактичні засоби, а також комп'ютерні технології, що сприяють успішності навчання.

Принагідно вважаємо за доцільне висловити власну точку зору щодо використання у процесі навчання робочих зошитів, потреба в яких для виконання письмових робіт уже не викликає заперечень[2*]. Вважаючи підручник основним засобом оволодіння мовою і мовленням, водночас ми обстоюємо позицію, за якої у його змісті спеціальними символами доцільно вказувати на можливе долучення робочих зошитів і аудіо/відеозасобів до процесу навчання, якщо вони підготовлені як компоненти навчального комплексу. Такий підхід сприяє раціоналізації діяльності вчителя під час підготовки до уроку і його проведення: він бачить у його змісті місце письмових видів роботи, а також аудіоматеріалів. Структуровані в уроці-параграфі у такий спосіб додаткові засоби чіткіше ілюструють систему навчальної діяльності, спрямовану на збалансоване, паралельне і взаємопов'язане формування в учнів умінь і навичок в усному і писемному мовленні, а також дають змогу учителеві прозоріше усвідомлювати цілісний зміст концепції іншомовної освіти, якої дотримується автор навчальної книги.

Питання визначення обсягу навчального матеріалу, що виноситься на один урок, у педагогічній літературі мало розроблені. На жаль, ми не знайшли наукових робіт, які були б спрямовані на їх дослідження для змісту уроків-параграфів підручників з іноземних мов. Утім, ця проблема є однією з найбільш визначальних для автора. Вона акумулює в собі психологічні, дидактичні та методичні аспекти. Як нами зазначалося, часто автори визначають обсяг інтуїтивно, що негативно позначається на очікуваних результатах. У світовій педагогічній теорії існують спроби теоретичного вирішення цього питання через виділення одиниць засвоєння навчальної інформації та окреслення допустимого обсягу на одному занятті [696; 731]. Певною мірою наблизилася до розв'язання цієї проблеми американська вчена-психтерапевт Джин Фітцпатрик, яка досліджує питання розвитку дошкільників. Одиницею засвоєння вона запропонувала "*біт знань*", що містить у собі будь-який факт, певний об'єкт, який сприймається безпосередньо у вербальній формі або у формі малюнка і позначений відповідною назвою [619].

У сфері навчання іноземних мов до одиниць засвоєння можна віднести лінгвістичні, країнознавчі та загальнонавчальні знання, а також лексичні одиниці, граматичні явища та правила їх формоутворення і використання. Процес засвоєння передбачає застосування відповідних вправ і завдань. Звісно, що їх кількість і якість буде варіюватись у залежності від обсягу пред'явленого навчального матеріалу в межах одного уроку. Для ефективного розв'язання проблеми автору підручника доцільно дотримуватись усталених принципів, які слугують певними науковими засадами, зумовленими основоположними законами психофізіологічних можливостей школярів. До таких можна віднести вже згаданий нами фундаментальний психологічний закон, запропонований Джорджом Міллером, за яким обсяг уваги визначається кількістю елементів для вивчення у межах чисел 7±2, і вона концентрується на визначених предметах/об'єктах. За умов ефективно організованого освітнього середовища ці одиниці можуть бути успішно засвоєні. Розглянемо зазначені числа під кутом зору процесу навчання іноземних мов. Їх межі від 5 (7–2) до 9 (7+2) можуть зумовлюватися особливістю іншомовних одиниць. Наприклад,

[2] * Про дидактичні функції робочих зошитів детально ішлося в Розділі 2.

в методиці прийнято диференціювати лексичні одиниці на три види: 1) слова, про значення яких можна здогадатися за контекстом або за словотворчими елементами, спільними з раніше вивченими одиницями: *ісп.*: libro – librería, construir – constructor; *анг.*: read – reader, teach – teacher; *нім.*: lernen – Lehrer, malen – Maler; *франц.*: nage – nager, football – footballeur, 2) слова – інтернаціоналізми: *ісп.*: teatro, tenis, museo, parque; *англ.*: park, museum, football; *нім.*: Sport, Bibliotheke; *франц.*: café, métro, bureau, doctoeur, visite, 3) слова, що потребують пояснення їх значення а) шляхом застосування методу безперекладної семантизації – за допомогою малюнків/фотографій, рухів, жестів, а також за допомогою вербального пояснення іноземною мовою, якщо неможливе використання зазначених засобів, б) шляхом розкриття значення лексичної одиниці через переклад на рідну мову; *ісп.*: ahora, luego, mientras; *анг.*: after, innocent, can; *нім.*: stolz, fertig, immer. Звісно, що останній спосіб семантизації уявляється найбільш простим і раціональним, оскільки не вимагає часу на пошуки значення слова за здогадкою. Втім автору доцільно забезпечувати можливість для учнів ефективно застосовувати різні способи семантизації. Це сприяє розвитку їхнього мислення, формуванню рефлексивних здібностей: аналізу, порівняння, узагальнення. Цього також вимагають чинні навчальні програми, визначивши проблему розумового розвитку школярів засобами іноземної мови однією з пріоритетних цілей навчання [434; 436; 438; 444].

Відповідно до числа 7±2, що визначає кількість одиниць засвоєння, автор не повинен рекомендувати для вивчення більше 9 слів у межах одного уроку-параграфа. Як свідчить шкільна практика, навіть 7–9 слів для засвоєння всіма учнями часто виявляється проблематичним. У зв'язку з цим нам уявляється за доцільне варіювати цією кількістю відповідно до чинника, який вказує, до якого виду належить лексична одиниця. Звісно, що слова-інтераціоналізми та похідні слова можуть засвоюватися швидше і міцніше, ніж інші. Відповідно, список нових слів, до якого входять такі лексичні одиниці, можна збільшити до 8–9, не вийшовши за межі числа 7±2. Якщо ж у межах одного уроку передбачається оволодіння словами, котрі ми віднесли до третього типу, то їх кількість доцільно зменшити до мінімальної, оскільки, як справедливо зазначала І.Л.Бім, невідомий із попереднього навчального досвіду учнів звуковий та орфографічний код завжди викликає значні труднощі для засвоєння [48].

Дещо аналогічна ситуація, про що вже згадувалося, виникає під час організації навчання граматичного матеріалу. Недоцільно прогнозувати автору підручника оволодіння учнями складними граматичними явищами у межах одного уроку. До таких в усіх іноземних мовах можна віднести *Conditional Mood, Future-in-the Past, Passive Voice, Past Tenses, Past Perfect Continuous* (в англійській мові); *Plusquamperfekt, Futurum Passiv, Kojunktiv* (в німецькій мові); *Condicional, Modo Subjuntivo, Imperativo Afirmativo/Negativo, Voz pasiva* (в іспанській мові); *Passe Composé, Subjonctif, Participe Passe* (у французькій мові), а також деякі інші складні дієслівні часові форми, ступені порівняння прикметників і прислівників, вибір форм присудків у складнопідрядних реченнях (особливо – умовного способу), узгодження дієслівних часів у реченнях під час перетворення прямої мови у напряму і т.п. Звісно, що ефективним може бути той підручник, під час конструювання якого автор враховує особливості таких одиниць засвоєння і раціонально розміщує їх у всьому змісті. Варто зазначити, що у практиці навчання іноземних мов під час створення системи оволодіння складними граматичними явищами широко використовується згаданий нами раніше метод квантування граматичного матеріалу. Він передбачає умовний поділ граматичного явища на відносно рівнозначні за трудністю засвоєння "кванти" (дози) і їх методично доцільну організацію в кількох уроках-параграфах підручника. Дії, спрямовані на оволодіння граматичним явищем, необхідно чітко визначати, групувати і раціонально розводити в часі їх вивчення упродовж кількох уроків. Наприклад, у підручниках серії "HOLA", "BIENVENIDOS AL ESPAÑOL" та "AMIGOS" ми застосовуємо такий підхід під час вивчення складних дієслівних часових форм (*Pretérito perfecto, Pretérito pluscuamperfecto, Condicional compuesto, Modo Subjuntivo* тощо) та особливостей їх узгодження у складнопідрядних реченнях і т.п.

Не остання роль у досягненні успішного оволодіння учнями пропонованим обсягом навчального матеріалу належить також якості організації його повторення. Психологами доведено, що для запам'ятовування певної одиниці засвоєння необхідно повторити її у різних ситуаціях не менше 6–7-ми разів [284]. У зв'язку з цим автору *доцільно передбачати в змісті підручника (насамперед – у наступних уроках після її презентації) використання нової мовної одиниці у різних видах мовленнєвої діяльності, в різному мовному оточенні, в різних ситуаціях спілкування не менше вказаної частотності.* Звісно, що зазначене число є умовним і відносним, до того ж різні одиниці потребують різної кількості та різних видів засобів оволодіння ними. Втім зазначені критерії можуть слугувати авторові певним орієнтиром у його конструкторській діяльності під час підготовки змісту підручника. Окрім того, йому доцільно чітко визначати цілі використання мовної одиниці: для продуктивного чи для рецептивного засвоєння. Така дилема зазвичай виникає під час підготовки навчальних текстів для читання або аудіювання. Враховуючи, що одним із методичних принципів навчання іноземної мови є принцип автентичності навчальних матеріалів, які використовуються у підручниках, то деколи, а в старших класах частіше, для збереження автентичності текстів виникає потреба залишати в їх змісті специфічні мовні одиниці, що використовуються тільки в цих текстах, і не передбачається їх застосування у продуктивному мовленні. Відповідно, автор не прогнозує активізацію та повторення цих лексичних одиниць у подальшій навчальній діяльності. Їх варто позначати певними символами або виділяти іншим шрифтом.

Важлива роль для досягнення успішного оволодіння визначеним обсягом навчального матеріалу належить засобам, яким автор надає перевагу для організації його первинного сприймання учнями. В теорії навчання, зокрема іноземних мов, сформульовані положення щодо доцільності долучення комплексу аналізаторів для засвоєння нового мовного матеріалу [204]. Доведено, що одночасне зорове і слухове сприймання інформації підвищує рівень оволодіння нею майже на 30%. Окрім того, варто враховувати, що у своєму житті людина отримує 87% інформації через зоровий канал і лише 12% – через слуховий [198]. Через це недоцільно під час конструювання змісту підручників ігнорувати чи недооцінювати використання зорової наочності. Ще в першій половині XX століття професор І.О.Грузинська, як нами вже згадувалося, переконливо зазначала про важливість залучення різних каналів до оволодіння новим іншомовним матеріалом, наголошуючи на тому, що чим більше аналізаторів бере участь у його сприйманні, тим він міцніше засвоюється [142]. Важлива функція у цьому процесі належить зорієнтованій на зорове сприймання інформації. Дидактично доцільно дібрані та раціонально розподілені у всіх структурних компонентах підручників ілюстративні матеріали повинні різнобічно сприяти глибшому усвідомленню вербального тексту.

Принцип наочності навчання завжди був і залишається провідним у педагогічній теорії та практиці. Підґрунтям для нього насамперед слугують думки психологів про опору на органи сприймання навчальної інформації під час оволодіння нею [203; 228]. На думку В.П. Беспалька, зображувальна наочність необхідна, щоб в уяві того, хто навчається, створити образ об'єкта, який засвоюється [40]. Визначальна роль принципу наочності відводиться у процесі навчання іноземних мов. Цьому питанню присвячена значна кількість робіт, серед них Н.П. Басай [28], О.Б. Бігич [61], І.Л. Бім [54], Н.Д. Гальскової [114], Р.Ю. Мартинової [314], С.Ю. Ніколаєвої [344], Ю.І. Пассова [365], В.М. Плахотника [381], В.Л. Скалкіна [567], Н.К. Скляренко [573], С.П. Шатілова [569] та ін. Зображувальна наочність необхідна для створення образу об'єкта, який вивчається або який згадується у вербальному тексті. Відповідно до нової культурологічної парадигми, за якої оволодіння іноземною мовою має відбуватись у взаємозв'язку з культурою її носіїв, уявляється доцільним активно презентувати у змісті підручників об'єкти культурно-соціальної та побутової сфер, про які йдеться у текстах для читання. Насамперед це ті, що візуалізують, а в результаті – опредмечують і конкретизують інформацію, котру школярі отримують із змісту текстів. Думку класиків педагогіки, психології та методики (Г.В.Колшансього [258], І.О.Зимньої [203], Є.М.Верещагіна і В.С.Костомарова

[97], П.Я.Гальперіна [110], В.В.Краєвського і І.Я.Лернера [272]) підтвердили наші дослідження: абстрактне сприймання навчальної інформації культурологічного змісту (архітектурні та історичні пам'ятки, установи державного значення, фотографії/малюнки місць і об'єктів культурної сфери, відпочинку, спорту, традиційних страв, національних свят, одягу, помешкань, типових предметів побуту тощо) не завжди сприяє формуванню чітких уявлень учнів про об'єкти, які згадуються у текстах для читання. Якщо ще кілька десятиліть тому така зображувальна інформація була рідкістю у змісті підручників, то наразі не виникає значних труднощів презентувати її у вигляді кольорових фотоілюстрацій. Школярі не тільки чіткіше уявляють об'єкти/явища, про які йдеться, але й краще усвідомлюють відомості з текстів, які супроводжуються відповідними ілюстраціями, і вони міцніше і довше зберігаються у їхній пам'яті. Водночас вважаємо за необхідне застерегти від невиправданого використання дидактично недоцільних ілюстрацій, які не тільки розсіюють увагу школярів, але й дезорієнтують їх у виборі засобів для здійснення комунікації. До змісту підручників потрібно долучати тільки ті ілюстративні матеріали, про які згадується у змісті текстів для читання або вправах і завданнях. Необгрунтоване перевантаження структурних компонентів підручників зайвими ілюстративними матеріалами можна вважати дидактичною помилкою авторів. На жаль, деякі шкільні підручники з іноземних мов невиправдано насичені ілюстраціями, котрі не виконують дидактичних функцій, а тому небезпідставно виникає думка, що автор їх використав як "прикрасу" для свого доробку. Уникнення подібних випадків забезпечує чіткість змісту навчання і позитивно впливає на визначення оптимального обсягу навчального матеріалу, компонентом якого є ілюстрації як позатекстові засоби усвідомленого оволодіння змістом розділів і підрозділів підручників.

Отже, зміст підручників має містити лише ті матеріали, котрі чітко зорієнтовані на виконання вимог навчальної програми, узгоджуються з віковими особливостями школярів, з їхнім навчальним досвідом та інтересами, забезпечують успішне виконання їхніх комунікативних намірів.

Основні положення змісту розділу проілюстровано в авторських публікаціях, представлених у Списку використаної літератури за №№449, 456, 457, 461, 467, 482.

РОЗДІЛ 6. СУЧАСНИЙ ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

6.1. Підручник як засіб розвитку автономії школяра

Тенденція, спрямована на особистісно орієнтований підхід до навчання, зумовлює потребу в оновленні деяких дидактичних, психологічних і методичних підходів до визначення методів і способів засвоєння навчального матеріалу, які забезпечували б учням певний рівень свободи вибору стратегій та засобів оволодіння навчальним змістом, імплементованим у шкільних підручниках з іноземних мов. Йдеться про переосмислення ними власної відповідальності за процес і результати освіти.

Одним із виявів особистісно орієнтованого підходу є принцип автономного навчання. Кожній людині характерне бажання діяти відповідно до своїх здібностей, внутрішніх цілей і потреб, зберігаючи водночас власну індивідуальність, приймати рішення, котрі не завжди скеровуються ззовні. Така особливість *автономії учня* під час його навчання, на наш погляд, має відбиватись і у змісті підручників з іноземних мов. Не випадково цьому питанню була присвячена низка міжнародних семінарів, які проводилися Радою з культурного співробітництва при Раді Європи в м. Грац (Австрія).

Поняття *"автономія оволодіння іноземною мовою"* можна розглядати як певну альтернативу традиційному навчанню, хоч останнє не заперечує факт самостійності з боку школярів, коли вони індивідуально виконують різноманітні види роботи в класі і дома. Втім рівень самостійності не повинен обмежуватись епізодичною діяльністю, а стати обов'язковим компонентом змісту навчання, розширювати його межі, зокрема спрямовуватись на психологічні можливості та соціальні потреби учнів. У зв'язку з цим авторам підручників з іноземних мов доцільно визначати зміст, види і форми виконання самостійної роботи відповідно до двох рівнів: 1) з позицій цілей усього курсу навчання або того року/класу навчання, у процесі якого буде використовуватися підручник; 2) з позицій конкретного уроку, на якому прогнозується застосування певного фрагменту (підрозділу) навчальної книги. Зміст цих рівнів має узгоджуватися з вимогами чинної навчальної програми, в якій окреслюються стратегічні та тактичні компоненти змісту шкільної іншомовної освіти.

Для успішної організації автономного навчання іноземних мов авторам підручників доцільно враховувати деякі умови, основними серед яких, на нашу думку, можуть бути такі: 1) психологічна готовність і бажання *школярів* долучатися до автономного учіння; 2) здатність діяти відповідно до власних внутрішніх мотивів, потреб і цілей навчання, а не тих, які пропонуються їм ззовні; 3) здатність *підручника* створювати необхідні умови для автономного учіння школярів і дидактично доцільно визначати його функцію у цьому процесі. Методично доцільними видами діяльності, котрі можуть бути представлені автором у змісті навчальної книги, є комунікативні завдання, що передбачають формування у школярів позитивного ставлення до вивчення предмета, вмотивовують їхню навчальну діяльність, дають змогу спостерігати за траєкторією свого розвитку, бачити успіхи й недоліки та шукати шляхи самовдосконалення, проявляти ініціативу, бажання вчитися, долучатися до співпраці в колективі однокласників, усвідомлювати власні потреби та шукати адекватні способи і засоби їх реалізації, критично оцінювати результати своєї діяльності. Вочевидь, що рівень сформованості зазначених умінь у кожного учня буде різним, втім автор підручника має враховувати цю особливість і пропонувати до змісту відповідні види навчальної діяльності, котрі забезпечували б потреби всіх школярів в автономному оволодінні іноземними мовами. Найбільше відповідають цим потребам навчально-мовленнєві ситуації, рольові ігри, проектна робота, різноманітні діалогові форми навчального спілкування тощо.

Організація автономного учіння засобами навчальної книги матиме успіх, якщо автор володіє спеціальними знаннями й уміннями. Він насамперед повинен *знати*: пізнавальні та емоційні характеристики школярів, для яких призначається підручник, який створює; рівень володіння ними досвідом, набутим під час самостійного використання видів навчальної роботи на заняттях з інших шкільних предметів (міжпредметні зв'язки), зокрема – з рідної мови. Автор має *розуміти* принципи, на яких ґрунтується теорія автономності учіння, і способи їх реалізації у практичній діяльності. Автор повинен *уміти* презентувати в підручнику зміст навчання в такий спосіб, щоб він умотивовував до роботи кожного учня; добирати для цього найбільш адекватні певному віку школярів види і форми навчальної діяльності та текстові матеріали, що цікаві для цієї вікової категорії і сприяють активізації самостійної діяльності, яка посильна для них.

Відповідно до окресленої інформації визначимо *чинники, які можуть сприяти створенню у змісті підручників з іноземних мов позитивних умов для здійснення автономної діяльності школярів*:

- розуміння автором питань організації процесу оволодіння іноземною мовою як роботою, пов'язаною із здобуванням знань, формуванням умінь і навичок, усвідомленням способів діяльності з метою засвоєння навчального матеріалу;
- створення автором у змісті підручника ситуацій, котрі ставлять учнів перед необхідністю самостійного визначення мовних засобів вираження власних думок, конструювання висловлень, вибору раціональних методів і способів виконання різних видів навчальної роботи, прийомів роботи з письмовими й усними текстами, раціональної організації власної діяльності під час виконання творчих видів роботи тощо. Такі ситуації дають змогу імітувати процес реальної іншомовної комунікації, коли її суб'єкт має усвідомлено і часто спонтанно приймати рішення щодо змісту і форми мовленнєвого продукту для досягнення комунікативних цілей;
- авторові доцільно раціоналізовувати час, відведений на успішне виконання усіх видів навчальної, у тому числі самостійної, діяльності, передбачених структурними компонентами підручника. Ефективність цієї роботи першочергово зумовлюється віковими особливостями школярів, яким адресується навчальна книга: їхніми розумовими здібностями, набутим навчальним досвідом, рівнем умотивованості навчальних дій, що вони мають здійснювати. Як засвідчують наші дослідження, ефективною є та методична організація навчального матеріалу у змісті підручників з іноземних мов, яка передбачає від 6 до 9 видів навчальної діяльності у змісті тематичних підрозділів (уроків-параграфів), які можуть виконати школярі за 45 хв. без зайвих труднощів і поспіху. Звісно, що їх кількість у зазначених межах є відносною і різнобічно залежить від складності навчального матеріалу і професійної майстерності вчителя як модератора уроку;
- автономія учіння передбачає співпрацю школярів у процесі оволодіння навчальним матеріалом. Відповідно, автори під час конструювання змісту підручників мають передбачати види роботи, котрі стимулюють учнів до мовленнєвої взаємодії у різних режимах, до колективного виконання комунікативних завдань. Такими, наприклад, можуть бути проектні види діяльності, парні та групові форми роботи як в усному, так і писемному мовленні. Саме така методична стратегія добору засобів оволодіння комунікативною діяльністю сприяє створенню на уроках своєрідного іншомовного навчального комунікативного середовища, яке адаптує школярів до реальних умов іншомовного спілкування. Окрім того, як зазначає І.О. Зимня, робота у співпраці розвиває в учнів здатність до відповідальності за колективну і власну діяльність, виховує почуття взаємної підтримки, формує уміння працювати без контролю з боку вчителя. Усі ці чинники дозволяють адаптовувати іншомовну комунікативну діяльність до реальних умов [200]. Вочевидь, що одному вчителеві об'єктивно неможливо забезпечувати школярів відповідними навчальними матеріалами, це вимагає зусиль усього авторського колективу, який створює підручник. Він має проектувати у своєму доробку можливість здійснення такої діяльності (до речі, цей підхід дидактично доцільно використано у відомих підручниках з англійської як іноземної мови "Project English" – автор Т. Хатчинсон).

Введення елементів автономії у зміст шкільних підручників з іноземних мов варто здійснювати поетапно, збільшуючи кількість і складність навчальних завдань відповідно до просування учнів у навчанні, враховуючи їхні вікові можливості та комунікативні потреби. Звісно, що рівень автономії кожного школяра буде різним у залежності від його психофізіологічних особливостей і навчального досвіду.

Дослідження, проведені зарубіжними вченими [683; 704; 713], засвідчили ефективність автономного навчання. Насамперед, це чітко простежується на середньому і старшому ступенях шкільної освіти. Цей чинник потребує певного перегляду принципів побудови змісту підручників, і його доцільно враховувати вітчизняним авторам під час проектування змісту навчання у їхніх доробках.

Отже, відповідно до особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов у ЗНЗ концепції автономії учня й автономно самокерованого учіння приділяється значна увага. Досягнення автономії передбачає бажання і спроможність школяра взяти на себе управління своєю діяльністю з оволодіння іншомовним спілкуванням: він усвідомлює, який матеріал має засвоїти і бере на себе відповідальність за прийняте рішення й за результати своєї навчальної роботи.

У межах особливостей змісту гуманістичної та розвивальної освіти [72; 130; 147; 159; 169; 365; 624; 675], а також з позицій особистісно орієнтованого навчання [96; 297; 341; 536; 558; 638] автономію учня у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням доцільно розглядати як його здатність самостійно виконувати свою навчальну діяльність, пов'язану з набуттям досвіду іншомовної комунікативної поведінки, усвідомлено й активно керувати нею, здійснюючи за потреби коригування власних дій, набуваючи в такий спосіб досвіду у сфері іншомовної освіти. Таку здатність, на наш погляд, можна вважати певним показником сформованості особистості школяра як суб'єкта учіння, рівня його автономії у навчальній діяльності, яку він виконує, усвідомленого спрямування її на подальше самовдосконалення у контексті поняття "освіта упродовж життя".

6.2. Підручник як засіб мотивації навчальної діяльності учня

Усвідомлення проблеми багатомовності світового простору, полікультурності середовища, в якому співіснують громадяни різних націй і народностей, різного ставлення їх до аналогічних об'єктів мовленнєвої взаємодії в різнокультурному соціумі, різного вираження емоцій та інтересу до здійснюваних ними дій, уміння проявляти відкритість і толерантність для пізнання цих феноменів – це ті пріоритетні чинники впливу на розвиток в учнів мотивів під час оволодіння іноземною мовою і культурою народу, який нею спілкується. Вони слугують підґрунтям для формування навчально-пізнавальної компетентності, зокрема забезпечують усвідомлення цілей і змісту навчання, що породжує інтерес, стимулює до пошуку оптимальних і раціональних способів виконання навчальних дій, сприяє зростанню бажання до самовдосконалення. Саме таке спрямування діяльності характерне тій категорії школярів, які зацікавлені в удосконаленні траєкторії власного розвитку, чітко усвідомлюють свої іншомовні комунікативні наміри і шукають оптимальні шляхи їх реалізації.

Звісно, що не кожен учень має такі можливості та потреби, втім професіоналізм педагога, а також майстерність авторів підручників визначаються саме в умінні долучати всіх школярів до виконання соціально значущих завдань. Залежно від різних причин, учні по-різному сприймають процес навчання і усвідомлюють перспективи власної життєдіяльності, своє місце і роль у сучасному глобалізованому світовому соціумі, в якому іноземній мові належить функція важливого засобу міжкультурного спілкування і взаєморозуміння в різноманітних міждержавних і міжнаціональних стосунках. Успішне виконання цих стратегічних завдань значною мірою залежить від змісту підручників, які повинні акумулювати і дидактично доцільно спрямовувати дії, що забезпечують вмотивоване оволодіння іншомовним навчальним матеріалом, усвідомлюючи його місце і функції у процесі спілкування.

Мотивування навчальних дій, що здійснюють учні у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням, відбувається внаслідок розвитку *внутрішніх пізнавальних* та активізації *зовнішніх соціальних мотивів*, поєднання яких сприяє створенню потреби і бажання вивчати іноземну мову. Успішне мотиваційне забезпечення навчальної діяльності значною мірою залежить не тільки від засобів упливу на дії і спонукання до роботи, зокрема підручником, але й від самих учнів – бажання, інтересів, потреб, рівня особистісної зацікавленості навчальним змістом тощо.

Як справедливо зазначала С. П. Бондар, *мотиву* (від лат. *moveo* – рухаю) як стимулу до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреби людини; сукупності умов, які викликають активність суб'єкта і визначають спрямування його діяльності, яка набуває особистісного сенсу [289]), належить особлива роль серед взаємообумовлених складників навчальної діяльності, і він є передумовою її результативності [71]. За твердженням психологів [66; 305; 311; 320; 417], людина активно долучається до будь-якої роботи тільки тоді, коли це їй потрібно, коли в неї є відповідні мотиви для її здійснення. Вони відображають також потреби, актуальні для учнів на певному етапі їхнього навчання. Лише тоді вони активно виконують будь-яку діяльність, коли їхня участь в ній буде *мотивованою*. Щоб досягти цього, необхідно актуалізовувати особистісну потребу школярів. Для цього використовуються *стимули* як сукупність чинників, які спонукають до роботи. У процесі навчання іноземних мов ними можуть бути вербальні та ілюстративні зразки/моделі, плани (*suggestions* – англ. мова, *sugerencias* – ісп. мова), інструкції тощо. Стимули охоплюють як *особистісні*, так і *суспільно значущі потреби*, а також усі види об'єктів, на які вони спрямовані [305]. На думку Л.Е. Генденштейна, формування потреби в учінні суттєво пов'язано з особливостями педагогічної ситуації, в якій учні переживають задоволення від успіхів у навчальній діяльності [121]. У зв'язку з цим, підручнику як основному засобу навчання важливо своєчасно стимулювати, підтримувати і зберігати мотивацію, що значною мірою, як засвідчують наші дослідження, забезпечує успішність навчально-пізнавальної роботи школярів.

Мотиви учіння у кожного школяра індивідуальні й зумовлюються різними чинниками впливу: як суто внутрішньо-особистісними, так і зовнішньо-соціальними [310]. Це вимагає від учнів глибокого усвідомлення *власних потреб* (внутрішньо-особистісний чинник) у засвоєнні певного навчального матеріалу і його *значущості для майбутньої життєдіяльності в суспільстві* (зовнішньо-соціальний чинник). Вагомим постійним стимулом мотивації навчання є задоволення від самого процесу діяльності, що забезпечується радістю досягнення результату, яка може перетворитися на постійну внутрішню потребу, норму буття [307]. Потреба в успіху формується тоді, коли учні постійно намагаються досягати позитивних результатів. В.О. Сухомлинський наголошував, що навчання втрачає виховну цінність, якщо не забезпечує реальних успіхів дитини [588]. Водночас, задоволення від навчання зумовлюється тим, що в його процесі реалізується потреба інтелектуальної діяльності, закладена в людині еволюційно [663]. Завдяки цій потребі вона намагається долати труднощі, особливо тоді, коли зацікавлена в досягненні очікуваного результату. Так і школярі – їм потрібно допомагати долати різноманітні перешкоди, що з'являються під час виконання окреслених завдань, залучаючи для цього різні засоби, ефективні та доступні для певної ситуації, котра враховує цілі навчання, психологічні особливості та вік учнів, чинні умови навчальної діяльності.

Для процесу навчання іноземних мов мотивація навчальних дій зазвичай спрямовується на оволодіння іншомовним спілкуванням як засобом взаєморозуміння громадян різних націй і народностей у різноманітних сферах життєдіяльності в постійно змінному, різнокультурному, мобільному, глобалізованому соціумі. У цьому сенсі іноземна мова набуває статусу своєрідного вербального посередника у процесі контактування інших громадян з її носіями.

Сучасна система шкільної іншомовної освіти, адаптуючись до викликів сьогодення, спрямовує свою стратегію на *взаємопов'язане навчання іноземної мови і культури народу, який нею спілкується.* Ця парадигма, у свою чергу, зумовлює ґрунтовний перегляд не

тільки цілей та змісту навчання, але й визначення способів і форм вмотивування навчальних дій школярів, спрямованих на успішне оволодіння іншомовним спілкуванням і нормами комунікативної поведінки в різних соціальних сферах вербальної взаємодії з представниками чужої мови й іншої культури. Сучасний шкільний підручник з іноземної мови своїм змістом має забезпечувати мотивацію до виконання такої діяльності і сприяти реалізації учнями своїх іншомовних комунікативних намірів.

Як зазначається в підручнику "Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика", така мотивація забезпечується низкою чинників [322]:

- навчальний матеріал, який використовується, повинен бути автентичним, цікавим, відповідати смакам і уподобанням учнів;
- прийоми роботи з навчальним матеріалом повинні приваблювати школярів. Цьому сприяють колективні форми діяльності, в яких учень відчуває себе суб'єктом спілкування; навчальні рольові ігри, які ставлять його в реальну ситуацію спілкування або близьку до неї; проблемні завдання, що сприяють його інтелектуальному удосконаленню;
- учень повинен усвідомлювати рівень своєї успішності, бачити траєкторію свого розвитку і мати можливість її оцінювати, оскільки це викликає певне задоволення/незадоволення собою, відчуття прогресу в учінні;
- наявність сприятливого психологічного клімату під час навчання.

Відповідно, автор має змоделювати у змісті підручника навчальний процес у такий спосіб, щоб він різнобічно узгоджувався з сучасними тенденціями розвитку іншомовної освіти та відповідав європейським стандартам і стратегіям як за змістом, так і результатами навчання, коли учні стають рівноправними суб'єктами освітнього процесу, а вчителю належить роль їхнього партнера – "фасилітатора" [187] у набутті школярами досвіду іншомовного спілкування. Така модель змісту підручника не тільки сприяє формуванню атмосфери взаємної довіри, упевненості в досягненні очікуваних результатів, комфортності, але й породжує бажання навчатись. Саме ці характеристики притаманні вмотивованій особистості школяра, який стверджується у пошуках ролі та значення іноземної мови для своєї майбутньої життєдіяльності.

У науковій літературі мотивація навчальних дій, котрі виконують учні для успішного оволодіння іноземною мовою, розглядається особливим феноменом, який поєднує кілька взаємопов'язаних компонентів, які доповнюють один одного і комплексно забезпечують бажання та інтерес до оволодіння предметом [674]:

- афективного (емпатичного);
- особистісного;
- ініціювального (самовмотивувального);
- когнітивного;
- продуктивного;
- рефлексивного (самооцінного);
- цільового;
- процесуального (стратегічного).

Схарактеризуємо їх, адаптувавши до змісту шкільного курсу з іноземної мови.

Афективний (емпатичний) компонент набуває вагомого значення у зв'язку із тенденцією на особистісно орієнтовану шкільну іншомовну освіту. Він проявляється насамперед у ставленні учнів до іноземної мови, до людей, що нею спілкуються, їхньої культури й особливостей соціальних норм поведінки, в бажанні ідентифікувати себе з іншою соціокультурною спільнотою, з потребою вивчати чужу мову і культуру. Усе це сприяє появі бажання взаємодіяти зі своїми ровесниками на соціальному та міжкультурному рівнях у безпосередньому й опосередкованому спілкуванні (під час зустрічі, у мережі Інтернет тощо). Така комунікативна взаємодія може успішно відбуватися за умови, що учні засвоять мовний етикет спілкування та відповідні норми комунікативної поведінки через електронну пошту, скайп, телефон тощо, оскільки ці засоби мовленнєвої взаємодії, що стали пріоритетними у XXI столітті, вимагають особливих, прийнятих світовою

спільнотою, норм і правил. Для цього, наприклад, у підручниках з іспанської мови серій "HOLA" та "BIENVENIDOS AL ESPAÑOL" нами презентується відповідна навчальна інформація, що дає змогу учням засвоювати норми вербальної поведінки під час користування електронними засобами спілкування, а також пропонуються комунікативні завдання, спрямовані на активізацію отриманої інформації у практичній діяльності, зокрема, навчально-мовленнєві ситуації, рольові дидактичні ігри.

Наведемо деякі приклади з підручників серій "HOLA" і "BIENVENIDOS AL ESPAÑOL". Підручниками пропонується інформація про особливості підтримування спілкування через мережу Інтернет. Презентуються лексичні одиниці, котрі відносяться до цієї сфери, подаються відповідні вправи та комунікативні завдання, що забезпечують активізацію навчального матеріалу в мовленнєвій практиці.

Nuevo

FÍJATE

Como participar en el foro*

Як брати участь у спілкуванні на форумі

- respeta las reglas del foro
- escribe con buena ortografia y la correcta puntuación
- no contestes cuando estás de mal humor o enojado
- no escribas todo en mayúsculas, se interpreta en la red como que estás gritando

*** El foro** es una página *web* para discutir y hacer comentarios según un tema.

("HOLA – 9")

Vocabulario de ordenadores e Internet

Словник для комп'ютера

descargar – завантажувати (з web- сторінки)
encender – вмикати (комп'ютер)
entrar – відкривати (папку, файл, програму)
imprimir – друкувати
borrar – очищати, видаляти
apagar – вимикати (комп'ютер)
pulsar – натискати, клацати
teclear – друкувати (на клавіатурі)
instalar – встановлювати (програму тощо)
desinstalar – видаляти (програму тощо)

("HOLA – 10")

Fijaos en los cambios que se producen en el lenguaje SMS y luego intentad leer los mensajes.

Зверніть увагу на особливість мови SMS-повідомлень, якими користуються сьогодні, і прочитайте повідомлення.

HOLA	hl
¿QUÉ TAL?	q tl? / k tl?
ESTOY	toy / stoy
MUY BIEN	mb
PORQUE	pq / xq
PARA	xa
PERO	xo
UN BESO	1bs
EN CASA	n ksa
ESTA NOCHE	sta noxe
CENAR	cnar
TENGO	tngo
CUANDO	cnd
MAÑANA	mñn
TAMBIÉN	tb
LLEGAR	yegar
SALUDOS	salu2

Trabajo en parejas. Ahora, que ya sabéis cómo funciona el lenguaje SMS, entre dos escribid uno a otro mensajes de este tipo y descifradlos (розшифруйте).

Робота в парах. Напишіть один одному SMS-повідомлення, використавши скорочення.

Relacionad estas frases telefónicas con sus equivalentes ucranianas.

¿Diga?	Щось йому передати?
¿De parte de quién?	Почекайте хвилинку.
Un momento, por favor.	Ви помилилися номером.
¿Quiere dejarle un recado?	Передаю слухавку...
Se ha equivocado de número.	Слухаю / Алло
Le paso a...	Хто йому телефонує?

el ordenador portátil – ноутбук **los auriculares** – навушники **el lápiz de memoria** – флеш USB **la impresora** – принтер **el teclado** – клавіатура **estar conectado** – бути підключеним	**navegar** – тут: переглядати різні веб-сторінки **el correo electrónico** – електронна пошта ***chatear*** – спілкуватись у чаті **el foro** – форум

Relacionad las imágenes con sus nombres.

Поєднайте слова з фотографіями.

el lápiz de memoria *el escáner* *el ratón* *los auriculares*
la cámara web *el ordenador portátil* *el teclado* *la impresora*

(“Bienvenidos al ESPAÑOL – 8”)

Особистісний компонент сприяє усвідомленню учнями себе як автономної особистості, котра об’єктивно оцінює свої освітні можливості, вірить у них для досягнення поставлених цілей [193]. Разом із тим, він допомагає школярам усвідомлювати себе як головного суб’єкта навчальної діяльності, яку вони виконують для задоволення своїх комунікативних намірів.

Відомо, що не всі учні на однаковому рівні можуть оволодівати іноземною мовою у межах програмних вимог, окрім того, для кожного з них для цього потрібен різний час і різні зусилля. Це свідчить про різні траєкторії розвитку школярів. Автори мають враховувати ці чинники під час конструювання змісту підручників. Зазвичай ця особливість реалізується шляхом використання диференційованого підходу до навчання, зокрема, до визначення різнорівневих вправ і завдань, які мають бути доступні для успішного виконання учнями з різними можливостями і потребами. З цією метою у змісті наших підручників, окрім різнорівневих завдань, в кінці кожного тематичного розділу ми пропонуємо додаткові матеріали країнознавчого спрямування. Їх можуть використовувати школярі з прогресивною динамікою розвитку за умови, що вони засвоїли обов’язковий навчальний зміст у межах тематичного розділу. Окрім суто навчальних потреб, такі матеріали збагачують пізнавальний досвід учнів, умотивовують їхню іншомовну комунікативну діяльність завдяки новій і цікавій соціокультурній інформації, репрезентованій у текстах для читання і завданнях, які їх супроводжують.

Наведені нижче приклади із підручників ілюструють зміст додаткових навчальних матеріалів, які можуть пропонуватися школярам з підвищеною траєкторією розвитку.

“Museos de jamón”

En las ciudades y pueblos de España hay “Museos de jamón” que son las tiendas donde se venden distintos tipos de jamón. El más conocido es el jamón ibérico que se produce de cerdo ibérico. Este animal de piel gris oscura tiene una dieta muy especial, pues se alimenta casi exclusivamente de bellotas de encina o de alcornoque.

La tradición de conservactión de la carne del cerdo ibérico nació en la sierra de Salamanca (jamón Serrano).

(“HOLA – 6”)

Nombres y apellidos en el mundo hispánico

Los nombres más corrientes son los de santos y los de la Sagrada Familia: Jesús, José y María. Es muy corriente encontrar hombres que se llaman Jesús o José y María y mujeres que se llaman Marfa Jesús o María José.

Los nombres de mujer mas comunes son los que recuerdan algun momento de la vida o forma de llamar a la Vírgen María: María de las Mercedes, de la Soledad, del Rosario, del Pilar. Se suele utilizar solo la segunda parte, Soledad o Mercedes.

La mujer no pierde su apellido al casarse y añade al suyo el apellido de su marido. Los españoles viven con sus dos apellidos - el primero es el del padre y el segundo el de la madre.

(“HOLA – 9”)

У текстах ідеться про спеціалізацію окремих магазинів Іспанії та про особливості вибору імен і прізвищ в іспаномовних країнах. Така додаткова інформація не тільки цікава учням, але й характеризується соціальною потребою – допомагає школярам адаптуватися до перебування в сучасній Іспанії.

Ініціювальний компонент мотивації пов’язується з показником рівня розвитку школярів як суб’єктів навчальної діяльності, зокрема, із сформованістю в них механізмів засвоювати мову, коли оцінюються їхні дії у процесі виконання навчальної роботи. Такі мотиви зумовлюються необхідністю оволодівати мовою для виконання практичних завдань, орієнтуючи себе та ініціюючи потребу на постійне удосконалення власного іншомовного досвіду відповідно до змінних цілей навчання. Це саме та діяльність, яка, за висловленням І.Л. Бім, сприяє оволодінню “мистецтвом вивчення мови” [47]. Цей компонент мотивації представлений у змісті підготовлених нами підручників у формі правил-інструкцій і мовленнєвих зразків, які слугують орієнтовною основою для здійснення комунікації у різних соціальних сферах: *як висловлювати задоволення/радість/згоду/незгоду/заперечення/сумнів/жаль тощо; як висловлювати своє ставлення до різноманітних проблем; якими усталеними мовленнєвими зразками керуватися під час телефонної розмови/написання різних видів листів/спілкування через мережу Інтернет* тощо.

Як орієнтовна основа діяльності учням презентується зразок написання короткої автобіографії. Засвоєння її тексту здійснюється шляхом виконання відповідних вправ і завдань.

Como escribir el Curriculum vitae (Solicitud de empleo)
Datos personales:
– nombre y apellidos
– edad o fecha y lugar de nacimiento
– dirección actual
– número de teléfono, correo electrónico
Formación académica y profesional:
– estudios realizados secundarios y superiores (centro y años)
– títulos, diplomas, certificados (de cursos, programas, etc.)
– conocimiento de lenguas
Experiencia laboral:
– empresa, lugar y empleo
– funciones más importantés
Otros datos de interés:
(participante en congresos, carnet de conducir, vehiculo propio, etc.)

(“HOLA – 10”)

Ініціювальний (самовмотивувальний) компонент – це показник усвідомленого ставлення учнів до оволодіння іноземною мовою. Вони розуміють її потребу для своєї життєдіяльності, деколи, окрім шкільного підручника і уроків, користуються додатковими можливостями для саморозвитку. Саме така ситуація має зумовлювати авторів добирати до змісту підручників матеріали, які актуальні, цікаві та посильні для виконання. Першочергово до таких ми відносимо соціокультурну інформацію, особливо якщо вона супроводжується автентичними світлинами, є новою для школярів і викликає зацікавленість, а також навчальні матеріали, що сприяють формуванню іншомовного досвіду здійснювати телефонну розмову, спілкуватися в мережі Інтернет, користуватися відповідними мовленнєвими зразками в різних соціальних сферах. У змісті підручників доцільно презентувати завдання, котрі спонукають учнів до виконання практичних дій, викликаючи в них інтерес і потребу в них.

Когнітивний компонент узгоджується із самооцінкою учнів щодо власних здібностей самореалізації як творчої особистості, зокрема, з умінням ефективно організовувати процес вивчення мови й досягненням очікуваних результатів відповідно до своїх можливостей, здібностей, потреб і власної траєкторії розвитку. Цей компонент різнобічно пов'язується з "власними технологіями" школяра [280] успішно виконувати мету навчання, усвідомлено оволодівати способами діяльності, що забезпечують її досягнення. Відповідно, у змісті наших підручників ми пропонуємо різноманітні вербальні інструкції-опори, які дають учням змогу раціонально організовувати навчання. Серед них:

- як побудувати монологічне висловлення/написати план, тези, оголошення тощо;
- як підписувати поштовий конверт;
- які мовленнєві зразки використовувати під час телефонної розмови;
- як замовити по телефону або через Інтернет номер у готелі/квиток на транспорт;
- як побудувати переказ прочитаного/прослуханого тексту;
- якими мовленнєвими зразками керуватися для висловлення своїх вражень, сумніву, радості, незадоволення, невпевненості тощо.

Такий прагматичний комунікативний матеріал доцільно презентувати у змісті підручників для різних класів відповідно до тем і ситуацій спілкування: він може пред'являтись у різних формах, автор має умотивувати його потребу для виконання навчальних комунікативних дій, потім активізовувати у різних видах комунікативної діяльності (навчально-мовленнєвих ситуаціях, проектній роботі, рольових іграх тощо).

Продуктивний компонент мотивації демонструє динаміку зростання загальної мотивації учіння від усвідомлених до особистісно значущих мотивів [311]. Про це свідчать випадки, коли школярі центрують на себе навчальні завдання, котрі виконують, усвідомлюють потребу в них для своєї життєдіяльності. З цією метою доцільними, на наш погляд, можуть бути види роботи, представлені у підручнику, що зумовлюють учнів до висловлення свого ставлення до подій і явищ, які передбачені для обговорення за змістом текстів для читання, аудитивних матеріалів, ілюстрацій/світлин. Зразками вираження цього компоненту мотивації ми обрали навчально-мовленнєві ситуації. Складність їх цілей і змісту диференціюється віковими особливостями і навчальним досвідом учнів різних класів. Ситуативні завдання, у залежності від цих чинників, вимагають іншомовних висловлень різного рівня складності: назвати, охарактеризувати, дати оцінку, порівняти, висловити своє ставлення, обґрунтувати власну точку зору тощо.

Наведемо приклади.

Cuenta para qué aprendes el español. ¿Qué te da el conocimiento de las lenguas extranjeras?

Скажи, чому ти вивчаєш іспанську мову. Для чого тобі потрібні іноземні мови?

("HOLA – 6")

Imagina que tienes la posibilidad de presenciar a una fiesta española.

¿Qué fiesta será? ¿Por qué?

Уяви, що у тебе є можливість розповісти про іспанське свято. Про яке свято і чому ти розповів би?

("HOLA – 6")

Trabajad en grupos. Presentad a los pintores españoles del siglo XX.

Працюйте в групах. Презентуйте іспанських художників XX століття.

("HOLA – 10")

Trabajad en parejas. Lee y traduce el diálogo. Escenifícalo con tu compañero de clase.

Працюйте в парах. Прочитайте і перекладіть діалог. Інсценізуйте його.

("HOLA – 11")

Imagina que haces planes para el día de descanso. Cuenta adónde te agrada ir, qué ver o escuchar. Arguméntalo.

Уяви, що ти плануєш свій відпочинок. Розкажи, куди тобі хотілося б поїхати. Аргументуй свою думку.

("HOLA – 11")

Рефлексивний (самооцінний) компонент мотивації створюється шляхом інтерпретації та оцінювання учнями важливості навчальних завдань, які декларуються змістом підручника. Підґрунтям для таких рефлексивних дій слугує інформаційна якість текстів для читання, зміст навчально-мовленнєвих ситуацій, прагматичний аспект різноманітних вправ і завдань, які мають сприяти набуттю школярами досвіду іншомовного спілкування в усній та письмовій формах. У зв'язку з цим, важливо, щоб весь навчальний матеріал, уміщений у підручнику, був актуальним, узгоджувався з віковими особливостями школярів, відповідав їхнім інтересам і потребам. Важливою умовою успішного оволодіння ним є методична обґрунтованість його обсягу для засвоєння у межах запрограмованого часу. Як засвідчують наші дослідження, якщо підрозділ (урок-параграф) підручника містить завищену кількість видів діяльності, котрі передбачено для виконання упродовж одного уроку, то в учнів уже під час першого ознайомлення з його змістом породжується сумнів про власні можливості його опанувати. У зв'язку з цим перед авторами підручників об'єктивно постає питання доцільності експериментальної перевірки цього аспекту під час конструювання змісту підручників.

Цільовий компонент мотивації визначається потребою школярів усвідомлювати та самостійно аналізувати власні можливості щодо успішного виконання визначених цілей навчання. Як підтверджують окремі психологічні дослідження [203], під час здійснення будь-якої навчальної діяльності (особливо тієї, що потребує творчих зусиль) учні підсвідомо співвідносять свої можливості з цілями, на виконання яких спрямовані завдання. Як справедливо зазначала І.Л. Бім, це зумовлює потребу формування в учнів умінь цілепокладання [55], зокрема здатності усвідомлювати свої комунікативні потреби щодо вивчення пред'явленого в підручнику навчального матеріалу, аналізувати й зіставляти їх з тими, що декларуються навчальною програмою; уміння визначати додаткові цілі, у яких виникає власна потреба, хоч вони не передбачені підручником.

Процесуальний (стратегічний) компонент передбачає можливість для учнів самостійно й усвідомлено обирати прийоми, способи і форми оволодіння навчальним змістом підручника відповідно до своїх індивідуальних особливостей, потреб і очікуваних результатів. Підручник має надавати їм змогу самостійно визначати *стратегію власної навчальної діяльності*[1], орієнтуючи їхні дії на цілі, що забезпечуються виконанням запропонованих вправ і завдань. Якщо вони збігаються, то можна стверджувати про можливу ефективність змісту навчання, пред'явленого в підручнику.

У змісті підготовленої нами навчальної літератури, відповідно до цього мотиваційного компоненту, ми практикуємо використання таких завдань: *складіть план свого монологічного висловлення; визначте мовленнєві зразки, які, на ваш погляд, доцільно використати із списку запропонованих, щоб висловити... ; якими словами ви охарактеризуєте згадану в тексті для читання подію... ; дайте характеристику явищу / вчинку..., висловіть своє ставлення і обґрунтуйте свою точку зору* тощо.

---

[1] Під цим терміном ми розуміємо систему навчальних дій учнів, яка здатна забезпечувати оптимальні й водночас ефективні способи виконання навчально-пізнавальних цілей іншомовної комунікації.

Зазначену вище інформацію презентуємо на узагальнювальному рисунку із стислим викладом основних характеристик кожного компонента.

Рис. 6.1. **Компоненти мотиваційної діяльності, що забезпечується змістом шкільних підручників з іноземних мов**

Отже, збалансована система різних компонентів мотивації навчальної діяльності школярів, спрямована на оволодіння ІМ як засобом міжкультурної комунікації, дає їм можливість самостійно управляти траєкторією свого іншомовного розвитку, розуміти значущість навчально-пізнавальної (лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної) інформації, уміщеної у підручниках, дозволяє усвідомлено оволодівати способами її засвоєння, розуміти потребу в набутті іншомовного вербального і поведінкового комуні-

кативного досвіду відповідно до цілей навчання і власних іншомовних комунікативних намірів.

З метою оцінювання ефективності зазначених вище способів і форм мотивації навчальної діяльності школярів, спрямованої на оволодіння іншомовним спілкуванням, які використані у змісті підготовлених нами підручників з іспанської мови, ми провели анкетування у школах різних регіонів України. Ним було охоплено 743 учні 4–11-х класів ЗНЗ Волинської, Київської, Львівської, Одеської, Рівненської, Херсонської, Черкаської областей і м. Києва. Його результати презентуємо в таблиці.

Таблиця 6.1

Розподіл відповідей учнів на анкету щодо оцінювання ними змісту підручників серії "HOLA" як засобів мотивації навчальної діяльності

№ П/П	Запитання	Кількість респон-дентів	Так	%	Не повною мірою	%	Ні	%
1.	Чи викликають у вас інтерес до вивчення іспанської мови тексти для читання?	743	628	85	87	11,2%	28	3,8%
2.	Чи викликають у вас бажання вивчати іспанську мову вправи і завдання підручників?	743	591	80%	129	16,9%	23	3,1%
3.	Чи зацікавлює вас країнознавча інформація, уміщена в підручниках?	743	644	88%	82	9,7%	17	2,3%
4.	Чи достатньо у змісті підручників ілюстративних матеріалів, які сприяють виникненню інтересу до іспанської мови і країн, що нею спілкуються?	743	632	86%	89	12,4%	12	1,6%
5.	Чи забезпечують ваші комунікативні потреби навчальні матеріали підручників?	743	607	82%	102	14,5%	41	5,5%
6.	Чи доступні для усвідомлення вами навчальні матеріали підручників?	743	579	78%	97	12,9%	67	9,1%
7.	Чи задовольняє ваші комунікативні потреби тематика для спілкування?	743	684	92%	25	3,4%	34	4,6%

Аналіз отриманих результатів, у цілому, засвідчив, що переважна більшість респондентів позитивно оцінила запропоновану нами у змісті підручників систему мотивації навчальних дій, спрямованих на оволодіння школярами іншомовною комунікативною діяльністю. Водночас було з'ясовано, що учні різних вікових категорій по-різному відповідали на запитання анкети, спостерігалися навіть полярно протилежні думки. Наприклад, більша кількість учнів старших (8-11-х) класів значно позитивніше оцінили позиції, сформульовані в пунктах 1, 2, 7, у той час як учні 4-6-х класів віддали перевагу пунктам 4,5,6. Відносно аналогічно учні різних класів оцінили пункти 3,4,5. На наш погляд, такий розподіл думок зумовлений різними чинниками, насамперед навчальним досвідом школярів, їхніми віковими особливостями, рівнем усвідомленості потреби в оволодінні іноземною мовою. Старшокласники, наприклад, починають орієнтуватись у виборі своєї майбутньої професії, в якій визначальна роль може належати іноземній мові. Відповідно, вони усвідомленіше, ніж учні молодшого шкільного віку, вбачають потребу в ній. Водночас, молодші школярі більше зацікавлені країнознавчим аспектом

навчального змісту підручників (окремими текстами, ілюстративним матеріалом), зразками прагматично спрямованого іншомовного спілкування у побутовій сфері, якими вони, як засвідчує шкільна практика, з інтересом користуються у школі та в позашкільних умовах.

Отримані результати, презентовані в наступних графах таблиці, не свідчать про значні недоліки в нашій конструкторській діяльності, втім слугують підґрунтям для рефлексії щодо деякого перегляду окремих підходів до удосконалення системи мотивації іншомовної навчальної діяльності школярів засобами змісту підручників.

6.3. Підручник як засіб набуття досвіду самостійної роботи

Формування в учнів умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності – одне з пріоритетних завдань сучасної шкільної освіти. Саме в школі відбувається становлення особистості, здатної у майбутньому самостійно вдосконалювати свій навчальний і життєвий досвід, адаптувати його як до потреб суспільства, так і до власних цілей. Очевидно, недаремно цьому питанню в останній час приділяється велика увага у зв'язку з переходом навчальних закладів на нову парадигму освіти, одним із завдань якої передбачається сприяти розвитку автономії учня як пріоритетного суб'єкта навчального процесу.

Розглядаючи самостійну роботу як один із видів навчальної діяльності, класики педагогіки і сучасні вчені надають їй важливого значення. Дидакти зазначають, що ні розвиток, ні освіту жодній людині не можна дати чи повідомити. Кожний, хто бажає до них долучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними зусиллями, власним напруженням [578]. Не оминув цієї проблеми і К.Д.Ушинський, котрий наголошував, що самостійність голови учня – єдина міцна основа будь-якого плідного навчання [616].

Поняття "самостійна робота" є багатогранним, а тому об'єктивно, що воно не отримало єдиного тлумачення в науково-педагогічній літературі. Більшість вітчизняних і зарубіжних учених-педагогів (М.І. Гелашвілі [118], М.В. Гриньова [140], Н.І. Зеленкова [196], А.В. Конишева [267], Н.Ф. Коряковцева [270], О.В.Малихін [306], П.І.Підкасистий [373], О.Я.Савченко [546], В.П. Слободян [578], I. Hutten [704], I. Tudor [735] та ін. розглядають це поняття як:

- засіб навчання;
- метод навчання;
- різновид навчальної діяльності;
- форму організації навчальної діяльності.

А.М. Щукін у "Лінгводидактичному енциклопедичному словнику" дає таке визначення самостійній роботі: це "*вид навчальної діяльності, що виконується учнями без безпосереднього контакту з викладачем або скерований викладачем опосередковано через спеціальні навчальні матеріали*" [289]. Автор визначає самостійну роботу невід'ємним обов'язковим компонентом процесу навчання, що передбачає насамперед індивідуальну роботу школярів у відповідності до установок викладача або підручника та програми навчання.

Переконливим, на наш погляд, є також визначення П.І. Підкасистого, в якому розкриваються різноманітні аспекти самостійної роботи, у тому числі самостійної пізнавальної діяльності. Під цієї категорією автор розуміє *такий різновид діяльності школярів, за якого в умовах систематичного зменшення прямої допомоги вчителя виконуються навчальні завдання, що сприяють свідомому й міцному засвоєнню знань, умінь і навичок формуванню пізнавальної самостійності як риси особистості учня* [373].

Багатозначною також можна вважати думку О.Я. Савченко щодо взаємопов'язаного формування в учнів уміння вчитися, враховуючи всі структурні компоненти цього утворення: *мотиваційного* (ставлення учнів до навчання; ціннісні орієнтації), *когнітивного* (відомі й нові знання, вміння та навички, які є об'єктом вивчення; цінності), *діяльнісного* (способи виконання навчальної діяльності на різному рівні складності), *контрольноо-*

ціннюваного (самоперевірка, самоконтроль, самооцінювання рівня своїх навчальних досягнень), *рефлексивно-корекційного* (самоаналіз, самооцінка, самокорекція) [546]. Відома вчена-дидакт розглядає цю категорію як ключову компетентність молодшого школяра і переконливо обґрунтовує свою позицію. Сучасна ситуація розвитку освіти вимагає переосмислення сутності змісту і структури поняття "вміння вчитися" як інструменту особистісно орієнтованого навчання і самонавчання. О.Я. Савченко розуміє уміння вчитися як цілісне індивідуальне утворення, котре має кілька складових, що співвідносяться зі структурою навчальної діяльності й ціннісними орієнтаціями особистості. Серед цих складових-компонентів пріоритетне місце належить досвіду самостійної діяльності школярів. Його якісний рівень різнобічно залежить від засобів навчання, уміщених у змісті підручника.

Самостійна робота може бути індивідуальною, парною чи колективною і спрямованою на виконання як усних, так і письмових форм діяльності. Зазвичай для успішного виконання самостійної роботи під час оволодіння іноземною мовою учні мають засвоїти певний обсяг навчального матеріалу і дії з ним. А тому перш ніж презентувати у підручниках з іноземних мов деякі види самостійної діяльності, автору доцільно чітко усвідомлювати не тільки опанований учнями обсяг мовного і мовленнєвого матеріалу, який прогнозується долучати до змісту вправ і завдань, але й їхній навчальний досвід – здатність виконувати аналогічні дії, засвоєні під час оволодіння іншими предметами, зокрема рідною мовою. Останній чинник особливо значущий для виконання творчих (продуктивних) видів навчальної діяльності, до яких ми відносимо мовленнєві ситуації, різноманітні групові форми роботи тощо. Саме в них чітко проявляється готовність учнів до самостійної діяльності.

Здійснений нами змістовий аналіз наукових підходів до проблеми навчання самостійної діяльності школярів дозволяє окреслити такі її типові характеристики:

- самостійна робота більшістю дослідників визначається як різновид пізнавальної діяльності, що здійснюється як на уроці, так і в домашніх умовах за завданнями вчителя (але без його безпосередньої участі) або підручника;
- самостійна робота передбачає, що мета кожного завдання, котре має виконуватися, повинна бути усвідомлена учнем, і він залучає для цього набутий у навчальній діяльності досвід і доцільні засоби;
- самостійна робота сприяє формуванню таких важливих рис особистості, як пізнавальна активність, самостійність, креативність, творче ставлення до діяльності, дисципліна праці, самоорганізованість тощо;
- самостійна робота потребує від учнів певних загальнонавчальних умінь, які забезпечують її раціональну організацію: уміння планувати свою діяльність, чітко визначати систему завдань, виділяти серед них пріоритетні, доцільно обирати оптимальні способи їх виконання, уміння здійснювати оперативний контроль за виконанням діяльності та коригувати її процес і результати, аналізувати їх, порівнювати отримані результати з прогнозованими, з'ясовувати причини відхилень і знаходити шляхи їх усунення в подальшій роботі.

Проблема організації самостійної роботи учнів у процесі навчання іноземних мов також була предметом спеціальних досліджень [234; 270]. Не залишилася вона поза увагою й авторів підручників з іноземних мов, хоч варто зазначити, що в їх змісті вона представлена по-різному. Розглядаючи підручник як модель системи навчання [53], об'єктивно виникає потреба вміщувати в ньому види діяльності, які учні мають виконувати самостійно: дома – без безпосереднього контакту з учителем, а також на уроці – під безпосереднім (зазвичай це характерно навчанню молодших школярів) або опосередкованим керівництвом педагога, що здійснюється через спеціальні навчальні матеріали та засоби.

У сфері навчання іноземних мов самостійна робота на уроках пов'язується з розвитком автономії учнів, зокрема з формуванням у них мовних навичок і умінь в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі [267]. Їм пропонується виконувати вправи і завдання індивідуально, у парі з однокласником або в колективі/групі. Важливими характеристиками

таких видів діяльності є їх здатність активізовувати процес засвоєння школярами навчального матеріалу відповідно до їхніх можливостей, надавати роботі творчого спрямування, стимулювати пошук самостійно здобувати необхідний результат і обирати способи, форми і засоби виконання роботи з урахуванням набутого досвіду. Здебільшого це характерно учням основної та старшої школи, а через те у змісті підручників для 7–11-х класів доцільно вміщувати види самостійної діяльності, що активізують формування відповідних навичок, ілюструють соціальні умови, в яких може відбуватися іншомовне спілкування.

Наведемо окремі приклади.

Acuérdate tu última visita al concierto. Comparte tus impresiones en clase.

(Пригадай останнє відвідування концерту. Поділися своїми враженнями у класі).

("HOLA – 8")

Trabajad en grupos de 5. Presentad al mayor inventor de todos los tiempos.

(Працюйте в групах із 5 учнів. Презентуйте найвідомішого винахідника усіх часів).

Sugerencias:

- La infancia de Thomas Edison.
- El inicio de su vida laboral.
- Los inventos de Thomas Edison.
- Los inventos cuyo desarrollo han marcado la evolución de la sociedad moderna.
- El invento del fonógrafo y su perfeccionamiento por Edison.

("HOLA – 9")

Imagina que has vuelto de Santiago de Compostela. Comparte tus impresiones del viaje. Empieza así:

(Уяви, що ти повернувся з подорожі в Сантьяго де Компостела. Поділися своїми враженнями. Почни свою розповідь такими словами:).

¡Qué suerte que yo haya tenido la oportunidad de ir por el Camino de Santiago! Viniendo a España,....

("HOLA – 10")

Такі види діяльності вимагають від учнів акумулювати набутий мовний, мовленнєвий і загальнонавчальний досвід, продемонструвати здатність орієнтуватись у доборі доцільних мовних та інформаційних засобів для продукування висловлення. Водночас вони засвідчують про здатність підручника сприяти формуванню навичок самостійної діяльності школярів засобами доцільно дібраних засобів. Можна стверджувати, що *ефективним є той підручник, який дає можливість учням самостійно здобувати нові знання, сприяє формуванню їхнього навчального досвіду і забезпечує виконання вимог навчальної програми*. Щоб з'ясувати відповідність чинних підручників з іноземних мов цьому критерію, ми здійснили їх аналіз. Для цього нами були визначені підручники, що мають гриф МОН України та рекомендовані для використання у шкільній практиці. Це навчальна література серійних видань – з 2-го по 9-й класи для ЗНЗ, що дає змогу комплексно простежити динаміку розвитку видів і форм навчальної діяльності учнів, спрямованої на формування в них навичок самостійної роботи. Підручники з англійської мови авторів Л.В. Калініної і І.В Самойлюкевич представлені лише 7, 8 і 9-м класами, оскільки на час проведення аналізу ці автори не готували навчальну літературу для попередніх класів. У кожному підручнику бралися до уваги ті види роботи, котрі передбачають індивідуальне, парне або групове виконання учнями на уроці. Відповідно, діяльність, пов'язана з підготовкою домашніх завдань, не враховувалася. Результати представлено в таблиці.

Нами не здійснювався аналіз навчальної літератури для старшої школи з двох причин: 1) на час проведення дослідження не всі підручники для 10-го класу були видрукувані; 2) у зв'язку з тим, що старша школа є профільною, то і навчальна література готувалася вказаними вище авторами для різних цілей і відповідно до різної кількості годин, відведених на вивчення іноземної мови.

Таблиця 6.2

Результати аналізу шкільних підручників щодо їх здатності сприяти розвитку досвіду самостійної діяльності учнів

№ №	Підручник (автор)	Клас							
		2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Англійська мова (А.М.Несвіт)	16%	18%	21%	19%	23%	29%	32%	39%
2.	Англійська мова (О.Д.Карп'юк)	15%	14%	19%	20%	24%	31%	36%	48%
3.	Англійська мова (Л.В.Калініна, І.В.Самойлюкевич)	–	–	–	–	–	34%	41%	46%
4.	Німецька мова (Н.П.Басай)	17%	17%	24%	23%	26%	34%	38%	42%
5.	Французька мова (Ю.М.Клименко)	12%	16%	17%	18%	25%	25%	31%	37%
6.	Іспанська мова (В.Г.Редько та ін.)	16%	19%	23%	22%	27%	39%	42%	45%

За результатами проведеного порівняльного аналізу найбільш системно, з урізноманітненими видами і формами діяльності самостійна робота представлена у підручниках Н.П.Басай (німецька мова) та Л.В.Калініної, І.В.Самойлюкевич (англійська мова). Така специфіка простежується й у підручниках з іспанської мови. Характерною особливістю їх змісту є тенденція на помітне зростання кількості вправ і завдань для учнів основної школи (5–9 класи). Об'єктивно це зумовлено психічними віковими можливостями школярів і їхнім навчальним досвідом. Типовими є парні та групові форми роботи: діалогічне спілкування у межах певної ситуації чи змісту тексту для читання, проектна робота, ситуативне спілкування та інші групові форми діяльності.

Як під час засвоєння інших шкільних курсів, так і у процесі навчання іноземної мови види і форми виконання самостійної роботи диференціюються відповідно до вікових особливостей учнів і їхнього навчального досвіду. У підручниках для молодшої школи зазвичай пропонуються завдання, що не вимагають виконання складних операцій та дій. Такий підхід зумовлений недостатнім рівнем сформованості у цієї вікової категорії школярів психічних процесів, які давали б їм змогу здійснювати діяльність, спрямовану на усвідомлене і творче виконання порівняно складних для їхнього віку видів роботи: групування за певними ознаками, систематизації, узагальнення, зіставлення, визначення головного і другорядного тощо. Здебільшого у молодшій школі превалюють види діяльності репродуктивного характеру. Найтиповіші з них такі: виконати завдання (в усній чи письмовій формі) за зразком або з опорою на запропоновані вербальні чи ілюстративні матеріали; знайти у тексті певну інформацію; виписати із тексту слова/речення; підготувати висловленння/діалог з допомогою запропонованих слів/речень/реплік; заповнити/доповнити речення; виконати вправу з підручника; об'єднати слова/речення за певними ознаками; підготувати висловлення (в усній або письмовій формі) за запропонованим планом; прочитати й перекласти текст і виконати певне завдання за його змістом.

Наведемо приклади.

Опишіть зовнішність однокласника (однокласниці). Можете використати для цього речення із вправи 4.

("HOLA – 2")

Розгляньте малюнки і розкажіть про погоду, яка на них зображена. Для цього можна скористатися зразком.

("HOLA – 2")

Has leído los anuncios de los niños españoles. Di, con quiénes te gustaría cartearte y por qué. Modelo:... *(Ти прочитав оголошення іспанських дітей. Скажи, з ким ти хотів би листуватись і чому. Зразок:...)*

("HOLA – 4")

Prepara los relatos parecidos a los relatos del ejercicio 1. *(Підготуй оповідання, аналогічні тим, які подані у вправі 1).*

("HOLA – 4")

Як нами зазначалося, пріоритетні види самостійної навчальної діяльності учнів початкової школи – це робота за зразком або за ілюстративними чи вербальними опорами. Саме такі вправи і завдання превалюють у підручниках "HOLA" для 2–4-х класів. Окрім того, підручники містять універсальні види діяльності, які вчитель у залежності від наявних умов навчання має змогу використовувати як для фронтальної чи індивідуальної роботи учнів (під його керівництвом), а також для самостійної роботи. Такого виду вправи і завдання можна виконувати диференційовано – відповідно до рівня готовності учнів і їхніх індивідуальних особливостей.

Imagina que a tu amigo español le interesa:

(Уяви, що твого іспанського друга цікавить:)

- si te gusta viajar
  (чи тобі подобається подорожувати)
- adónde has viajado
  (куди ти подорожував)
- en qué medio de transporte has viajado
  (на якому транспорті подорожував)
- en qué transporte prefieres viajar y por qué
  (на якому виді транспорту тобі найбільше подобається подорожувати і чому)

Inventa una historieta y cuéntala a tus compañeros de clase.

(Склади оповідання і розкажи його однокласникам).

("HOLA – 4")

Completa el anuncio para enviarle en una revista española.

(Доповни оголошення для іспанського журналу).

¡Hola,chicos! Me llamo..., tengo... años. Soy aficionado (a).... También me gusta.... Soy... y..., tengo el pelo... y..., los ojos.... Me gustaría cartearme con.... Si..., escribe a... .

("HOLA – 4")

Imagina que quieres felicitar a tu amigo (amiga) o tus parientes con motivo de una fiesta. Prepara el texto de la felicitación y después cuéntalo a tus compañeros de clase.

(Уяви, що ти хочеш привітати друга (подругу) чи родичів зі святом. Підготуй текст привітання і розкажи його однокласникам).

("HOLA – 4")

У підручниках для наступних класів самостійній діяльності учнів надається помітно більше уваги, урізноманітнюються завдання, що пропонуються для самостійного виконання, їм більше характерне творче спрямування і превалювання парної чи групової форми роботи.

Inventa y practica los diálogos con tus compañeros de clase.

(Підготуйте діалог і поспілкуйтеся з однокласниками).

Sugerencias:

- los lugares para comprar los recuerdos
- los recuerdos para todos los familiares en vuestra familia
- los recuerdos de Ucrania para tu amigo español
- los recuerdos que tú ya tienes en casa, de dónde los has traído, sobre qué lugares te recuerdan

("HOLA – 6")

Важливою передумовою успішності самостійної роботи є здатність учнів раціонально організовувати й поетапно здійснювати власну навчальну діяльність, проводити контроль і корекцію цього процесу та його результатів на всіх етапах реалізації з метою підвищення

ефективності свого учіння, а також на основі усвідомленого застосування здобутих знань, умінь, навичок і досвіду. Як засвідчує шкільна практика, не всі учні в однаковій мірі володіють здатністю раціонально та успішно самостійно виконувати навчальну діяльність. Підтвердженням вірогідності цієї тези можуть слугувати результати проведеного нами анкетування, яким було охоплено 483 учні (5–7 класи) та 152 вчителя, котрі проходили перепідготовку на курсах підвищення кваліфікації при обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти. Змістом анкет для учнів передбачалося, що вони повинні зробити помітку у відповідній графі щодо їхніх здібностей до виконання самостійних видів діяльності. За результатами дослідження з'ясувалося, що одні учні це роблять усвідомлено і без сторонньої допомоги (36,4% досліджених нами респондентів), інші потребують додаткових уточнювальних указівок або коментарів (48,5%), третя група учнів – це ті, що можуть самостійно виконувати роботу за умови наявності певного зразка (їм характерна репродуктивна діяльність) або за наявності стороннього впливу з метою скеровування їхніми діями (15,1%). Усе це свідчить про особливості як організації, так і здійснення самостійної навчальної діяльності у процесі навчання іноземних мов і зумовлює дотримуватися технології її проведення.

Проілюструємо це в таблиці.

Таблиця 6.3

Розподіл відповідей учнів на анкету щодо можливостей змісту підручників сприяти формуванню навичок самостійної діяльності

Запитання анкети		Відповіді учнів	
	Загальна кількість респондентів	Кількість респондентів, які дали позитивну відповідь	Позитивна відповідь (у %)
Чи можеш ти усвідомлено і без сторонньої допомоги виконувати на уроці різні види самостійної роботи?	483	176	36,4%
Чи необхідні тобі пояснення, коментарі для виконання різних видів самостійної роботи?	483	234	48,5%
Чи потрібен тобі зразок для виконання різних видів самостійної роботи?	483	73	15,1%

Дещо інші результати були отримані після проведення анкетування вчителів, яким пропонувалося дати відповіді на зміст подібної анкети. Відповідно були отримані такі результати: 28,3%; 42,8%; 28,9%.

Таблиця 6.4

Розподіл відповідей учителів щодо можливостей змісту підручників формувати в учнів, яких вони навчають, навички самостійної діяльності

Запитання анкети	Загальна кількість респондентів	Кількість респондентів, які дали позитивну відповідь	%
Чи можуть учні усвідомлено і без сторонньої допомоги виконувати на уроці різні види самостійної роботи?	152	43	28,3%
Чи необхідні пояснення, коментарі для виконання учнями різних видів самостійної роботи?	152	65	42,8%
Чи потрібен учням зразок для виконання різних видів самостійної роботи?	152	44	28,9%

Як бачимо, вчителі не так високо оцінили можливості учнів щодо першого питання анкети. На їхню думку, самостійна робота на уроці викликає значно більші труднощі для учнів, ніж вони самі про це зазначили: загалом 71,7% (42,8% + 28,9%) школярів, на думку вчителів, і 63,6% (48,5% + 15,1%) – на думку самих учнів потребують методичної підтримки. Вона може здійснюватись учителем або забезпечуватися змістом підручника у вигляді інструкцій, зразків тощо. Порівняно значна різниця у відповідях учнів і вчителів, звісно, могла бути зумовлена завищеною самооцінкою школярів, хоч процедура анкетування передбачала анонімність відповідей респондентів. Утім попри все, результати засвідчили потребу у спеціальних видах і формах роботи, які сприяли б формуванню в учнів навичок самостійної діяльності у процесі оволодіння іноземною мовою.

У педагогічній теорії існують різні підходи до вибору технології формування в учнів умінь і навичок здійснювати самостійну навчальну діяльність [270]. Під *умінням самостійної навчальної діяльності учня у процесі оволодіння ним іноземною мовою ми розуміємо його здатність до теоретичної й практичної організації та проведення своєї самостійної навчальної роботи відповідно до власного іншомовного і загальнонавчального досвіду і з урахуванням мети й умов навчання іншомовного спілкування.* Вибір виду і форми самостійної навчальної діяльності різнобічно залежить також від вікових психічних особливостей учнів і долі участі вчителя в цій роботі.

Серед видів завдань, які можуть пропонуватися для самостійної навчальної діяльності школярів, пов'язаної з оволодінням іншомовним спілкуванням, найтиповішими ми визначили такі:

пошукові: передбачають пошук і узагальнення певної інформації, що забезпечує виконання передбачених змістом діяльності комунікативних завдань; застосування різних джерел знань (підручник, словник, граматичний довідник, глосарій, Інтернет тощо) для розв'язання проблеми; визначення в текстах найбільш значущої навчальної інформації для здійснення пізнавальної діяльності і забезпечення пізнавальних інтересів; на фіксацію та формулювання проблем, які підлягають розв'язанню; на визначення засобів самодіагностування рівня сформованості умінь і навичок виконувати певну діяльність; на планування й раціональну організацію своєї навчальної роботи; на оволодіння технологіями пошуку та опрацювання певного навчального матеріалу (тексти підручника, засоби масової інформації, реклами, оголошення, інструкції тощо); на визначення мовних операцій і мовленнєвих дій, котрі необхідно здійснити для досягнення поставленої мети;

аналітичні: на визначення й аналіз чинників (навчальний матеріал, засоби), які забезпечують успішне здійснення запланованої діяльності; на уміння виявляти труднощі, що перешкоджають якісному виконанню самостійної роботи, та визначати способи їх подолання (зазвичай, це характерно роботі з текстами для читання під час підготовки продуктивного ситуативного мовлення за певною темою, під час написання творчої роботи); на визначення оптимального обсягу мовної та мовленнєвої навчальної інформації, необхідної для виконання окреслених завдань (це властиво виконанню творчих видів діяльності); на з'ясування оптимальних форм і методів організації самостійної діяльності; на раціональне використання наявних умов, зокрема часу, відведеного на виконання роботи; на знаходження причинно-наслідкових зв'язків, які виникають у процесі виконання самостійної діяльності (насамперед це пов'язується з трудністю роботи; з недостатнім усвідомленням операцій і дій, з недостатньою готовністю учня, з організаційними умовами тощо).

дослідницькі: на спостереження й аналіз процесу й результатів самостійної діяльності; на виявлення залежності якості виконуваної роботи від об'єктивних і суб'єктивних умов; на планування і прогнозування самостійної навчальної діяльності та її результатів відповідно до особливостей видів іншомовної мовленнєвої діяльності та рівня власної готовності до її виконання; на моделювання самостійної діяльності з урахуванням умов навчання; на систематизацію та узагальнення мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу для використовування у самостійній діяльності; на визначення оптимальних і раціональних шляхів виконання діяльності відповідно до складності поставлених

завдань і наявності навчального досвіду (врахування рівня сформованості, загально навчальних стратегій);

оцінювально-рефлексивні: на вмотивування самостійної навчальної діяльності відповідно до власних комунікативних намірів; на оцінювання чинників позитивного і негативного впливу на результати самостійної роботи (організація роботи, форми діяльності, мотивація); на оволодіння технологіями здійснювати об'єктивне оцінювання / самооцінювання як процесу, так і результату самостійної діяльності та шукати шляхи її удосконалення;

творчі: на розвиток мовленнєвої активності, критичного мислення, гнучкості у використовуванні мовного і мовленнєвого матеріалу в різних ситуаціях спілкування; на формування умінь коригувати змістовий, процесуальний і цільовий компоненти навчальної діяльності; на розвиток потреби удосконалювати свої рівні навченості; на розвиток здатності творчо використовувати раніше здобуті знання, уміння й навички в інших ситуаціях спілкування відповідно до наявних умов і цілей; на стимулювання творчої уяви; на вироблення творчого ставлення до діяльності; на вироблення власної траєкторії виконання різних видів і форм самостійної роботи відповідно до власних можливостей і комунікативних потреб (найчастіше це проявляється під час підготовки діалогів, монологічних висловлень, ситуативного спілкування, творчих писемних висловлень тощо).

Із викладеного можна зробити висновки, що *пошукові* види самостійної діяльності переважно пов'язуються з імітаційними та репродуктивними вправами і завданнями. Вони більше характерні учням молодшого шкільного віку і не потребують виконання складних операцій і дій. *Аналітичні*, *дослідницькі* та *оцінювально-рефлексивні* завдання асоціюються з комбінувально-репродуктивно-продуктивною діяльністю, котра потребує аналізу та переосмислення власних навчальних можливостей, визначення й застосування нових способів виконання вправ завдань на основі різних комбінувань, відомих із попереднього досвіду школярів. Ці завдання передбачають застосування репродуктивних і продуктивних видів роботи, які можуть чергуватись у залежності від цілей діяльності. *Творчим* завданням характерна наявність проблемності в їх змісті, вони дають учням змогу доцільно добирати мовні та мовленнєві одиниці, тематичну інформацію для задоволення власних комунікативних намірів, висловлювати суб'єктивне ставлення до проблем, які обговорюються, демонструють їхню здатність застосовувати різні способи їх розв'язання. Творчі завдання не мають усталених алгоритмів досягнення визначеної перед ними мети, учні повинні досконало володіти досвідом необхідної комунікативної поведінки під час виконання завдань: адекватно до постановлених цілей, норм мовного оформлення і швидкого реагування.

Кожний вид самостійної навчальної діяльності, як зазначається деякими дослідниками цієї проблеми у різних інтерпретаціях [267], має проводитися поетапно: 1) *етап проектування* результату і плану виконання; 2) *технологічний етап*, який передбачає визначення змісту процесу виконання; 3) *рефлексивний етап*, завданнями якого є оцінювання процесу і результату виконаної роботи, здійснення (у разі потреби) її корекції або підготовки принципово нової альтернативи. Саме така система визначена нами дієвою, рекомендується авторам для використання у шкільних підручниках з іноземних мов і долучена до змісту підготовлених нами підручників.

Одне з пріоритетних завдань сучасного ЗНЗ – це формування в учнів умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності. Саме в школі відбувається становлення особистості, здатної у майбутньому самостійно вдосконалювати свій навчальний і життєвий досвід, адаптувати його як до потреб суспільства, так і до власних цілей. Мабуть, недаремно цій проблемі в останній час приділяється велика увага у зв'язку з переходом сучасної середньої школи на нову парадигму освіти, одним із завдань якої передбачається сприяти розвитку автономії учня [196] як пріоритетного суб'єкта навчального процесу.

Самостійна робота виконує навчальну, пізнавальну, розвивальну й виховну функції [306]. Окрім того, їй характерна контролювальна функція, оскільки стає можливим

з'ясовувати рівень сформованості в учнів умінь і навичок здійснювати певну діяльність усвідомлено і творчо, спираючись на власний навчальний досвід [578].

Оновлення змісту підручників з іноземної мови ми пов'язуємо із деякими змінами в стратегічних напрямах розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти. Насамперед це стосується спрямування навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей: уміння самостійно здобувати знання, котрі потребує реальне соціальне середовище, в якому відбувається вербальна комунікація; доцільно використовувати досвід, набутий на попередніх етапах навчання, творчо адаптуючи його до чинних умов життєдіяльності; самостійно обирати стратегії навчальної діяльності відповідно до цілей і завдань, умов і власних можливостей.

Як нами зазначалося, теоретична модель сучасного шкільного підручника ґрунтується на визначенні його двоєдиної сутності: 1) як носія змісту освіти і 2) як засобу навчання. А відтак він має відбивати певну модель навчальної діяльності школярів, а саме – особистісно зорієнтовану, яка узгоджувалася б із віковими особливостями учнів, їхніми інтересами і потребами та давала б їм змогу удосконалювати власний досвід, самостійно опрацьовуючи зміст, викладений на його сторінках. Це забезпечується методичним апаратом і позатекстовими матеріалами, насамперед змістом правил/інструкцій, схем і таблиць, які мають бути доступними учням певної вікової категорії та сприяти їхньому самостійному засвоєнню навчального матеріалу, а також рубриками, що доцільно зорієнтовують їхню діяльність і спрямовують її на усвідомлене оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування.

Науково доцільно визначений методичний апарат підручника і апарат орієнтування полегшують самостійну роботу школярів, сприяють ефективному виконанню таких розумових операцій з навчальним матеріалом, як узагальнення та систематизація, виділення головного, здійснення порівняння за різними ознаками. Особливо важливим є останній аспект, коли ми розглядаємо навчання мови у взаємозв'язку з культурою, що зумовлює здійснювати певні порівняння окремих об'єктів і явищ чужої і своєї культури, робити певні узагальнення та висновки, зіставляючи їх із зразками-відповідниками, прийнятими світовою спільнотою. Подібні операції можливі за умови наявності у підручниках відповідних вправ і завдань, зразків, інструкцій та вказівок, які активізують діяльність учнів, роблять її цілеспрямованою і комунікативно продуктивною. Такі засоби самостійного засвоєння навчального матеріалу мають бути представлені у підручнику диференційовано відповідно до особливостей формування механізмів у різних видах мовленнєвої діяльності.

Важливою умовою успішного виконання самостійної роботи є дотримання принципу рівномірного розподілу в підручнику труднощів засвоєння навчального матеріалу. Значною мірою дидактична доцільність реалізації цього принципу зумовлюється раціональним розміщенням тематично-ситуативного та граматичного матеріалу протягом усього шкільного курсу іноземної мови. Чинна навчальна програма певною мірою регламентує це питання, втім, як свідчить шкільна практика, воно ще потребує детальнішого аналізу та перегляду у зв'язку з певними змінами у навчальних планах і програмах інших предметів (міжпредметні зв'язки). Вони суттєво впливають на рівень поінформованості учнів з окремих тем, у межах яких відповідно до вимог програми з іноземних мов рекомендується здійснювати мовленнєве спілкування.

Як засвідчив проведений нами аналіз тематики для іншомовного спілкування, визначеної чинною навчальною програмою, є теми, які викликають певну трудність для учнів. Зокрема, це ті, що пов'язані з екологією та природними катаклізмами, з екстремальними видами спору, з діяльністю міжнародних молодіжних організацій. Від учнів вимагається продукувати іноземною мовою інформацію, про яку певна кількість їх не може достатньо добре знати рідною мовою, оскільки вона не передбачена для вивчення змістом інших шкільних курсів, а самостійно здобути її вони не завжди можуть або ж вона не викликає в них інтересу. За результатами багаторічної участі у Всеукраїнських учнівських олімпіадах з іноземних мов у статусі голови або члена журі можемо стверджувати, що

такі теми з-поміж інших рідше обираються учасниками для здійснення спілкування в усній чи письмовій формі. А якщо вони деякими учнями вибрані, то у висловленнях зазвичай не спостерігається того обсягу і переконливості змісту представленої інформації, що характерно самостійно створеним мовленнєвим продуктам з інших тем.

Принагідно вважаємо за необхідне зазначити, що, на наш погляд, дещо завищеними також є вимоги навчальної програми у сфері мовленнєвих функцій, що повинні уміти самостійно виконувати учні під час здійснення спілкування в усній та письмовій формах з певних тем. У зв'язку з тим, що вимоги є однаково обов'язковими для всіх учнів ЗНЗ, то уявляється проблематичним (і це підтверджується шкільною практикою), що всі вони однаково успішно зможуть продемонструвати рівень навченості, продекларований програмою. Є певна частина школярів, які за особистісними психофізіологічними характеристиками не можуть самостійно здійснювати аналогічні мовленнєві функції рідною мовою, оскільки вони вимагають певних творчих зусиль, які ще не властиві цій категорії учнів [156]. А відтак вимоги навчальної програми у цій сфері не завжди виконуються через їх складність, тим більше, якщо учні це повинні роботи самостійно, без допомоги вчителя.

Для забезпечення ефективності самостійного використання підручника важливим є співвідношення теоретичного і практичного матеріалу в його змісті. Основними процесами, пов'язаними з оволодінням іншомовним спілкуванням, є ті, що спрямовані на формування іншомовних умінь і навичок. Утім, здобування теоретичних (лінгвістичних, соціокультурних, загальнонавчальних) знань передбачено навчальною програмою і, звісно, має відповідно відбиватись у змісті навчальної книги. Історія методики навчання іноземних мов і, відповідно, галузь підручникотворення знають етапи свого розвитку, коли теоретичним знанням надавалася значна увага. Великий за обсягом зміст правил, наприклад, про формоутворення чи функції певної мовної одиниці презентувався у підручниках, часто займаючи половину, три чверті сторінки, а деколи й цілу сторінку. Зазвичай учні намагалися засвоїти ці правила, проте не завжди оволодівали здатністю їх успішно відтворювати у практичній діяльності.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов не заперечує використання правил. Більшою мірою вони набувають форми інструкції, котра повинна давати чітку і стислу, проте достатню для розуміння та доступну інформацію про об'єкти і явища, що викликають трудність у процесі оволодіння ними. Окрім того, вони також можуть слугувати певною програмою діяльності учнів, особливо під час самостійної роботи, вказуючи їм покрокові дії, що необхідно здійснювати у процесі засвоєння мовної чи мовленнєвої одиниці. У підготовлених нами підручниках теоретичні знання учні отримують з допомогою саме таких правил-інструкцій.

Важливою також для змісту підручників є форма викладу навчального матеріалу. Пріоритетною стає діалогічна, яка помітно превалює над повчально-монологічною. Насамперед це відбивається у формулюваннях до вправ і завдань, які школярі мають виконувати самостійно. Вони характеризуються адресним спрямуванням і зорієнтовані на виконавця, інформуючи його про дії, що він має здійснювати, і певним чином вмотивовуючи його діяльність.

Визначальною характеристикою сучасних шкільних підручників з іноземних мов є також дидактичні можливості їх змісту забезпечувати *самостійне оволодіння учнями діяльністю*, котра сприяє досягненню комунікативних цілей, визначених чинними навчальними програмами. Вона є однією з ключових компетентностей уміння самостійно вчитися, що має бути сформована у школярів. Під дидактичними можливостями змісту підручників щодо цього питання ми розуміємо їх здатність сприяти усвідомленому самостійному виконанню учнями мовних операції і мовленнєвих дій, а також набувати досвіду самостійної діяльності в забезпеченні своїх комунікативних і загальнонавчальних потреб для успішного досягнення прогнозованих цілей. Ця проблема різнобічно пов'язана з питаннями доцільного добору матеріалу для змісту навчальної літератури, зокрема з визначенням системи вправ і завдань (їх якісної та кількісної характеристики),

ефективністю та раціональною методичною організацією видів самостійної роботи на уроці й дома, спрямованої на збалансоване оволодіння різними видами іншомовної комунікативної діяльності.

Для з'ясування ефективності змісту підручників забезпечувати учнів можливостями набувати досвіду самостійної роботи з метою оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю на різних етапах навчання упродовж 2010-2013 рр. нами було організовано дослідження цього питання. Воно передбачало проведення зрізів рівнів освітніх досягнень учнів 5-х, 9-х, 11-х класів, які навчалися за підготовленими підручниками з іспанської мови серії "HOLA". Зрізи ставили за мету виявити рівень сформованості в учнів умінь самостійно оволодівати іншомовним спілкуванням у читанні, говорінні (монолог, діалог), письмі. До виконання завдань було залучено 767 учнів 5-х класів, 648 учнів 9-х класів і 456 учнів 11-х класів. Усього в дослідженні взяли участь 1871 учень. Вибір вікових категорій був зумовлений потребою визначення рівня набутого відповідного досвіду після завершення початкового, середнього і старшого ступенів навчання. Дослідження проводилися за спеціально підготовленими зразками матеріалів у других семестрах навчального року 14-ти шкіл різних регіонів України. Види завдань були аналогічними для всіх учнів, утім вони виконувалися на різному мовному й інформаційному матеріалі відповідно до вимог чинних навчальних програм. Для кожного виду мовленнєвої діяльності було підготовлено по 4 зразки завдань, які давали змогу з'ясувати здатність учнів самостійно виконувати різні види роботи з метою оволодіння досвідом засвоювати як мовні, так і мовленнєві аспекти іншомовної діяльності. Учителям була надана можливість диференційовано для кожного виду мовленнєвої діяльності самостійно визначати час проведення зрізів, види і обсяг завдань. Отримані результати були нами проаналізовані й відповідно до кожного завдання з читання, говоріння, письма у відсотках (%) визначалась якість їх виконання. У таблиці наведемо зразки завдань, які рекомендувалися для проведення дослідження.

Таблиця 6.5

Зразки завдань для моніторингу

Вид завдання	Читання	Говоріння	Письмо
1.	Сформулюйте запитання до тексту/фрагменту текста.	Складіть план/тези монологічного висловлення за запропонованою ситуацією.	Заповніть пропуски у реченнях відповідним словом/фрагментом із 4-х запропонованих.
2.	Знайдіть у змісті тексту інформацію про...	Підготуйте монологічне висловлення за серією пред'явлених малюнків/фотографій.	Опишіть малюнок/фотографію або серію малюнків/фотографій.
3.	Доповніть речення відповідною інформацією із тексту.	Заповніть репліками пропуски в діалогах відповідно до теми і змісту спілкування.	Допишіть відсутні репліки у діалозі відповідно до його змісту.
4.	Знайдіть у тексті іспаномовні еквіваленти до пред'явлених українських аналогів.	Підготуйте висловлення за запропонованою ситуацією/змістом тексту.	Напишіть висловлення/листа за запропонованою ситуацією.

Завдання мали кілька варіантів, які відносно рівнозначні за рівнем складності й трудності виконання. Це дозволяло вчителеві вибирати одне із них або, за бажанням, використовувати кілька чи всі (цей підхід допускався під час проведення зрізів). Така гнучкість задовольняла потреби окремих учителів: з допомогою різних завдань вони

могли різнобічно з'ясовувати здатність учнів набувати досвіду самостійної пізнавальної діяльності.

Під час підготовки досліджень особливу увагу ми зосередили на визначенні рівнів сформованості досвіду самостійної діяльності учнів. У науковій літературі використовується різна їх диференціація: *низький/початковий/елементарний, нижчий середнього, середній, вищий середнього, достатній, високий* тощо [266; 278; 315]. Усі вони мають право на існування, утім відповідно до нашої проблеми ми обрали градацію, котра визначається кількістю правильно виконаних завдань: *низький* (менше 50% правильно виконаних завдань), *середній* (від 50% до 69%), *достатній* (від 70% до 80%), *високий* (вище 80%). Визначені нами основні характеристики рівнів навчальних досягнень учнів ми презентуємо в таблиці 6.6. Вибір їх зумовлений предметом дослідження.

Таблиця 6.6

Основні характеристики рівнів навчальних досягнень учнів

Рівень	Характеристики рівнів навчальних досягнень учнів		
	Читання	Говоріння	Письмо
Низький	не може цілісно сприймати текст; володіє недостатнім мовним репертуаром для розуміння більшості фрагментів тексту; не ідентифікує у тексті значну кількість форм мовних одиниць; не може інтерпретувати значну кількість висловлень, використаних у тексті	не може раціонально планувати своє висловлення; володіє недостатнім мовним репертуаром для продукування усного висловлення; не завжди може артикуляційно правильно оформлювати мовлення; робить велику кількість хезитаційних пауз, що свідчить про недостатню сформованість мовних навичок;	має недостатній рівень сформованості мовних навичок, про що свідчить значна кількість помилок у репродуктивно/продуктивних висловленнях; не може раціонально планувати висловлення; володіє недостатнім мовним репертуаром і тематичною інформацією для продукування писемного висловлення
Середній	розуміє окремі фрагменти змісту тексту; виявляє трудність у визначенні основної інформації змісту тексту; не ідентифікує окремі форми мовних одиниць; виявляє трудність в інтерпретації основного змісту тексту	має недостатній рівень сформованості мовних навичок, що зумовлює наявність помилок; володіє недостатнім мовним репертуаром для продукування висловлень; має недостатній рівень тематичної інформації для продукування ситуативного висловлення; не може логічно вибудовувати і тематично раціонально організовувати висловлення	недостатньо володіє мовним репертуаром та обсягом тематичної інформації, що не дає можливості успішно виконувати письмові види творчої діяльності; створює тематичні ситуативні висловлення, що за обсягом і мовною нормою не повною мірою забезпечують виконання поставлених завдань; не може висловлювати власне ставлення, давати оцінку об'єкту спілкування

Достатній	визначає основну думку тексту, проте деколи для цього існує потреба повторно прочитати текст або окремі його фрагменти; володіє стратегіями ідентифікації мовних одиниць (однокорінні слова, інтернаціоналізми, за контексттом), проте не завжди ними керується; може використовувати здогадку щодо розвитку змісту тексту (антикипація); виявляє деякі труднощі в інтерпретації окремих фрагментів тексту	успішно створює переважно репродуктивні висловлення (з опорою на зразок, план, малюнок/фотографію) і відчуває певні труднощі у побудові продуктивних висловлень; в основному може планувати висловлення; володіє достатнім обсягом мовного та інформаційного матеріалу для продукування основного змісту ситуативного мовлення; адекватно вербально реагує під час інтерактивного спілкування	в основному вміє планувати та організовувати свої висловлення, проте деколи спостерігається алогічність, відсутність оцінних суджень у їх змісті, втім це не перешкоджає адресату зрозуміти викладений зміст; деколи виявляє певні труднощі у нормативному використанні мовного матеріалу як у творчих роботах, так і в окремих реченнях, що свідчить про недостатній рівень сформованості мовних навичок, проте змістовий аспект висловлення є доступним для розуміння
Високий	розуміє основний зміст тексту з першого пред'явлення; доцільно використовує допоміжні стратегії для ідентифікації основного змісту тексту; вільно орієнтується у змісті тексту; може інтерпретувати зміст тексту	володіє технологіями планування та здійснення спілкування; доцільно керується стратегіями організації спілкування; володіє достатнім обсягом мовного та інформаційного матеріалу і доцільно його використовує для продукування висловлень; виявляє гнучкість та дотримується правил комунікативної поведінки під час спілкування	володіє достатнім обсягом мовного та інформаційного матеріалу для продукування висловлень; може планувати та організовувати письмові творчі продукти; може письмово інтерпретувати інформацію, отриману з різних джерел надходження; може оформляти різні види прагматичних текстів, передбачених навчальною програмою

Примітка: під час складання характеристик рівнів ми послуговувалися термінологією Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [187].

Як зазначає В.П.Беспалько, ефективною вважається та система, навчальний матеріал якої засвоїло не менше, ніж 70% учнів [40]. Інтерпретуємо ці положення до предмета нашого дослідження. У цьому випадку зміст підручника розглядаємо як своєрідну систему, у межах якої визначені, дидактично і методично доцільно організовані такі її компоненти: мовний і мовленнєвий матеріал, навчальні тексти, вправи і завдання, що забезпечують презентацію й активізацію навчального матеріалу, а також контроль рівня його засвоєння, ілюстративний матеріал, засоби орієнтування тощо. Відповідно, *ефективним може бути той підручник, який дає учням змогу успішно набувати досвіду самостійної пізнавальної діяльності з метою оволодіння різними аспектами іншомовного спілкування на* ***достатньому*** *(від 70% до 80% учнів) і* ***високому*** *(більше 80% учнів) рівнях.* Отже, якщо не менше 70% учнів, які брали участь у дослідженні, досягли цих рівнів, то зміст

підручників ми вважали здатним забезпечувати школярів можливостями набувати досвіду самостійної пізнавальної діяльності під час оволодіння іншомовним спілкуванням.

Інтерпретуємо характеристики рівнів через уміння, якими мають володіти користувачі мовою у різних видах мовленнєвої діяльності:

- когнітивні уміння – планувати, організовувати висловлення (у говорінні); організовувати і формулювати висловлення (у письмі); інтерпретувати висловлення (у читанні);
- лінгвістичні уміння – формулювати висловлення мовними засобами (у говорінні та письмі); ідентифікувати висловлення, розпізнавати написане/почуте (у читанні та аудіюванні);
- семантичні уміння – розуміти висловлення (у читанні та аудіюванні);
- фонетичні уміння – артикуляційно оформляти і сприймати висловлення (у говорінні та аудіюванні);
- орфографічні уміння – розпізнавати написане (у читанні) та оформляти писемні продукти (мовні одиниці) відповідно до усталених норм (у письмі);
- візуальні уміння – адекватно сприймати письмовий текст (у читанні);
- слухові уміння – адекватно сприймати текст на слух (в аудіюванні).

Сформованість зазначених умінь може свідчити про становлення таких компетентностей: *лінгвістичної* (фонологічної, лексичної, граматичної, семантичної, орфографічної, орфоепічної); *дискурсивної* як здатності логічно вибудовувати висловлення; *функціональної* як здатності адекватно/доцільно використовувати мовні одиниці у продуктивному мовленні; *програмування мовлення* як здатності користуватися різноманітними опорами і стратегіями для організації мовлення. Достовірність отриманих нами даних підтверджена презентативністю суб'єктів дослідження (учні міських і сільських шкіл різних регіонів України). Результати узагальнені, систематизовані та представлені у таблиці 6.7.

Таблиця 6.7

Рівні набутого учнями досвіду самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння іншомовним спілкуванням в результаті використання підручників з іспанської мови

Рівень набутого досвіду самостійної пізнавальної діяльності	Клас	Види мовленнєвої діяльності											
		Читання				Говоріння				Письмо			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Низький (до 39%)	5	12%	14%	11%	16%	13%	15%	19%	9%	14%	17%	19%	18%
	9	9%	11%	14%	17%	14%	12%	17%	16%	12%	16%	18%	19%
	11	3%	6%	9%	12%	12%	11%	14%	4%	11%	12%	17%	16%
Середній (40% - 69%)	5	10%	13%	13%	9%	15%	11%	6%	21%	15%	11%	9%	8%
	9	15%	15%	9%	11%	13%	14%	10%	12%	14%	9%	9%	6%
	11	22%	16%	17%	12%	16%	17%	12%	20%	15%	15%	10%	10%
Достатній (70% - 79%)	5	51%	43%	54%	62%	44%	52%	55%	57%	46%	51%	54%	61%
	9	52%	48%	52%	63%	51%	53%	56%	59%	51%	56%	59%	65%
	11	48%	53%	55%	56%	53%	54%	56%	59%	54%	59%	57%	65%
Високий (понад 80%)	5	27%	30%	22%	13%	28%	22%	20%	18%	25%	21%	18%	13%
	9	24%	26%	25%	9%	22%	21%	17%	13%	23%	19%	14%	10%
	11	27%	25%	19%	20%	19%	18%	18%	17%	20%	14%	16%	9%

Примітка: у % вказана кількість учнів, які виконали запропоновані завдання.

На основі отриманих даних були визначені узагальнені результати, продемонстровані учнями 5-х, 9-х і 11-х класів з кожного виду мовленнєвої діяльності. Вони підра-

ховувалися нами за формулою знаходження середнього арифметичного. Представимо їх у таблиці 6.8.

Таблиця 6.8

Узагальнені результати рівнів набутого учнями досвіду самостійної пізнавальної діяльності

Рівень	Клас	Читання	Говоріння	Письмо
Низький	5	13%	14%	17%
	9	13%	15%	16%
	11	8%	10%	14%
Середній	5	11%	14%	11%
	9	13%	12%	9%
	11	17%	16%	12%
Достатній	5	50%	52%	52%
	9	54%	56%	57%
	11	52%	57%	58%
Високий	5	23%	21%	19%
	9	21%	18%	16%
	11	24%	18%	15%

Примітка: результати округлювалися до цілих чисел.

Проілюструємо цю інформацію на рисунку 6.2.

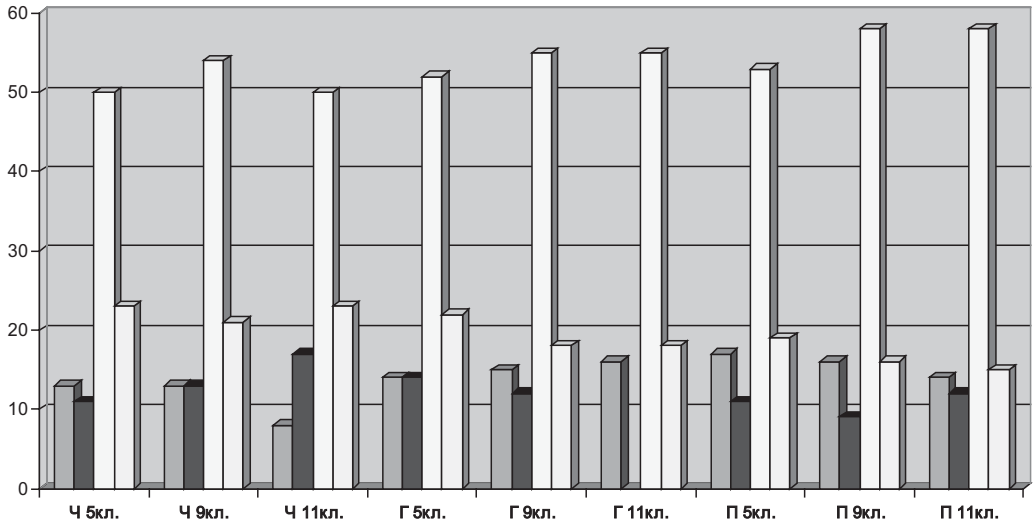


Рис. 6.2. **Середні результати рівнів набутого учнями досвіду самостійної пізнавальної діяльності**

Ч – читання

Г – говоріння

П – письмо

Як проілюстровано на рисунку, якість набуття учнями досвіду самостійного виконання навчальних завдань, спрямованих на оволодіння іншомовним спілкуванням, найбільш висока на *достатньому рівні*. Його досягли від 50% до 58% школярів, які брали участь у дослідженні. Від 15% до 23% загальної кількості респондентів досягли *високого рівня*. Сумарно рівні навчальних досягнень учнів (*достатній* + *високий*) з кожного виду мовленнєвої діяльності становлять від 73% до 76%. Відповідно до технології визначення якості засвоєння знань (за В.П. Беспальком) результати проведеного дослідження засвідчили, що більше 70% учнів успішно виконали запропоновані завдання.

Отже, як засвідчили результати моніторингу, зміст підготовлених нами підручників забезпечує можливість переважній більшості школярів (понад 70%) набувати досвіду самостійного оволодіння різними видами іншомовного спілкування. А це означає, що запропоновані нами дидактичні моделі формування іншомовних компетентностей у різних видах мовленнєвої діяльності здатні забезпечувати реалізацію компетентнісного підходу до навчання, однією з пріоритетних характеристик якого є уміння школярів набувати досвіду самостійної пізнавальної діяльності.

6.4. Підручник як засіб діагностики розвитку іншомовної особистості школяра

Варіативність сучасної системи шкільної освіти, її тенденції на компетентнісні, розвивальні, особистісно-орієнтовані, інноваційні та експериментальні технології навчання все частіше активізують необхідність створення індивідуальних умов для розкриття можливостей і творчого потенціалу школярів, проявлення в них, як зазначає В.І.Панов, потреби сформувати в собі здатність бути суб'єктом розвитку власних здібностей і в кінцевому результаті стати суб'єктом процесу своєї соціалізації [358]. Важлива роль у цьому процесі належить іноземній мові як механізму впливу на комунікативну і соціальну активність кожного учня. Втім якість такої дії різнобічно залежить від його індивідуальних можливостей, зокрема від готовності до саморегуляції своєї пізнавальної активності та самовдосконалення, що, на думку М.В.Гриньової, має бути обов'язковим умінням кожної людини [140]. Саме ці чинники мають стати об'єктом, на який спрямовується навчальна діяльність. Вибір її видів і форм зумовлений цілями навчання та особливостями розвитку школярів, а також засобами впливу на цей процес, зокрема змістом підручників.

Особливим механізмом, за допомогою якого коригується навчальна діяльність і окреслюються шляхи досягнення визначених цілей, є *діагностика*. Багатьма педагогами, психологами і методистами вона розглядається обов'язковим і важливим компонентом освітнього процесу [122; 224; 278; 367]. Як стверджують В.В.Краєвський і А.В.Хуторськой, освітня діагностика – це процес визначення результатів освітньої діяльності учнів і педагога з метою виявлення, аналізу, оцінювання і корекції навчання [352]. Відповідно, вона включає контроль, перевірку, облік, оцінювання, збір статистичних даних, їх аналіз, рефлексію; визначення динаміки освітніх змін і особистісних якісних перетворень у змісті освіти кожного школяра; перегляд цілей, уточнення освітніх програм і коригування процесу навчання; прогнозування подальшого розвитку проблем освіти. До складу діагностики можуть входити різноманітні форми контролю, котрий передбачає визначення, вимір і оцінювання рівня освітнього досвіду школярів, набутого ними у процесі засвоєння певного змісту навчання. Проблемі контролю навчальних досягнень учнів у системі шкільної іншомовної освіти надається значна увага.

Відповідно до шкільного предмету "іноземна мова" освітній досвід учнів визначається у процесі перевірок і оцінювання рівня сформованості в них іншомовної комунікативної компетентності. Об'єктами контролю є лінгвістична, мовленнєва, соціокультурна, загальнонавчальна компетентності. Критеріями оцінювання слугують рівні

навченості школярів, окреслені навчальними програмами конкретно для кожного класу. Вони узгоджуються з Європейськими стандартами та враховують вітчизняний навчальний досвід. Усвідомлення автором підручника з іноземної мови об'єктів контролю та критеріїв оцінювання навчальної діяльності школярів відповідно до чинних освітніх парадигм дає змогу дидактично доцільно визначати систему засобів оволодіння іншомовним матеріалом, який ним презентується у доробку, який він створює.

Діагностика навчальних досягнень лише тоді зможе слугувати дієвим засобом, якщо вона виконує такі функції: *діагностичну* (свідчить про набутий досвід у певній сфері навчальної діяльності, вказує на причини здобутих як позитивних, так і негативних результатів, прогнозує шляхи удосконалення змісту і процесу навчання), *мотиваційну* (заохочує і стимулює навчальну діяльність учня), *виховну* (формує самосвідомість і адекватну самооцінку власної навчальної діяльності школяра), *інформаційну* (дає відомості про результати успішності школяра, траєкторію розвитку його здібностей, намірів та інших особистісних якостей) [657].

Одним із важливих аспектів індивідуалізації навчання іноземної мови відповідно до особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти є дидактично доцільна і психологічно відповідна віковим можливостям діагностика навчальних досягнень учнів. Від раціонального визначення об'єктів контролю і форм його здійснення значною мірою залежать зміст і структура підручників.

На сьогодні питанню навчальної діагностики присвячена значна кількість наукових досліджень, хоч і не сформовано абсолютно єдиної думки щодо її функцій та процедури. Втім необхідно наголосити на двох позиціях, які певною мірою є спільними для всіх дослідників. Адаптуємо їх до особливостей змісту навчання іноземних мов.

По-перше, діагностику в системі шкільної іншомовної освіти варто здійснювати у формі психолого-педагогічного моніторингу, оскільки йому характерна здатність надавати оперативну зворотну інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу. Моніторинг має бути дидактично доцільно визначеним у часі: види і форми контролю повинні забезпечувати його швидку і необтяжливу процедуру проведення. В останні десятиліття помітно активізувалася тенденція на використання тестових форм контролю навчальних досягнень учнів. Не стала винятком іншомовна освіта. Варто насамперед згадати наукові дослідження, здійснені О.П.Петращук, які стали активним стимулом до застосування тестового контролю у вітчизняній іншомовній сфері [371; 372]. У вітчизняній та зарубіжній теорії навчання іноземних мов розроблені комплекси тестових завдань з мови (лексики, граматики) і мовлення (аудіювання, говоріння, читання, письма), що широко використовуються під час проведення учнівських олімпіад, зовнішнього незалежного оцінювання, державної підсумкової атестації, різних іспитів у середніх і вищих навчальних закладах. Такі засоби визначення навчальних досягнень учнів мають свої особливості:

а) вони повинні бути комплексними і передбачати визначення рівня навченості школярів як з мови, так і з мовлення у різних видах мовленнєвої діяльності, а також рівня сформованості соціокультурної компетентності, з огляду на те, що сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти передбачає взаємопов'язане навчання мови і культури народу її носіїв;

б) давати інформацію про психологічний стан (розумове напруження, нервове збудження, стресовий стан) учнів упродовж усього процесу виконання завдань;

в) види і форми контролю мають бути знайомі школярам і не викликати труднощів під час їх виконання;

г) види тестових завдань повинні забезпечувати можливість прогнозування шляхів усунення недоліків навчання.

По-друге, як наголошує В.І.Панов, в умовах сучасної школи мета перевірки і коригування процесу навчання повинні бути сфокусовані на досвід учнів, а відтак цільова парадигма має змінюватись від діагностики добору до діагностики розвитку [357], що зумовлює пріоритетне орієнтування усіх елементів діагностичної системи на створен-

ня умов для набуття досвіду продуктивної діяльності школярів у процесі навчання. На думку Ш.О.Амонашвілі, головне призначення шкільної діагностики – це визначення "індивідуально-позитивних передумов" формування якісних характеристик кожного школяра, спираючись на які можна визначати найближчі перспективи його розвитку [5]. Це означає, що діагностика насамперед повинна більше виконувати навчально-коригувальну, ніж контролювальну функцію.

Однією із форм педагогічної діагностики навчальних досягнень учнів з іноземної мови є складання портфоліо, яке стало важливим засобом самокорекції учнями своєї навчальної діяльності. Така форма педагогічного самодіагностування різнобічно розглянута в багатьох публікаціях [20; 173; 233; 341; 348; 386; 388].

У педагогічній літературі розрізняють три види діагностики: *1) поточна навчальна діагностика, 2) рубіжна та підсумкова діагностика, 3) психологічна діагностика інтелектуального розвитку* [224]. Розглянемо їх під кутом зору змісту навчання іноземної мови відповідно до компетентнісної парадигми.

Поточна навчальна діагностика здійснюється за навчально-діагностичними матеріалами, представленими безпосередньо у змісті підручників. До них можна віднести вправи і завдання різного рівня складності, котрі дають можливість як вчителю, так і учням визначати рівень сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь. Це найбільш типові види діагностичної діяльності, що можуть використовуватись у підручниках з іноземних мов. У таких випадках пріоритет бажано надавати засобам, які вимагають від учнів творчого мислення, залучення раніше набутого досвіду: *Порівняйте..., Висловіть своє ставлення до..., Доведіть, що..., Сформулюйте свою думку щодо.., Доповніть висловлення..., Наведіть аргументи щодо..., Підтвердіть/Заперечте твердження, Уявіть, що..., і розкажіть/ напишіть...*тощо. Такі завдання передбачають отримання вчителем комплексного уявлення про рівень навчальних досягнень учнів як у межах вивчення певного матеріалу, так і про загальний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності щодо якості володіння мовним, мовленнєвим, соціокультурним матеріалом і загальнонавчальними стратегіями його використання в усному і писемному спілкуванні. Наведемо приклади із підготовлених нами підручників.

Hay algunas diferencias de vocabulario entre el español de España y el que se habla en América Latina. A ver si sabes relacionar las palabras correspondientes.

(Існують деякі різнобіжності між іспанською мовою Іспанії та Латинської Америки. Поєднай відповідні слова і вирази).

En España se dice:	**En América Latina se dice:**
guapo	papas
billete	el día de San Valentín
aparcar el coche	conversar, platicar
charlar	apurarse
aquí	lindo
tirar	boleto
patatas	botar
darse prisa	parquear el carro
el Día de los Enamorados	acá

("HOLA – 9")

Cambia las expresiones en negrilla por los pronombres personales. *(Заміни вирази, виділені жирним шрифтом, особовими займенниками).*

Modelo: Ella regala a su hermano el disco. - Ella se lo regala.

1. Ella regala a su hermano el disco. 2. El profesor explica a los alumnos la lección. 3. La abuela leía a sus nietas la historieta. 4. La vendedora nos envuelve las naranjas. 5. El primero de septiembre los alumnos siempre traen a sus profesores las flores. 6. El cartero entrega a la abuela la carta. 7. Yo hago a la profesora una pregunta. 8. La peluquera corta a la cliente el pelo. 9. El cocinero nos cocina la comida sabrosa. 10. El limpiabotas les limpia las botas. 11. El carpintero

nos reparó las puertas y ventanas. 12. El pastelero dio a los niños los caramelos. 13. Ella pregunta al policía la dirección.

("HOLA – 10")

Pon los verbos entre paréntesis en la forma correspondiente del Pretérito imperfecto de subjuntivo. *(Постав дієслова, що в дужках, у відповідну форму Pretério imperfecto de subjuntivo).*

1. Nos permitieron que (pagar) en cheque. 2. Yo estaba contento de que ellos (degustar) unos vinos tintos. 3. Les propusieron que (pedir) el solomillo Botín. 4. Nunca aseguró que tú (comer) saludable en los sitios de la comida rápida. 5. No era cierto que los indígenas (alimentarse) sólo con el maíz. 6. Los indígenas decían que era necesario que todos (respetar) la tierra por dar de comer al hombre. 7. También tuvieron que pedir el permiso al campo para que lo (sembrar). 8. Era preciso que vosotros (leer) la novela de Miguel ngel Asturias "Hombres de maíz". 10. Nosotros preferiríamos que vosotros (alimentarse) con verduras y legumbres. 11. Quisiera que vosotros (evitar) los atracones y los ayunos. 12. Era sorprendente que el jamón ibérico se (guardar) hasta dos años fuera de la nevera.

("HOLA – 11")

Як бачимо, презентовані у підручниках вправи і завдання спрямовані на визначення рівня сформованості в учнів мовних навичок, мовленнєвих умінь, а також соціокультурних знань.

Рубіжна та підсумкова діагностика може бути представлена у змісті підручників з іноземних мов у формі тестового контролю рівня сформованості мовної, мовленнєвої, соціокультурної та загальнонавчальної компетентностей. Зазвичай такі тестові завдання вміщуються в кінці кожного тематичного розділу і в кінці підручника. Останні передбачають комплексний контроль рівня сформованості іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності, здатності учнів інтегрувати досвід, набутий у вивченні кількох тем. На наш погляд, найбільш ефективними тут можуть бути творчі комунікативні завдання: навчально-мовленнєві ситуації, проектна робота, рольові ситуативні ігри та ін. У змісті підручників серії "HOLA" в кінці тематичних розділів ми вміщуємо рубрику *"Testos de evaluación",* де пропонуються тестові завдання для виконання в усній і письмовій формах, які передбачають моніторинг рівня навчальних досягнень учнів з теми, що вивчалась. Наведемо приклади.

TEST DE EVALUACIÓN

Completa los huecos del texto con una de las tres opciones que se proponen al final del ejercicio. *(Заповни пропуски у тексті одним із трьох варіантів: a, b, c).*

El mercado azteca

El mercado azteca empezaba a funcionar al amanecer. La gente llenaba sus canoes de productos y **1** objetos hechos para el mercado. **2** se dirigían al mercado de Tenochtitlán. **3** hombres y mujeres iban cargados con los productos, **4** llevaba espejos de vidrio volcánico y otros llevaban **5** que querían cambiar. **6** hombres iban con sus esclavos. No **7** tenían esclavos porque eran muy caros. **8** esclavo tenía derecho a tierras. Trabajaban en los campos, dormían en la casa del amo. El mercado estaba en la plaza, frente al palacio de Moctezuma. La plaza estaba adornada con un calendario de piedra que pesaba más de 25 toneladas. **9** puede imaginar cómo fue transportado allí. El mercado azteca se celebraba **10** semanas. **11** indios viajaban desde sus pueblos situados a más de 5 días de distancia. **12** mejor podía distinguir a los indios entre sí que su vestido. **13** pintaban las caras con líneas y adornaban su pelo con plumas de pájaros. Si **14** llegaba de las tierras frías, estaba cubierto de ropa que no se veía su cara. **15** tenía dinero pero **16** conocían el valor de las cosas.

Opciones

1.	a) algunas	b) algunos	c) ningunos
2.	a) Todo	b) Todos los	c) Todos
3.	a) Algunos	b) Nada	c) Ningún
4.	a) algo	b) alguien	c)nada
5.	a) algo	b) alguien	c) nada

6.	a) Alguien	b) Ningunas	c) Algunos
7.	a)todo	b)todos	c) ningunos
8.	a) Ningún	b) Ninguno	c) Nadie
9.	a) Nada	b) Todos	c) Nadie
10.	a)todas	b) algunas	c) todas las
11.	a) Nadie	b) Nada	c) Algunos
12.	a) Nada	b) Nadie	c) Ninguna
13.	a) Alguien	b) Algo	c) Algunos
14.	a) alguien	b) ningún	c) algunos
15.	a) Nada	b) Nadie	c) Todos
16.	a) todos	b) todos los	c) ninguno

("HOLA – 8")

Imagínate que estás discutiendo según el tema "Comer en casa o comer en el restaurante". *(Уявіть, що ви обговорюєте проблему "Обідати дома чи в ресторані?").*

Sugerencias:

Las ventajas de comer en casa (en el restaurante).

Переваги обідати дома (в ресторані).

Su restaurante (café, bar) favorito.

Ваш улюблений ресторан (кафе, бар).

El comentario sobre los precios.

Коментар цін.

El horario, el servicio, la propina.

Режим роботи, обслуговування, чайові.

("HOLA –11")

Варто зазначити, що такі комунікативні завдання, як навчально-мовленнєві ситуації, проектна робота, рольові ігри не обов'язково характерні тільки рубіжній та підсумковій діагностиці. Вони досить широко можуть застосовуватись у підручниках упродовж розвитку змісту навчання з кожної теми. У цих випадках основне їх призначення має більш навчальний характер, ніж контролювальний, і їх функції переважно зводяться до активізації навчальних дій учнів у залежності від комунікативних потреб, які виникають на певному етапі навчання.

Психологічна діагностика інтелектуального розвитку передбачає визначення рівня і темпу (траєкторії) розвитку школярів упродовж певного періоду навчання. Вона дає змогу стежити за динамікою їхнього інтелектуального вдосконалення. Це може бути час, упродовж якого засвоюється одна тема спілкування, а також семестр, навчальний рік, ступінь (етап) навчання (початкова школа, основна школа, старша школа). Що стосується іноземної мови, то цей вид діагностики більше асоціюється з рівнем сформованості стратегічної (компенсаторної) компетентності – здатності школярів, за умови виникнення потреби, самостійно адекватно використовувати допоміжні засоби навчання (словники, довідники, мережу Інтернет, глосарії тощо), а також, окрім вербальних, ще й невербальні засоби спілкування. Певною мірою вона також дозволяє з'ясовувати рівень сформованості прагматичної, дискурсивної, функціональної компетентностей, компетентності програмування мовлення [187], що характерно процесу навчання іноземної мови. Однак, найчастіше її доцільно використовувати для виявлення рівня розвитку психофізіологічних можливостей школярів. Основними серед них ми визначили такі:

- як здійснювати порівняння мовної та соціокультурної інформації (в іншомовній освіті воно активно застосовується під час реалізації принципів опори на рідну мову та взаємопов'язаного навчання мови і культури, що знаходить свій відбиток у навчальному процесі, який організовується у формі діалогу культур);
- як робити аналіз подій/явищ, здійснювати систематизацію, аналогію, узагальнення;

- як логічно і відповідно до запропонованої теми будувати усне і письмове висловлення;
- як диференціювати інформацію, отриману з письмових і аудитивних джерел, на основну і другорядну;
- як здійснювати перефразування речень з причин незнання/забування мовної одиниці, комунікативно необхідної для висловлення думки;
- як скорочувати (компресувати) зміст продуктивного/рецептивного тексту;
- як передавати своїми словами зміст тексту;
- як самостійно без вербальних/схематичних/візуальних зображувальних опор виконувати творчі усні та письмові завдання тощо.

Звісно, що подібні дії кожен учень може здійснювати по-різному, відповідно до рівня свого інтелектуального розвитку і власного темпу навчання. Втім, автору потрібно передбачати ці особливості під час конструювання змісту підручника і знаходити способи їх ефективного врахування.

Наведемо приклади творчих завдань, уміщених у змісті підготовлених нами підручників, які дають можливість отримувати зворотну інформацію про рівень навчальних досягнень учнів і коригувати подальшу діяльність кожного з них.

Cuenta los programas de tu canal preferido. *(Розкажи про програми твого улюбленого телеканалу).*

Sugerencias:

- desde qué hora emite la televisión (з котрої години починає працювати телебачення)
- hasta qué hora tiene programas (до якої години працює)
- en qué lengua hay programas (на яких мовах транслюються програми)
- qué tipos de programas constituyen su programación habitual (які види програм ти найчастіше дивишся)
- qué programas prevalecen (які програми займають основне місце у твоєму перегляді)
- quiénes son los representadores del telediario (хто з дикторів читає теленовини)

("HOLA – 9")

Cuenta qué quieres ver y visitar en la Comunidad Autónoma Castilla-La Mancha. Argumenta tus ideas. *(Розкажіть, що ви хотіли б відвідати в Кастиллі-Ла Манчі. Аргументуйте свій вибір).*

("HOLA – 10")

Actualmente han aparecido nuevas profesiones. Haz una investigación. *(В останній час з'явилися нові професії. Дослідіть цю проблему).*

¿Qué profesiones han adquirido el mayor protagonismo en los últimos años?
(Які професії найпопулярніші в останні роки?)
¿Cuáles profesiones serán las más demandadas en los próximos veinte años?
(Які професії будуть найбільш затребуваними в найближчі двадцять років?)
¿Cuáles son tus futuras aspiraciones laborales?
(Які професії ти обрав би?)

("HOLA – 10")

Narra sobre los cambios negativos del medio ambiente como la influencia del progreso científico. *(Розкажи про негативні наслідки впливу сучасного наукового прогресу на навколишнє середовище).*

("HOLA – 11")

Такі види навчальних завдань стимулюють учнів до рефлексії, до використання досвіду, набутого на попередніх етапах навчання і у процесі засвоєння інших навчальних курсів. А це означає, що в підручнику доцільно вміщувати вправи і завдання, котрі збігалися б із динамікою розвитку всіх учнів, зокрема їхніх комунікативних, загальнонавчальних та іншомовних здібностей і готовності до реалізації своїх комунікативних намірів у власній життєвій діяльності. Як засвідчує шкільна практика, одне і те ж завдання, передбачене змістом підручника, викликає різний обсяг розумового напруження і творчості з боку школярів [333]: для одних воно може бути результатом продуктивної, а для інших – репродуктивної роботи. Як зазначає Н.Ф.Круглова, важливим показником рівня творчого змісту діяльності є ступінь її відмінності від попередніх аналогів і

результатів набутого досвіду [278]. Відповідно, навчальні завдання, що пропонуються підручником, повинні *орієнтуватися на можливості кожного учня*. Це є однією із важливих умов реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Для автора підручника існують два критерії вибору завдань творчого спрямування: 1) завдання з прогнозованим результатом (мають більш репродуктивний характер) і 2) завдання з непередбачуваним результатом (мають продуктивний характер). Що стосується змісту підручників з іноземних мов, то до *першого виду* можна віднести такі завдання: заповнення пропусків у текстах діалогічної та монологічної форми; переказ тексту; побудова висловлення в усній або письмовій формі за поданим планом або за аналогією; ситуативне спілкування за запропонованим планом (Sugerencias/Suggestiones); проектна робота за вказаними напрямами; колективне обговорення проблем у межах запропонованих тем тощо. *Другому виду* характерні іншомовне ситуативне спілкування за узагальнено сформульованим завданням (без уточнень проблем, які мають порушити учні); проектна робота, зміст якої сформульовано лише узагальненою темою; іншомовне монологічне висловлення у формі ситуації, котра охоплює кілька тем спілкування; висловлення власної точки зору, власних оцінних суджень, власного ставлення до певних проблем і об'єктів спілкування тощо. Така диференціація творчих завдань може забезпечувати іншомовні комунікативні потреби всіх учнів із різними навчальними здібностями. Якщо змістом підручника передбачається така особливість добору навчального матеріалу, то можна очікувати на динаміку постійного зростання інтелектуального розвитку школярів. Вона різнобічно залежить від засобів і форм упливу на їхні індивідуальні можливості і є наслідком адекватного визначення рівня їхнього розвитку і наступної діяльності, спрямованої на ускладнення усіх форм інтелектуального досвіду під впливом дидактично, психологічно і методично доцільно створеного у змісті підручників *своєрідного навчального іншомовного комунікативного середовища*. Під ним ми розуміємо мовний, мовленнєвий, тематично-інформаційний, ілюстративний компоненти змісту підручника, а також систему педагогічних і психологічних умов і впливів (видів, форм і способів організації та активізації іншомовної комунікативної діяльності), які створюють підґрунтя для розкриття і прояву інтересів і здібностей учнів відповідно до їхніх індивідуальних можливостей і потреб.

Отже, лише за умов, що у процесі навчання іноземних мов педагогічно доцільно (вчасно, цілеспрямовано, відповідно до поставлених завдань, з урахуванням вікових можливостей і комунікативних потреб учнів) буде використовуватись діагностика навчальних досягнень школярів, можна досягати рівнів навченості, окреслених чинною навчальною програмою, а підручник слугуватиме не тільки ефективним засобом навчання іншомовного спілкування, але й надійним механізмом визначення готовності учнів до оволодіння цим феноменом і удосконалення траєкторії їхнього розвитку.

Основні положення змісту розділу проілюстровано в авторських публікаціях, представлених у Списку використаної літератури за №№470, 479, 489, 492, 494, 515.

РОЗДІЛ 7. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА І ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

7.1. Об'єкти та критерії оцінювання змісту підручників

Компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний підходи до навчання іноземних мов, надання їм пріоритетного засобу міжкультурного спілкування та визнання важливим механізмом у діалозі культур різних націй і народів зумовлюють переглянути деякі об'єкти та критерії оцінювання змісту шкільних підручників як основних засобів формування в учнів досвіду мовленнєвої взаємодії. Зазначене питання є одним із найважливіших завдань як для його автора, так і для незалежних експертів. Воно різнобічно впливає на сутність теорії підручника як важливої галузі дидактики. Процедуру оцінювання можна виконати в різний спосіб і різними формами. В педагогічній та психологічній науковій літературі пропонується значна їх кількість, зокрема й щодо підручника як засобу навчання [23; 45; 77; 85; 180; 183; 195; 237; 248; 262; 294; 298 – 303; 577; 581; 611; 625; 649; 662]. Зазвичай вибір зумовлюється проблемою, що досліджується, і пропонується здійснювати цю діяльність з позицій психології, дидактики, методики, лінгвістики тощо. Для шкільного підручника з іноземної мови усі названі позиції важливі, а тому їх доцільно використовувати в комплексі. Саме *комплексне оцінювання* дає можливість отримати найвірогідніші уявлення, що дозволяють об'єктивно сформулювати певну точку зору щодо об'єкта дослідження і визначити рівень його придатності для використання. Поряд із цим отримані результати можуть слугувати підґрунтям для удосконалення змісту підручника, якщо в тому об'єктивно виникає потреба, або ж для рекомендацій його для видруку чи відхилення з метою доопрацювання. Стисло розглянемо рівень дослідження цього питання в Україні та в зарубіжжі, оскільки набутий досвід відіграє важливу роль для подальшого розвитку галузі підручникотворення.

Увага вітчизняних і зарубіжних дослідників до аналізу підручників почала помітно зростати в другій половині XX століття. Все більша кількість учених зосереджує увагу на його різних аспектах, внаслідок чого він почав набувати важливого значення і об'єктивно перетворився у спеціальний компонент дидактики. Сьогодні різноманітні аспекти теорії підручника, зокрема й ті, на які спрямоване наше дослідження, отримують ще більший та активніший розвиток, зумовлений змінами, що відбуваються в зарубіжній та вітчизняній освітянській сферах. За результатами проведеного нами аналізу публікацій останніх років, які з'явились у зарубіжній та вітчизняній науковій пресі, можна зробити висновок про те, що серед важливих питань, які підлягали дослідженню, найчастіше визначалися такі об'єкти в галузі теорії підручника з іноземної мови: добір змісту навчання та особливості його методичної організації у підручнику, апробація навчальних матеріалів, методи і способи реалізації комунікативного підходу у змісті підручників, система / комплекс вправ і завдань для засвоєння іншомовного навчального матеріалу. Чільне місце посідає також питання аналізу та оцінювання навчальної літератури. Об'єктивно, що саме ці проблеми стали актуальними і визначальними як наслідок появи нових тенденцій, котрі спостерігаються у світовому освітньому просторі, а також в освіті України. На жаль, нам не вдалося знайти абсолютно нових і переконливих публікацій, здійснених в останні роки, щодо аналізу та оцінювання шкільних підручників з іноземних мов. У проаналізованих нами роботах робляться посилання на відомі підходи до цього питання, сформульовані А.Р. Арутюновим [11], М.М. Вятютнєвим [108] і особливо І.Л. Бім [45; 53] ще в середині 70-х років XX століття, які вони висвітлили в монографіях і дисертаціях на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних

наук. Ніяким чином не заперечуючи важливість і значущість внеску відомих учених в цю галузь, варто зазначити, що їхні наукові погляди були оприлюднені в ті часи, коли пріоритетними вважалися дещо інші цілі та зміст навчання іноземних мов і по-іншому оцінювалися зміст і функції підручників, власне, як і деяких інших аспектів шкільної іншомовної освіти. Втім значна кількість висловлених думок залишається актуальною і наразі, слугуючи методологічними засадами для прийдешніх поколінь науковців. Проте сьогодення з усіма його змінами у сфері навчання іноземних мов вимагає певних переглядів усталених поглядів на деякі питання цієї галузі, зокрема й аналізу та оцінювання підручників як основних засобів навчання.

Теорія та практика світового досвіду засвідчує про різноманітність підходів до означеної проблеми. Наприклад, для верифікації отриманих результатів або певного продукту діяльності Жерар Франсуа-Марі та Ксав'є Роеж'єр пропонують три види оцінювання: *орієнтаційне, регулятивне, сертифікаційне* [175].

Орієнтаційне – це своєрідне прогностичне оцінювання, коли апріорі визначаються можливості учнів оволодіти певним обсягом навчального матеріалу, викладеного у змісті підручника. Зазвичай воно здійснюється до того часу, коли школярі розпочнуть виконувати прогнозовану діяльність. Його можна розглядати як діагностування рівня їхньої готовності (окремого учня або всього класу / всієї групи) до засвоєння предмета. Такий вид оцінювання дає можливість авторам регулювати як обсяг і логіку викладу, так і складність навчального матеріалу, адаптуючи його до наявних умов, зокрема – до рівня розумових можливостей учнів. Орієнтаційне оцінювання доцільно здійснювати на тому етапі, коли підручник ще не став навчальною книгою для масового використання. У такому випадку існує реальна можливість за результатами апробації скоригувати його зміст і привести у відповідність до умов навчання.

Регулятивне оцінювання передбачає визначення труднощів, які можуть виникнути в учнів у процесі навчання, щоб допомогти подолати їх. Цей вид ще відомий як формувальне оцінювання, зважаючи на те, що за його результатами створюється така діяльність або такий об'єкт, які відповідають певним вимогам (наприклад, вимогам чинної навчальної програми). Як і орієнтаційне, регулятивне оцінювання спирається на діагностику рівня навченості школярів.

Сертифікаційне оцінювання проводиться з метою перевірки відповідності рівня досягнень учнів вимогам чинної навчальної програми. Воно слугує для того, щоб з'ясувати рівень їхньої готовності до засвоєння наступного обсягу знань, умінь і навичок і може здійснюватись під кінець вивчення певного тематичного розділу або всього змісту навчального матеріалу, визначеного для певного класу або ступеня чи етапу навчання. Цей вид оцінювання виконує функцію сертифікації. Для нашої проблеми – це може бути перехід учня до наступного класу і готовність його до опанування змісту наступного підручника, сконструйованого відповідно до вимог навчальної програми для цього класу.

Отже, зазначені вище види оцінювання легко адаптуються до досліджуваної нами проблеми і виконують три основні функції: 1) *орієнтування*, 2) *регулювання* і 3) *сертифікації*. Окрім того, вони можуть виконувати деякі *додаткові функції*: 1) формування в учнів упевненості в собі, 2) виховання самостійності/самооцінки, коли учню дається можливість самому оцінити тенденцію свого розвитку в навчанні, 3) інтеграції знань, умінь і навичок, коли учні під час оволодіння новим матеріалом використовують досвід, набутий у вивченні попереднього навчального матеріалу. Додаткові функції відіграють важливу роль для визначення рівня сформованості загальнонавчальних умінь. Особливе значення має третя функція, пов'язана з інтеграцією набутого досвіду з новими умовами навчання. Це деякою мірою пов'язано з розвитком креативного мислення школярів, оскільки ілюструє їхні можливості до переносу набутого навчального досвіду в нові умови та здатність до його адекватного застосування.

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та шкільної практики питання оцінювання навчальної літератури набуло дещо нового змісту та рівня своєї актуальності у зв'язку з демократизацією деяких процесів, які відбуваються в педагогічній галузі.

Насамперед це зумовлено принципом (хоч поки що більше декларованим, ніж реальним) вільного вибору підручника з серії запропонованих, які витримали конкурс, організований МОН України, і допущені до використання у шкільній практиці. Такі підручники сконструйовані, в основному, відповідно до вимог навчальної програми. Мабуть, це єдиний чинник, за результатами нашого аналізу, який їх об'єднує. Решта ж чинників: відповідність змісту навчального матеріалу віковим особливостям учнів, раціональність методичної організації навчального матеріалу, ефективність системи вправ і завдань, дидактична доцільність ілюстративного матеріалу, методично виправдані засоби орієнтування, адекватне розуміння особливостей комунікативного підходу до навчання іноземної мови і методично доцільне його втілення у змісті підручника тощо здебільшого деякими авторами лише декларуються у передмові або у відповідних публікаціях, проте не завжди практично реалізуються у змісті їхніх доробків.

У педагогічній літературі розрізняють *зовнішнє* і *внутрішнє* оцінювання [175; 293; 301]. Зовнішнє оцінювання проводиться незалежними особами, які не є авторами підручника, що аналізується, та не мають власної зацікавленості в його результатах. Чи не найголовніша вимога щодо визначення таких експертів – це їхня компетентність у цій сфері. На жаль, як засвідчує практика, відповідні органи освіти чи установи не завжди дотримуються цього критерію у доборі членів експертної комісії. У зв'язку з цим об'єктивно виникає запитання, чи може професійно грамотно оцінити підручник людина (навіть поважна у педагогічних колах), яка не підготувала жодного підручника, не має наукових публікацій з цієї проблеми або ніколи не працювала в школі? Звісно – ні. Але з незрозумілих міркувань такі експерти деколи залучаються до роботи в комісії. Разом із тим викликає здивування той факт, що подібні фахівці дають згоду на участь в рецензуванні, а деколи очолюють комісії.

На наше переконання, рецензувати підручник з іноземної мови та давати йому експертну оцінку повинна не одна людина, а кілька фахівців, які мають розглядати цей продукт з різних позицій. Філолог оцінює мовний аспект змісту, методист – ефективність добору та методичної організації навчального матеріалу, психолог – доцільність і відповідність навчальних матеріалів віковим особливостям учнів, лікар – рівень дотримання санітарно-гігієнічних норм тощо. Це основні суб'єкти, які мають бути долучені до цієї важливої роботи. Проте, на жаль, зазначені умови організації діяльності, пов'язаної з процедурою оцінювання навчальної літератури з іноземних мов, не завжди витримуються, а через це деколи маємо окремі підручники-переможці конкурсу, які у методистів і вчителів щонайменше викликають здивування.

Важлива роль в оцінюванні підручників належить учителеві. Втім, виникає сумнів, чи кожний учитель може об'єктивно і професійно грамотно провести експертизу. За нашими спостереженнями, не всі педагоги, яким на це надавалося право, могли успішно і на належному науковому рівні виконати цю важливу функцію. То чи завжди за такої ситуації можна очікувати об'єктивних відповідей на запитання, презентовані у матриці оцінювання? Звісно, що ні. Для позитивного вирішення цього питання ми бачимо два шляхи: 1) залучати до участі в експертизі найбільш досвідчених учителів, які мають значний досвід педагогічної діяльності; 2) більшої ваги і значення надавати процедурі та результатам експериментальної перевірки змісту підручників на етапі їх конструювання авторами. На наш погляд, саме експериментальна апробація в кількох навчальних закладах із різним контингентом учнів і різним рівнем професійної майстерності вчителів може продемонструвати об'єктивні результати і рекомендувати автору, за потреби, внести необхідні корективи у зміст його доробку до того, як він буде видрукуваний.

Відомо, що до процесу підручникотворення долучаються різні автори з різним рівнем підготовленості. Щороку доробки деяких із них виходять переможцями в конкурсі. Трапляється, що кожного наступного року дещо змінюється склад переможців, у зв'язку з чим до шкіл надходять інші підручники, які за концепцією певним чином відрізняються від своїх попередників. Як учням, так і вчителям досить складно постійно адаптуватися до нових засобів навчання, зміст яких сконструйовано на підґрунті нової

концепції. Та чи раціональний цей шлях? Очевидно, що ні. Уявляється, що було б раціональніше відповідним службам забезпечувати шкільну практику стабільними підручниками одних авторів. Вважаємо також доцільним Інституту модернізації змісту освіти при МОН України спрямувати свою діяльність на підготовку авторських колективів. Для цього варто вибирати їх, наприклад, із числа тих, чиї доробки найчастіше визначаються переможцями конкурсів, і проводити з ними відповідні семінари, спонукаючи в такий спосіб удосконалювати їхню майстерність. Можливо, саме цих авторів потрібно певним чином заохочувати і залучати до написання навчальної літератури. Такий шлях підготовки підручників дозволить позбутися не зовсім обґрунтованої альтернативності та забезпечить загальноосвітні заклади навчальною літературою стабільних авторських колективів. Тоді зникне потреба в невиправданому друкуванні великої кількості так званої альтернативної і не завжди ефективної навчальної літератури.

Нам уявляється не зовсім доцільною ситуація, за якої до використання у шкільній практиці допускаються кілька підручників для одного класу з кожної іноземної мови, оскільки виникає запитання: чи впевнені відповідні органи освіти, що школи, які обрали один із них, наступного року отримають навчальну літературу цих же авторів. За результатами аналізу мережі її надходження в різні регіони України можна зробити висновок, що декларована альтернативність у сфері підручникотворення приносить більше складностей, ніж користі. То чи не варто змінити деякі правила і не створювати проблем ні учням, ні вчителям? Принагідно, вважаємо доцільним висловити власне ставлення до так званого "принципу альтернативності" у сфері підручникотворення в Україні. Альтернативність передбачає застосування різних (деколи кардинально протилежних) підходів до навчання, що зумовлює різні змісти концепцій підручників, які навчають одного предмета. Здійснений нами аналіз змісту чинних підручників з іноземних мов дозволяє стверджувати, що вся допущена до використання у шкільній практиці навчальна література створена на засадах спільної навчальної програми, здебільшого аналогічних науково-теоретичних підходів і відрізняється лише змістом текстів для читання, змістовим і кількісним наповненням вправ і завдань як засобів оволодіння навчальним матеріалом, ілюстративним матеріалом тощо. То чи в цьому вбачається альтернативність, сподівання на яку мали керівні органи освіти? Звісно, що ні. З огляду на це, чи варто за таких умов витрачати кошти на *неальтернативні* підручники для одного класу? Нам уявляється доцільніше фінансувати один підручник, який виграв конкурс, а виручені кошти спрямувати на підготовку робочих зошитів як компонентів навчальних комплексів (на них сьогодні гроші державою не виділяються) або на створення інших дидактичних засобів, зокрема аудіо/відео матеріалів. Без них ми вважаємо не зовсім досконалим навчальний процес, через що виявляється проблематичною можливість успішного досягнення усіма учнями визначених шкільною програмою рівнів навченості, які відповідали б загальноєвропейським стандартам. Решті навчальної літератури, що не стала переможцем конкурсу, проте друкувати яку за власні кошти погоджуються деякі видавництва, доцільно надавати статусу навчальних посібників, які можуть використовуватись у навчальному процесі як додаткові засоби. Звісно, що цей підхід може бути невигідним для окремих видавництв, оскільки обмежить їх права на видрук навчальної літератури за державним замовленням. Утім такий шлях породить принцип конкуренції: за неякісну і невчасно видрукувану продукцію певне видавництво надалі буде втрачати право на її підготовку за державним фінансуванням. За таких умов може не виграти видавець, проте виграє школа, яка очікує вчасного забезпечення учнів і вчителів якісними підручниками.

Протягом тривалого часу серед науковців, методистів і вчителів триває дискусія про залежність якості навчання іноземних мов від змісту підручника. У кінці 80-х років XX ст. були зроблені спроби довести наявність кореляції між його ефективністю і рівнем навчальних досягнень учнів. Дослідження, здійснені в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР (нині: Інститут педагогіки НАПН України) під керівництвом В.М. Плахотника, засвідчили окремі позитивні результати розв'язання цієї проблеми,

які були опубліковані в науковій пресі [377] та відображені в докторській та кількох кандидатських дисертаціях. З-поміж інших на той час новаторських наукових положень було доведено певний взаємозв'язок навчальних досягнень учнів та методів, способів і форм організації діяльності, запропонованих змістом експериментальних посібників з англійської, французької, іспанської мов, схвалених для використання Міністерством освіти УРСР, які проходили апробацію в кількох регіонах України. Технології навчання, втілені в них, підтвердили ефективність наукових пошуків [376; 378]. Загальний рівень навченості школярів, які їх використовували, був вищим від рівня, що демонстрували учні, котрі навчалися за чинними на той час підручниками.

Посібники, а потім і підручники, сконструйовані на засадах запропо-нованої концепції, тривалий час користувалися популярністю серед педагогічної громадськості, оскільки забезпечували школярам належний рівень якості іншомовної освіти відповідно до вимог чинної на той час навчальної програми з іноземних мов, особливо це стосувалося засвоєння мовного матеріалу. Такий стан засвідчував, що рівень іншомовних освітніх досягнень учнів певною мірою залежав від змісту підручників. Із зміною деяких пріоритетів, пов'язаних із активним упровадженням у шкільну практику комунікативного методу навчання, окремі положення запропонованої концепції, на засадах якої, в основному, були сконструйовані згадані навчальні посібники і підручники, активно сприяли формуванню в учнів мовних навичок, проте не в усіх школах забезпечували належний рівень становлення механізмів усномовленнєвого спілкування, про який ішлося у програмі. Можливо, як згодом буде стверджувати у своїй монографії Р.Ю.Мартинова, співавтор зазначеної навчальної літератури з англійської мови, причину такої ситуації варто було більше шукати у рівні не досить високої професійної майстерності деяких учителів, аніж у змісті підручників, оскільки навіть найефективніший із них, яким користуються педагоги різного рівня професіоналізму, може давати різні результати [314]. Це означає, що *фаховий рівень учителя є вирішальним чинником упливу на оцінювання ефективності підручника*. У зв`язку з цим, очевидно, необхідно погодитися з позицією Л.П.Величко, яка зазначає, що, за результатами педагогічних досліджень, не існує прямої залежності між якістю підручників і якістю знань учнів [95]. Ця думка висловлена щодо шкільного курсу хімії, втім, на наш погляд, вона валідна і для інших предметів, зокрема для іноземних мов. Шкільна практика підтверджує об`єктивність цього твердження.

Різноманітні питання оцінювання шкільних підручників з іноземних мов завжди перебували в полі зору науковців, учителів і всіх тих, хто був долучений до їх підготовки й використання. Варто згадати думки, висловлені І.Л.Бім [45], С.П.Шатіловим [659], О.О.Миролюбовим [331], В.С.Цетлін [641], Н.Д.Гальсковою [114], С.Ю.Ніколаєвою [346], Н.К.Скляренко [575], Р.Ю.Мартиновою [314], В.М.Плахотником [379], С.В.Роман [535] та ін. Їхні пропозиції слугують методологічним підґрунтям для подальшого розвитку відповідної галузі теорії підручника.

Проведений нами аналіз думок різних науковців і вчителів, висловлених упродовж останніх десятиліть щодо досліджуваних нами питань, дав змогу узагальнити їхні судження та визначити найбільш дискусійні, що найчастіше повторюються у публікаціях. Проілюструємо та прокоментуємо їх.

1. Недостатнє предметне спрямування підручника. Передбачається, що його зміст і структура враховують логічні зв'язки наукових знань у певній предметній галузі (у нас – в навчанні іноземної мови). Відповідно, зміст підручника характеризується ефективно дібраною і раціонально стурктурова-ною предметною інформацією, узгодженою з чинною навчальною програмою. Крім того, він містить певний обов'язковий обсяг видів навчальної діяльності, якими оволодівають учні. На жаль, як справедливо зазначав І.Д. Звєрєв, суттєвий недолік більшості підручників – це більшою мірою їх зорієнтованість на вивчення змісту предметного курсу, а не на формування в учнів навичок самостійної творчої роботи, через що спостерігається, коли виконання окремих завдань буває не підготовлене попереднім змістом підручника. Це свідчить про те, що не забезпечується відповідна система в діях учнів, зокрема не виконується принцип

наступності в організації навчального матеріалу, а тому презентовані завдання часто залишаються на рівні декларації. А між тим, як зазначено в Державних стандартах, однією з важливих прерогатив сучасних підручників має бути їх здатність формувати в учнів навички самостійного набуття досвіду навчальної діяльності, а також удосконалення його відповідно до власних потреб [157]. А це означає, що, навчальні знання, представлені в підручниках з іноземних мов, доцільно розглядати як проекцію певного наукового знання, адаптованого до можливостей його засвоєння учнями різного віку і різних психічних можливостей.

2. Домінування репродуктивно-пояснювального типу викладу навчаль-ного матеріалу. За таких умов критерії оцінювання рівня навченості орієнтують учителя на відтворення учнями інформації, уміщеної в підручнику його автором. Не завжди методичний апарат навчальної книги зорієнтовує на проблемно-дискусійний тип викладу змісту. На думку окремих учених [61], це, по-перше, пов'язується з посиланнями авторів на дефіцит місця у змісті підручника: автор не може розмістити в ньому (особливо в підручниках для молодших школярів) систему всіх видів діяльності, що можуть різнобічно забезпечувати якісне оволодіння навчальним матеріалом, оскільки його обмежують норми ваги підручника, визначені санітарно-гігієнічними вимогами до навчальної літератури для учнів різного віку[1]. У таких випадках автор користується власними (суб'єктивними) чинниками, добираючи, на його погляд, найбільш раціональні види діяльності, хоч вони, як виявляється на практиці, не завжди відбивають цю характеристику. Проте відповідно до зазначеної тези можна висловити й іншу думку: якби автор уміщував у підручнику цілісну систему дидактико-методичних засобів засвоєння навчального матеріалу, дотримуючись усіх принципів її побудови, то обсяг такої навчальної книги був би занадто великим і негативно впливав би на свідомість учнів, створюючи в них ілюзію про неможливість оволодіння її змістом. По-друге, свій вплив проявляють суттєві розбіжності між авторським і учнівським мисленням. Автор здебільшого пропонує усталені універсальні форми і способи пред'явлення навчальної інформації, не завжди враховуючи стиль мислення школярів певної вікової категорії. Відповідно, у змісті окремих підручників деколи можна спостерігати наявність навчального продукту, який повинен засвоїти учень, та відсутність доцільних і ефективних засобів (вправ і завдань), які сприяють оволодінню ним. За таких умов автор, очевидно, сподівається на те, що учню, як і йому, нескладно буде здійснювати процеси аналогії, порівняння, узагальнення, інтегрування тощо, матеріально не підкріплені відповідними діями, що забезпечують формування мовних навичок і мовленнєвих умінь. Це свідчить про недостатній рівень професійної майстерності автора, який не враховує вікові психофізіологічні особливості школярів. Як стверджують психологи [66], учнівське мислення, зазвичай, здійснюється іншим шляхом: весь процес засвоєння нового навчального матеріалу доцільно поділити на алгоритми, які забезпечують можливість покрокового виконання відповідних дій, спрямованих на формування навичок і вмінь. Як ілюструє практика, відсутність деяких компонентів у цьому процесі, наприклад, правил, інструкцій, окремих вправ і завдань часто не сприяє успішному оволодінню навчальним змістом підручника, що свідчить про неефективність використаної системи засобів його засвоєння.

3. *Лаконічність, доступність і системність пред'явлення змісту підручника.* Часто ця вимога асоціюється з уявленням про те, чим обсяг підручника менший, тим він простіший, а відповідно, й ефективніший. Не завжди ця теза достовірна, через те що в такий спосіб вона не повною мірою ілюструє ефективність/неефективність навчальної книги.

Що стосується підручника з іноземної мови, то поняття лаконічності зазвичай пов'язується із ущільненням його змісту. Це в багатьох випадках не завжди ефективно, оскільки часто веде до порушення системи презентації навчального матеріалу, не по-

[1] З такою думкою певною мірою можна погодитись, оскільки з цієї причини не завжди авторам вдається запропонувати у змісті підручників цілісну систему навчальних дій, а обмежитись лише окремими їх видами, що деколи виявляється недостатньо для деяких учнів відповідно до їхніх індивідуальних можливостей.

вною мірою забезпечує цілісність процесу засвоєння, що призводить до його ускладнення. Всі лінгвістичні та соціокультурні категорії, уміщені у підручнику, а також зміст формулювань завдань до вправ мають бути зрозумілими для учнів тієї вікової категорії, для якої створена навчальна книга. Для цього має використовуватися термінологія, відома учням із досвіду вивчення інших шкільних предметів, зокрема рідної мови. Відповідно, дотримання принципу випереджального оволодіння мовним матеріалом, засвоєним під час вивчення рідної мови, є обов'язком і характерним для процесу навчання іноземної мови. Такий підхід сприяє реалізації дидактичних принципів доступності та усвідомленості навчання.

4. *Стиль шкільного підручника має бути витриманий у жанрі навчально-наукової літератури.* Шкільний підручник – це книга, в якій науково, послідовно, доступно і чітко має бути викладено актуальний зміст навчального предмету. Однак занадто чітке дотримання меж науково-навчальної та науково-популярної літератури деколи може привести до того, що шкільний підручник перетвориться в сумну та нецікаву книгу. А тому відповідно до вікових особливостей учнів доцільно вміщувати в його змісті вірші, пісні, веселі та дотепні оповідання, прислів'я, гумор тощо, актуальні та характерні сучасному іншомовному соціуму і цікаві учням певного віку. Значно "оживляють" зміст підручника дидактично доцільно дібрані ілюстративні матеріали. Їм має належати роль релаксатора у навчальному процесі. Зазначені жанри і засоби мають займати методично доцільне місце в підручниках і виконувати певну виховну, розвивальну та мотиваційну функції.

5. *Предметні знання, уміння й навички, здобування й становлення яких передбачено підручником, слугують ефективним підґрунтям для набуття учнями досвіду виконання навчально-пізнавальної діяльності.* Відповідно до цієї тези процесуальний аспект учіння зазвичай виводиться за межі підручника і спрямовується на методи навчання. Це здійснюється шляхом використання іншомовних навчально-мовленнєвих ситуацій, творчих креативних завдань, евристичних прийомів тощо, які стимулюють не тільки мовленнєву, але й пізнавальну діяльність школярів.

У підручнику фіксується певний, обов'язковий для всіх учнів, навчальний зміст, темп засвоєння якого, обсяг і рівень складності теоретично регулюються автором, а практично – вчителем у відповідності до навчальних особливостей кожного школяра. Це означає, що автор пропонує, а вчитель визначає, коли і як доцільно використовувати підручник на уроці і в позаурочний час. Тобто він скеровує діяльність учнів, у якій навчальній книзі відводиться роль основного засобу навчання. Утім деколи можна зустріти окремі шкільні підручники з іноземних мов, які перевантажені навчальним матеріалом, а тому об'єктивно виникає сумнів у можливості його якісного засвоєння.

6. *Недостатня орієнтовна функція підручника.* Розглядаючи шкільний підручник основним навчальним ресурсом як для учнів, так і для вчителів, із змісту якого вони черпають необхідну навчальну інформацію, а також методи та способи оволодіння нею, все ж, окрім цього, він повинен слугувати засобом їхньої орієнтовної діяльності не тільки щодо експериментально визначеного обсягу навчальних дій, що мають виконуватись, а й спрямовувати вчителя у часових межах, які виділяються на поетапне опанування його змісту. У цьому зв'язку необхідно зазначити, що, за нашими спостереженнями, окремі вчителі не завжди раціонально і методично доцільно використовують матеріал підручника. Нами фіксувалися випадки, коли певна частина змісту окремих підрозділів не долучалася до навчального процесу, а замість них учитель пропонував інший матеріал (здебільшого, це були нові лексичні одиниці, або додаткова тематична інформація), про який не згадувалося у наступних підрозділах, а тому не забезпечувалася реалізація принципів частотності та наступності. Це негативно впливає на рівень засвоєння, оскільки одноразове використання об'єктивно зумовлює ситуацію, за якої долучений до навчального процесу матеріал не стає об'єктом активізації у мовленні, через що забувається учнями. Звісно, що недоцільність такої діяльності вчителя не викликає сумнівів, оскільки один із основних принципів побудови змісту підручника – це послідовність у пред'явленні навчального матеріалу, а також повторюваність та збалансованість його

використання в усному та писемному мовленні упродовж усього навчального курсу. Проте, чи може кожний учитель, який самостійно долучає певну кількість нової лексики для задоволення потреб комунікації, забезпечити її частотність на наступних уроках? Ми не заперечуємо такий шлях навчання. На нашу думку, його можна застосовувати за двох умов: 1) коли всі учні засвоїли зміст, пропонований підручником, або ж 2) для реалізації диференційованого підходу до учнів, коли деякі з них, оволодівши обов'язковим матеріалом, потребують додаткової навчальної інформації. У таких випадках учитель має методично доцільно організовувати роботу, щоб пропонований ним додатковий навчальний матеріал не залишався у пасивному запасі, а був залучений до довготривалої пам'яті школярів шляхом його активізації та контролю у різних комунікативно спрямованих діях.

7. *Потреба у більш досконалій дидактичній доцільності змісту текстів для читання.* Значне місце у шкільних підручниках з іноземних мов належить текстам для читання. За своєю формою вони, здебільшого, є описовими і презентуються у формі писемного монологічного висловлення. Упродовж тривалого часу ця теза розглядалась як один із обов'язкових принципів конструювання змісту підручників, і вважалося, що сам учитель має забезпечувати іншу, діалогічну, форму спілкування на уроці, долучаючи для цього відповідні засоби навчання. Діалогічність, як зазначав В.Л.Скалкін, є сутнісною особливістю людського мислення, яке поза діалогом, опосередкованого певним предметним змістом, не може формуватись як повноцінна людська здібність [564]. В останні десятиліття навчанню діалогічної форми спілкування приділяється значна увага, що відповідно відбивається у змісті підручників. Діалогічне спрямування процесу навчання іноземної мови передбачає спеціальне формулювання завдань до вправ і завдань. Їх зміст спрямовується на забезпечення такої роботи, в якій учень відчуває себе співрозмовником у певній ситуації спілкування, де має можливість не тільки вільно висловлюватись у монологічній формі (розповідати про щось, давати відповіді на запитання, висловлювати власне ставлення до певного об'єкта спілкування або свою точку зору на певну проблему, давати їй оцінку тощо), але й спонукати інших (однокласників, учителя) до дискусії. Звісно, що такі види діяльності потребують відповідної підготовки[2]. У зв'язку з цим авторам доцільно використовувати формулювання до дотекстових і післятекстових вправ і завдань, які забезпечують діалогічну форму спілкування підручника й учня. Наприклад, у підготовлених нами підручниках ми пропонуємо такі форми:

- Чи зрозуміли ви текст? Розкажіть про... /Дайте відповідь на такі запитання...
- Чи хотіли б ви розповісти своєму другові/однокласнику про...?
- З чого ви розпочали б свою розповідь?
- Що, на вашу думку, зробив би (як вчинив би) герой/персонаж прочитаного вами тексту?
- Які запитання ви поставили б..., щоб дізнатися про його уподобання?
- Чи сподобався вам текст? Розкажіть, про що ви написали б своєму другові у листі?
- Які слова із запропонованих ви використали б, щоб розповісти/ написати про...?
- Яка ваша думка щодо...? Про що першочергово ви розповіли б своєму новому другові під час зустрічі з ним?
- Що найбільше вас вразило....?

Окрім того, діалоги повинні бути представлені у змісті текстів для читання, а також передбачені у вправах із різноманітними завданнями для виконання: доповнити, заповнити, розпочати, завершити, інтерпретувати, видозмінити діалог тощо. Доцільно, щоб такі види навчальної діяльності займали в підручнику одне з провідних місць. Діалогічної форми іншомовного спілкування, як засвідчує практика, не можна навчитися, як про це повідомляється у деяких публікаціях, лише на засадах сформованих відповідних навичок у рідній мові [380]. Цей процес потребує спеціально організованої роботи, спрямованої

[2] Діалогова структура навчального тексту розроблена авторським колективом з Російської Федерації, який створив так званий підручник–співрозмовник з математики для 5-го класу [120].

на формування відповідних мовленнєвих механізмів. Проте, окрім них, необхідний ще спеціальний мовний матеріал, особливий для різних ситуацій діалогічного спілкування (соціолінгвістичні знання, уміння й навички), характерний країні, мова якої вивчається. Учні повинні знати і вміти використовувати найбільш уживані зразки діалогічного мовлення, прийняті в різних країнах, які спілкуються однією мовою: в Англії, США, Канаді, Австралії; в Іспанії, країнах Латинської Америки; в Німеччині, Австрії, Швейцарії тощо. Саме *комплексне* розв'язання цієї проблеми може дати позитивні результати.

8. *Підручник не повною мірою сприяє організації індивідуальної та диференційованої роботи учнів*, оскільки ці функції, на думку окремих авторів, можуть делегуватися вчителеві. Як свідчить практика, вчитель часто змушений самостійно готувати дидактичні матеріали, які давали б йому можливість здійснювати індивідуальну та диференційовану роботу з учнями. Відсутність у змісті підручника таких завдань і вправ не повною мірою забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого навчання, на якому недвозначно наголошується в останніх інструктивних документах МОН України та в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, а також у наукових роботах педагогів, психологів, методистів [187]. Варто зазначити, що в окремих підручниках з іноземних мов автори роблять спробу помістити у їх змісті деякі додаткові завдання або тексти, передбачені для виконання учнями з вищим рівнем навченості, проте така практика ще не стала системою.

9. У підручниках з іноземних мов *недостатньо представлені засоби контролю та самоконтролю рівня навчальних досягнень учнів*, оскільки передбачається, що зовнішній контроль може здійснювати вчитель, а самоконтроль – учень. А між тим, контролю як важливій дидактичній проблемі в останній час надається велика увага. У вітчизняній сфері навчання іноземних мов передбачено адаптацію рівнів навчальних досягнень учнів до Європейських стандартів [187]. Автори намагаються уміщувати у змісті своїх доробків типові завдання, спрямовані на проведення контролю, характерні аналогам Європейських стандартів. У підручниках з іспанської мови, наприклад, починаючи з 5-го класу, в кінці кожного тематичного розділу нами пропонуються спеціальні підрозділи з тестовими завданнями для здійснення контролю/самоконтролю рівня навченості учнів з певної теми. Види тестових завдань співвідносяться з автентичними зразками, пропонованими Інститутом Сервантеса (Іспанія) та Європейськими стандартами. У такий спосіб школярі мають можливість не тільки самостійно перевіряти рівень якості освіти з вивченої теми (а вчитель – результати своєї роботи), але й адаптуватися до видів тестових завдань, прийнятих у європейських країнах і схвалених відповідними комітетами з освітніх питань у Раді Європи.

Узагальнивши результати здійсненого аналізу, з'явилася можливість визначити найсуттєвіші, з нашої точки зору, недоліки змісту шкільних підручників з іноземних мов[3].

Типові недоліки змісту вітчизняних шкільних підручників з іноземних мов

1. Відсутність цілісної наукової концепції для серії підручників, яка враховувала б особливості навчання іноземних мов у початковій, основній та старшій школі, зокрема психологічні особливості учнів різних вікових категорій, їхній навчальний та життєвий досвід, інтереси.

2. Відсутність єдиної системи навчання, яка була б створена на засадах міжпредметних зв'язків, спиралася б на рівень здобутих знань, сформованих умінь і навичок учнів у процесі вивчення інших шкільних предметів і враховувала б їх вплив на формування особистості школяра у пізнавальному, виховному і освітньому аспектах.

3. Недостатня вмотивованість навчальної іншомовної комунікативної діяльності школярів.

[3] Презентована інформація отримана нами за результатами аналізу вітчизняних підручників з іноземних мов, які використовувались у шкільній практиці з 2002 року, коли українська шкільна освіта перейшла на нові цілі та зміст навчання, серед яких і ті, котрі чинні на сьогодні.

4. Повна або часткова відсутність оперативного зворотного зв'язку, необхідного для систематичної підтримки учнів у навчальному процесі.

5. Нехтування деякими загальнодидактичними принципами навчання під час конструювання змісту підручників, зокрема наступності, свідомості, індивідуалізації, самостійності, активності.

6. Недостатня увага формуванню в учнів навичок самостійного оволодіння мовою та мовленням, розвитку рефлексії, котра забезпечувала б можливість здійснювати самоконтроль, самокорекцію та самооцінювання власної діяльності, що давало б змогу вчасно коригувати свою роботу.

7. Повна або часткова відсутність чи недостатня ефективність змісту додаткових дидактичних засобів (зокрема – робочих зошитів) для комплексного виконання навчальної діяльності, в якій підручнику належить роль основного засобу навчання.

8. Відсутність єдиної концепції, наступності, взаємозв'язку та системної організації навчання у компонентах навчальних комплексів (підручнику і робочому зошиті).

9. Відсутність уніфікованих вимог до структури і змісту тематичних розділів і підрозділів (уроків-параграфів) у межах одного підручника.

10. Порушення дидактичних принципів наступності та посильності у системі/комплексах вправ і завдань.

11. Недостатня увага комунікативно спрямованим видам навчальної діяльності учнів, превалювання тих, які пов'язані з оволодінням мовою, над тими, що сприяють формуванню механізмів спілкування.

12. Наявність художніх ілюстрацій, що не виконують дидактичних функцій.

13. Перевантаженість змісту окремих підручників або їх структурних компонентів навчальним матеріалом, що свідчить про відсутність експериментальної перевірки та недостатній рівень наукового досвіду авторів, зокрема знань психофізіологічних можливостей учнів, що, в цілому, можна віднести до недостатньої готовності до конструювання змісту підручників.

14. Недостатній обсяг навчальних матеріалів для успішного формування іншомовної соціокультурної компетентності школярів.

15. Зміст окремих підручників не сприяє гнучкому використанню їх у різних умовах навчання, оскільки окремі з них сконструйовані авторами "для себе" і деколи певною мірою відбивають поурочні плани вчителів.

16. У змісті окремих підручників наявні мовні неточності, рідномовні кальки, що не сприяє формуванню в учнів автентичного мовлення.

17. Перевантаженість змісту окремих підручників, особливо для початкової школи, ілюстраціями, схемами, що спричинює розсіяність уваги школярів і не сприяє її концентрації на головному, пріоритетному.

18. Незбалансованість обсягів мовного (лексичного і граматичного) матеріалу, репрезентованого у структурних компонентах підручників і передбаченого для засвоєння.

19. Відсутність або недостатня кількість підготовчих вправ, які давали б можливість учням успішно виконувати творчі види діяльності.

20. Нераціональна методична організація навчального матеріалу (текстів, діалогів, творчих комунікативних завдань, граматичних явищ) і способів його засвоєння у структурі уроку-параграфа або тематичного розділу.

21. Дидактично некоректні формулювання змісту завдань до вправ: окремі з них сформульовані в такий спосіб, що викликають подвійні асоціації, через що заважають учням чітко усвідомлювати мету своєї діяльності.

22. Неадекватне, подекуди однобоке, розуміння окремими авторами сутності комунікативного методу навчання іноземної мови, коли пріоритети надаються виконанню операцій і дій, спрямованих на формування умінь і навичок говоріння, у той час як у підручнику недостатньо презентовані види діяльності, пов'язані з навчанням аудіювання, читання, письма.

23. Недостатня кількість навчальних матеріалів, які забезпечують можливість формування в учнів деяких ключових і предметних компетентностей.

24. Порушення принципу наступності у викладі змісту навчання упродовж усього шкільного курсу.

25. Недостатня увага засобам реалізації принципу взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури.

Зазначені недоліки не варто розглядати характерними для абсолютно всіх шкільних підручників з іноземних мов, проте вони певною мірою регулярно спостерігаються в деяких із них, навіть тих, які схвалені для використання у шкільній практиці.

Важливість проблеми аналізу й оцінювання змісту шкільних підручників з іноземних мов не вичерпується лише визначенням позитивних і негативних характеристик. Це значно ширше і глибше питання, що упродовж тривалого часу цікавить не тільки вітчизняних, але й зарубіжних дослідників. Зазвичай процедура оцінювання здійснюється в кілька етапів у залежності від його об'єкта. Якщо, наприклад, *оцінюється рівень навчальних досягнень учнів, які працюють за певним підручником*, то вона може проходити п'ять етапів:

- підготовка матеріалів (тестів) для проведення оцінювання;
- збір інформації (власне, етап проведення контролю);
- визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів;
- прийняття (формулювання) рішення за результатами проведеного контролю, з'ясування причин або передумов, які сприяли досягненню отриманих (як негативних, так і позитивних) результатів;
- упровадження прийнятого рішення у практичну діяльність: зміна технологій навчання, залучення додаткових ресурсів тощо.

Можуть бути дещо інші етапи, наприклад, в разі оцінювання змісту підручника як об'єкта нашого дослідження:

- визначення об'єктів і критеріїв оцінювання;
- збір інформації про предмет оцінювання;
- формулювання рішення за результатами оцінювання;
- упровадження прийнятого рішення у практичну діяльність: доопрацювання підручника, якщо в тому існує потреба, відповідно до висловлених зауважень і рекомендацій – за умови, що вони носять об'єктивний характер, співвідносяться з авторською концепцією і не суперечать прийнятим методичним підходам до навчання предмета.

Власне, остання етапність оцінювання, на нашу думку, є найбільш універсальною і може застосовуватися під час проведення експертизи будь-якої навчальної літератури. Важливим тут є перший етап, оскільки вибір об'єктів і критеріїв оцінювання різнобічно зумовлюється особливостями навчального предмету, зміст якого викладено у відповідному підручнику. Далі ми наводимо об'єкти експертного оцінювання шкільних підручників з іноземних мов. Вони визначені нами за результатами аналізу відповідної навчальної літератури та з урахуванням власного досвіду підручникотворення.

Типові об'єкти оцінювання шкільних підручників з іноземних мов

1. Принципи побудови змісту підручника.
2. Функції підручника.
3. Обсяг змісту підручника.
4. Структура підручника.
5. Навчальний текст підручника.
6. Позатекстові матеріали.
7. Методичне забезпечення підручника.
8. Мова підручника.
9. Система вправ і завдань.
10. Тексти для читання.

11. Ілюстративні матеріали.
12. Засоби мотивації навчальної діяльності учнів.
13. Міжпредметні зв'язки.
14. Система самостійної роботи учнів.
15. Система повторення.
16. Соціокультурний компонент змісту підручника.
17. Засоби, що сприяють формуванню ключових і предметних компетентностей.
18. Засоби, що забезпечують взаємопов'язане і збалансоване навчання видів мовленнєвої діяльності.
19. Засоби, що забезпечують взаємопов'язане навчання іноземної мови і культури.
20. Засоби, що забезпечують навчання іноземної мови у формі діалогу культур.
21. Засоби диференціації та індивідуалізації навчання.
22. Санітарно-гігієнічні норми побудови підручника.

Відповідно до визначених об'єктів нами розроблено критерії оцінювання змісту підручників диференційовано до дидактичних і методичних аспектів.

Критерії оцінювання змісту шкільних підручників з іноземних мов

Дидактичний аспект

1. Актуальність змісту підручників, його відповідність сучасним тенденціям розвитку шкільної освіти та вимогам навчальних програм.

2. Рівень забезпечення підручниками процесу навчання: прозорість основних положень концепції, за якою сконструйовано їх зміст, в яких видах навчальної діяльності, в яких формах і якими способами вони реалізуються; як співвідносяться між собою компоненти моделі навчання, що використовується.

3. Дидактична доцільність форм і способів презентації мети і завдань навчання іноземної мови, їх співвідношення з вимогами чинної навчальної програми.

4. Дидактична доцільність засобів мотивування навчальних дій учнів: форми та способи стимулювання до виконання передбачених у підручнику вправ і завдань; засоби та прийоми, що забезпечують поточну (актуальну) та цільову (загальну) мотивацію.

5. Форми, способи і засоби, що забезпечують диференціацію та індивідуалізацію навчання за умов участі у навчальному процесі різних індивідуально-особистісних типів учнів: а) чи передбачено збалансоване використання різних каналів (слухового, зорового, мовленнєво-моторного, рухового) у процесі презентації та активізації нового навчального матеріалу відповідно до різних типів сприймання; б) чи різними способами здійснюється семантизація нового навчального матеріалу (коментар, переклад, контекст, демонстрація, унаочнення тощо) у відповідності до різних типів пам'яті учнів; в) чи враховує зміст формулювання завдань до вправ різні типи мислення учнів, чи використовуються зразки (моделі), підстановчі таблиці, схеми, правила, інструкції як орієнтовна основа діяльності тощо; г) чи передбачає підручник систему диференційованих вправ і завдань, які враховують різний рівень розумової діяльності та зацікавленості учнів певним видом навчальної роботи, а отже, різний рівень готовності до оволодіння іноземною мовою.

6. Рівень актуальності, науковості навчального змісту, адекватності темам, які вивчаються, та інформаційної достатності навчальних матеріалів, уміщених у підручниках, для забезпечення вимог програм; дидактична доцільність ілюстрацій, таблиць, схем тощо.

7. Доцільність матеріалів, які сприяють виконанню виховної, освітньої та розвивальної цілей навчання.

8. Здатність підручників до використання в умовах самостійної діяльності учнів, доступність і прозорість їх змісту.

9. Відповідність змісту підручників віковим особливостям учнів, їхнім інтересам і схильностям: як у них реалізується особистісно орієнтований підхід.

10. Цілісність, наступність, чіткість, доступність, прозорість, завершеність структурних компонентів підручників, їх взаємозв'язок у змісті навчальної книги.

11. Дотримання принципу наступності під час конструювання серії підручників.

12. Відповідність обсягу змісту підручників віковим особливостям учнів і цілям навчання, його завершеність, достатність матеріалів для виконання вимог навчальних програм для відповідного класу, ступеня або етапу навчання.

13. Відповідність підручників прийнятим санітарно-гігієнічним нормам; якість поліграфічного оформлення.

Критерії оцінювання змісту шкільних підручників з іноземних мов

Методичний аспект

1. Методична доцільність засобів, які забезпечують досягнення мети і завдань навчання іноземних мов: рівень дотримання основних вимог щодо побудови системи/комплексів вправ і завдань, репрезентованих у підручниках, їх методична доцільність, збалансованість, оптимальний склад для навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма), відповідність потребам іншомовного міжкультурного спілкування.

2. Методична доцільність і доступність засобів, які сприяють усвідомленому оволодінню учнями способами діяльності, зокрема операціями та діями з метою успішного засвоєння навчального матеріалу.

3. Автентичність іншомовних навчальних матеріалів підручників, відповідність їх мови прийнятим нормам.

4. Методична доцільність засобів, які сприяють формуванню іншомовної соціокультурної компетентності (тексти, ілюстративний матеріал).

5. Методична доцільність організації змісту тематичних розділів: співвідношення всіх структурних компонентів, взаємозв'язок, логічність викладу, способи досягнення мети і завдань навчання, функціональність усіх видів діяльності.

6. Оптимальна функціональність змісту окремого підрозділу (уроку-параграфа), його цільове спрямування, рівень зорієнтованості на виконання основних концептуальних положень навчання; наступність у викладі навчального матеріалу; цілісність і логічна завершеність.

7. Методична доцільність, функціональність і доступність додаткових дидактичних матеріалів, які сприяють реалізації навчального процесу: словників, довідників, таблиць, схем, ілюстрацій, рубрик.

8. Методична доцільність форм і способів здійснення контролю/самоконтролю рівня оволодіння учнями іноземною мовою, види і об'єкти контролю, їх доцільність і ефективність.

9. Методична доцільність засобів, які забезпечують взаємопов'язане навчання іноземної мови і культури; сприяють розвитку творчих здібностей учнів; забезпечують організацію процесу навчання іноземної мови у формі діалогу культур; сприяють формуванню в учнів ключових і предметних компетентностей.

10. Здатність змісту підручників слугувати вчителю засобами методичної підтримки його діяльності з учнями.

Запропоновані об'єкти та критерії оцінювання були нами апробовані у шкільній практиці. Результати апробації засвідчили про їх доцільність, вичерпність і ефективність.

7.2. Процедура і технології перевірки та оцінювання змісту підручників

Ефективність підручників, їх здатність забезпечувати вимоги навчальних програм щодо рівня володіння іноземною мовою учнями різних класів та слугувати вчителям основним засобом методичної підтримки у їхній викладацькій діяльності, сприяючи успішному виконанню цілей і завдань навчання, зокрема дидактична, методична та психологічна доцільність запропонованих моделей навчання, упроваджених у підручниках, технологій конструювання їх змісту, дієвість і достовірність отриманих результатів під час їх використання, перевірялися нами упродовж чотирнадцяти років: з 2002 по 2015 рр. Протягом цього періоду було організовано і проведено одинадцять етапів науково-дослідницької роботи, кожний з яких збігався з підготовкою окремого підручника. Етапи мали свою програму. Вона містила опис цілей, завдань і умов їх проведення та методику організації. Усього на різних етапах дослідницької роботи (анкетування, моніторинг рівнів навчальних досягнень учнів, пробне навчання, тестування) взяли участь більше 5000 учнів і близько 2000 вчителів.

Під час здійснення дослідження нами уточнювалися і з'ясовувались окремі проблеми, пов'язані з конструюванням змісту підручників, зокрема аналізувалися деякі питання, організовувалось анкетування учнів і вчителів, проводились контрольні зрізи рівнів навчальних досягнень учнів, здійснювалось моделювання компонентів змісту і його структури тощо. Мета, процедура і результати цієї роботи широко оприлюднювалися в наших публікаціях і висвітлені у змісті попередніх розділів цієї монографії. Такі проміжні види дослідницької діяльності давали змогу у процесі розвитку всього дослідження розв'язувати різноманітні проблеми галузі підручникотворення, удосконалювати її окремі аспекти, досягати ефективності змісту підручників.

Принагідно вважаємо за доцільне з'ясувати значення понять *"ефективність навчання" і "ефективність підручника з іноземної мови"*, котрі часто зустрічаються у змісті монографії та на які була спрямована наша дослідницька діяльність.

Поняття "*ефективність навчання*" в дидактиці розглядається як ступінь наближення до дійсності, до найбільш очікуваного результату. Воно характеризує відношення між рівнями певної діяльності за ступенем наближення до кінцевої або визначеної дослідником мети [64]. З цього можна зробити висновок, що категорія *"ефективність"* є відносною, оскільки кожний розуміє і тлумачить її по-своєму, адаптуючи до теми і завдань власного дослідження. У педагогічній сфері це поняття використовується у різноманітних словосполученнях: "ефективність системи", "ефективність змісту", "ефективність підходів", "ефективність методів/форм/видів діяльності/способів/принципів/засобів" тощо. Як зазначає В.Р. Ільченко, *ефективність* розуміється як співвіднесення результату певного процесу та докладених до нього зусиль. Система освіти вважається ефективною, якщо внесок продукує максимальний результат [226].

Здійснений нами аналіз різних точок зору дав змогу окреслити узагальнене розуміння цього поняття: *ефективними доцільно називати ті системи, методи, технології, засоби, форми, способи тощо навчальної діяльності, котрі якнайповніше, у порівнянні з іншими, дають змогу наблизити отримані результати навчання до прогнозованих, коли у відносних межах від 0 до 1 вони найбільш близькі до останньої.* Що стосується сфери навчання іноземних мов, то ефективною, на наш погляд, є та діяльність, яка максимально адаптує процес навчання до реальних умов іншомовної комунікації у межах сфер, тем і ситуацій спілкування в усній та письмовій формах згідно з вимогами чинних навчальних програм. Відповідно, ефективними можна вважати ті підручники, які максимально і різнобічно забезпечують такі умови.

Для перевірки ефективності підручників з іспанської мови була організована відповідна робота. Вона складалася з кількох етапів: 1) висунення гіпотези дослідження, 2) перевірка ефективності сконструйованого змісту на рівні тематичних розділів, що асоціюється з пробним навчанням, 3) аналіз отриманих результатів і за потреби їх коригування, 4) компонування змісту всього підручника з відкоригованих розділів, 5) подача

рукопису на науково-методичну комісію МОН України, 6) внесення змін (за потреби) до змісту рукопису, 7) видрук підручника і забезпечення ним ЗНЗ, 8) дослідне навчання за видрукуваним підручником, 9) експертне оцінювання ефективності підручника після кількарічного його використання у шкільній практиці

Гіпотеза дослідження полягала у припущенні, що сучасні шкільні підручники з іноземних мов будуть ефективними, якщо відповідатимуть таким умовам:

- зміст навчання, викладений у них, буде сконструйовано відповідно до вікових психологічних особливостей учнів, їхніх інтересів і навчального досвіду та сприятиме виконанню вимог чинної навчальної програми щодо рівня оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування і забезпечуватиметься комунікативно спрямованим навчальним матеріалом, зокрема а) найбільш типовими для сучасного розвитку світової спільноти сферами і темами спілкування; б) методично доцільно визначеними мовленнєвими функціями, котрими повинні оволодіти школярі для проявлення своїх продуктивних і рецептивних можливостей в усному і писемному мовленні у межах кожної теми, що вивчається; в) тематично обґрунтованим обсягом лексичного і граматичного матеріалу, який задовольняє іншомовні комунікативні потреби спілкування відповідно до окресленої тематики; г) інформаційно достатніми для потреб спілкування з кожної теми і доступними навчальними текстами для читання; д) культурологічно спрямованим процесом навчання, котрий забезпечується доцільно дібраними для ознайомлення учнів об'єктами із сфери культури країни, мовою якої вони оволодівають, що дозволяло б організовувати навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур; е) дидактично доцільними позатекстовими матеріалами як засобами, що сприяють усвідомленому засвоєнню навчального змісту і розвитку навичок самостійної діяльності школярів у вивченні іноземної мови; є) дидактично і методично доцільною та раціонально організованою системою вправ і завдань, яка забезпечує успішне та усвідомлене засвоєння навчального матеріалу, вмотивовує роботу школярів, спрямовану на оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю, сприяє їхньому розвитку, освіті та вихованню;
- системне формування іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності буде успішним, якщо вся навчальна робота суб'єктів навчального процесу, яка презентується у підручниках, буде здійснюватися відповідно до змісту дидактичних моделей, котрі окреслюють методи, види і форми комунікативної діяльності і слугують підґрунтям для організації навчання іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіювання, читанні, письмі, а також сприяють набуттю учнями загальнонавчального досвіду;
- зміст підручників буде раціонально структурованим і міститиме методично доцільно дібраний та організований навчальний матеріал, збалансовано розподілений як у всьому курсі, так і в кожному тематичному розділі та підрозділі, що дає змогу різнобічно забезпечувати іншомовні комунікативні наміри школярів у різних видах мовленнєвої діяльності у межах окреслених навчальною програмою сфер і тем спілкування для кожного класу;
- підручники слугуватимуть ефективним засобом управління професійною педагогічною діяльністю вчителів, забезпечуючи їх дидактичною і методичною підтримкою в організації навчання; будуть гнучкими до різних умов навчання і за потреби дозволятимуть застосовувати додаткові дидактичні засоби для раціоналізації та досягнення ефективності навчального процесу.

Перевірка ефективності будь-якого явища чи об'єкта здійснюється різними методами, на засадах особливої філософії наукового пізнання, з долученням науково виваженої методології [69]. Різноманітним аспектам цього питання присвячені дослідження С.І.Бабінець [19], Жерара Ф.-М., Роеж'єра Ксав'є [175], А.П.Карабанова [235], Т.О.Лукіної [293; 294], О.І.Ляшенка [298; 299; 300; 301; 352], А.М.Майорова [302], Р.Ничкович [343], Т.К.Полонської [386], Н.М.Попкової [396], В.І.Ривчина [539], О.Рябової [541], М.І.Тупальського [611], А.В.Фурмана [625], В.С.Черепанова [649],

С.Е.Шишова [662] та інших. Експериментальне навчання є одним із найпоширеніших із них. Воно ґрунтується на детальному вивченні різноманітних аспектів досліджуваного явища [70; 128; 152; 195; 266]. Під час експериментального навчання перевіряються різні варіанти розв'язання проблем, які цікавлять дослідника. Суттєвою ознакою класичного педагогічного експерименту є наявність експериментальної та контрольної груп з відносно аналогічними параметрами його організації (кількість учасників, рівень їхнього розвитку, умови діяльності) [665]. Утім цей метод не став характерним для нашої експериментальної роботи. Дослідження, що нами здійснювалося, мало свої особливості. Протягом його проведення з об'єктивних причин ми не мали можливості порівнювати результати перевірки ефективності змісту підготовлених нами підручників для учнів 1–11-х класів з альтернативною навчальною літературою. Це зумовлено тим, що таких відповідників не було. З 2002 року вперше в історії українського шкільництва навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета розпочалося з 2-го, а з 2012р. – з першого класу. До цього історичного періоду відповідно до навчальних планів упродовж тривалого часу іноземна мова як загальноосвітній предмет вивчалася з 5-го класу (ми не беремо до уваги факт функціонування у вітчизняній шкільній практиці, починаючи з 1961 року, незначної кількості спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови з 1-го класу), а отже, підручників для початкової загальноосвітньої школи не існувало. Порівнювати зміст вітчизняних підручників нового покоління для 5–11-х класів з чинними, які поки що використовувалися, було не коректно і, більше того, недоцільно з кількох причин: 1) чинна на той час навчальна література була підготовлена на засадах інших дидактико-методичних підходів, які превалювали у сфері навчання іноземних мов, та інших навчальних програм, що різнобічно відбивалося на їх змісті; 2) підручники були сконструйовані для іншої вікової категорії школярів, що суттєво впливало на їх зміст, особливо на методи, форми і види навчальної діяльності під час презентації, активізації та контролю рівня засвоєння навчального матеріалу; 3) найголовніше те, що підручники створювалися відповідно до іншого навчального плану, у зв'язку з чим обсяг змістового наповнення тематичних розділів та організація в них навчального матеріалу значною мірою відрізнялися. У зв'язку з цим основними методами перевірки ефективності змісту сконструйованих підручників стали такі:

- пробне навчання, котре здійснювалося за робочими матеріалами підготовлених нами навчальних тематичних розділів, апробація яких проводилася відповідно до часових меж, адаптованих до чинної навчальної програми, а їх зміст узгоджувався з її вимогами;
- дослідне навчання, що масово проводилось у всіх школах України, де вивчалась іспанська мова;
- експертне оцінювання змісту підручників, яке здійснювали незалежні експерти, визначені МОН України.

Пробне навчання, як зазначається в "Лінгводидактичному енциклопедичному словнику" [289], це один із методів дослідження, що базується на ерудиції викладача та на його педагогічній інтуїції. Під час пробного навчання викладач здійснює перевірку гіпотези, яка має підтвердити чи спростувати висунуте і первинно обґрунтоване передбачення, спрямоване на вдосконалення процесу навчання іноземної мови (у нас: конструювання змісту підручників з іноземної мови на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого і культурологічного підходів). Основна мета дослідження у межах цього методу – апробація підготовлених дослідником експериментальних матеріалів, які використовуються у навчальному процесі і ніяким чином не зумовлюють зміни в його структурі, оскільки навчання відбувається в природних умовах кількох чітко визначених навчальних закладів (у нас: в експериментальних навчальних закладах відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України).

Дослідне навчання передбачає проведення масового навчання за запропонованою дослідником програмою, слугує засобом упровадження у шкільну практику науково обґрунтованих рекомендацій. Мета його застосування полягає у масовій апробації нових

підходів, ідей, положень, прийомів, методів, засобів [128; 152; 665]. У порівнянні з пробним, дослідне навчання здійснюється як певна модель освітнього процесу. Відповідно до нашого дослідження – воно проводилося в реальних умовах в усіх ЗНЗ України за підготовленими нами підручниками. Навчання за кожним із них тривало кілька років, після чого за результатами їх впливу на якість освітніх досягнень учнів і на професійну діяльність учителів організовувалося їх *експертне оцінювання*.

Метод експертних оцінок поєднує спостереження за навчальним процесом та опитування його суб'єктів з метою вивчення якості об'єкта дослідження. До нього долучаються незалежні експерти. За результатами отриманих матеріалів вони формулюють свої висновки (експертні оцінки), які відбивають реальний стан проблеми. Питання, що підлягають аналізу й оцінюванню, окреслені матрицею з єдиним змістом для усіх експертів.

Експертна оцінка, на думку С.У. Гончаренка, є одним із засобів, який допомагає отримати інформацію про педагогічне явище, зробити обґрунтовані висновки про шляхи розв'язання актуальних проблем теорії та практики навчання і виховання. Це дослідницький метод, пов'язаний із залученням до оцінки явищ, які вивчаються, найбільш компетентних фахівців, думки яких шляхом доповнень та перехресних перевірок дають змогу об'єктивно охарактеризувати ці явища [128].

Зазначені методи були нами адаптовані до умов сучасної загальноосвітньої школи і використовувалися відповідно до етапів розвитку наукового дослідження. Зобразимо його структуру і зміст у таблиці 7.1.

Таблиця 7.1

Етапи перевірки ефективності змісту шкільних підручників з іноземних мов

Етап дослідження	Метод дослідження	Зміст діяльності на кожному етапі дослідження
I	Пробне навчання	Організація навчання учнів відповідно до програм дослідження за робочими (експериментальними) навчальними матеріалами тематичних розділів кожного підручника. Апробація цих матеріалів у шкільній практиці. Аналіз результатів. З'ясування відповідності їх умовам висунутої гіпотези, внесення коректив у разі необхідності до змісту експериментальних матеріалів. Узагальнення результатів і підготовка рукописів підручників. Проведення психолого-педагогічної експертизи рукописів незалежними експертами (в останні роки це здійснюється в on line-режимі). Доопрацювання рукописів (за потреби) і подача їх на розгляд науково-методичній раді при МОН України. У разі отримання позитивного рішення рукописи з відповідним грифом рекомендуються для передачі видавництвам або відхиляються.
II	Дослідне навчання	Проведення навчання іспанської мови учнів усіх ЗНЗ України за видрукуваними підручниками, рекомендованими МОН України для масового використання у шкільній практиці. Здійснення моніторингу рівня навчальних досягнень учнів в окремих школах, а також визначення думки вчителів і методистів (шляхом усного опитування і анкетування) щодо ефективності змісту підручників. Узагальнення результатів і визначення перспектив удосконалення змісту під час підготовки підручників до перевидання.
III	Експертна оцінка	Здійснення незалежного експертного оцінювання якості підручників за спеціально підготовленими Інститутом модернізації змісту освіти при МОН України матеріалами та силами визначених ним експертів: науковців, методистів, вчителів вищої категорії, вчителів-методистів. Систематизація та узагальнення результатів експертизи. Формулювання висновків.

Окрім того, паралельно з зазначеними вище методами дослідження нами використовувалися також методи, які давали змогу під час проведення пробного і дослідного навчання отримувати окремі якісні та кількісні результати від суб'єктів використання підручників і формувати певні уявлення про об'єкт дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, опитування, тестування, статистичний аналіз результатів.

Об'єкти дослідження ефективності змісту підручників за результатами проведеного нами аналізу відповідної наукової літератури [294; 299; 302; 539; 611; 625; 649] можуть бути різними. Зазвичай автори публікацій щодо цієї проблеми надають перевагу тим із них, які безпосередньо більше пов'язані з темою їхніх досліджень: дидакти – дидактичним показникам, методисти – методичним, психологи – психологічним тощо. Із великого спектру напрацювань у цій сфері ми обрали саме ті об'єкти, які, на наш погляд, найбільш характерні сучасному стану розвитку проблеми змісту навчання іноземних мов. На них була сконцентрована увага вчителів-експериментаторів під час проведення пробного навчання:

- обсяг і доцільність мовного матеріалу, дібраного для реалізації комунікативних намірів учнів у спілкуванні в усній та письмовій формах у межах окреслених чинною навчальною програмою сфер, тем і ситуацій;
- відповідність визначеного змісту навчального матеріалу віковим особливостям учнів, їхньому навчальному та життєвому досвіду, комунікативним потребам, інтересам;
- дидактична та методична доцільність позатекстових матеріалів (ілюстрацій, правил, інструкцій, схем, таблиць, засобів орієнтування тощо), їх відповідність комунікативним цілям навчання;
- обсяг і доступність навчальних текстів для читання як засобів ілюстрації форм і функцій використання іншомовних лексичних і граматичних одиниць у мовленні та достатність у їх змісті інформації для задоволення комунікативних потреб учнів у спілкуванні відповідно до кожної теми;
- дотримання принципу наступності розвитку навчального змісту підручників;
- ефективність запропонованої системи вправ і завдань, спрямованої на формування в учнів іншомовної комунікативної (зокрема мовної, мовленнєвої, соціокультурної) компетентності;
- рівень оптимальності змісту, достатності та доступності навчального (інформаційного, ілюстративного) матеріалу, передбаченого для формування в учнів соціокультурної компетентності;
- здатність змісту підручників забезпечувати можливість учнів виконувати навчальну діяльність відповідно до власної траєкторії розвитку;
- наявність у змісті підручників, навчальних матеріалів, які сприяють формуванню в учнів умінь учитись, самостійно набувати іншомовний досвід відповідно до власних потреб;
- ефективність засобів мотивування навчальної діяльності школярів;
- здатність змісту підручників сприяти комплексному виконанню комунікативної, розвивальної, виховної, освітньої цілей навчання;
- раціональність і оптимальність структурної організації навчального матеріалу у змісті тематичних розділів, які апробувалися, зокрема обсяг і цільове змістове наповнення підрозділів (уроків-параграфів) і їх достатність для реалізації іншомовних комунікативних намірів учнів.

Прокоментуємо зміст і цілі трьох названих етапів апробації підготовлених нами підручників.

Перший етап апробації (пробне навчання) проводився вчителями експериментальних навчальних закладів відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України за підготовленими нами матеріалами рукописів тематичних розділів підручників для кожного класу: Першої міської гімназії м. Черкас, Навчально-виховного комплексу Нововолинська школа І-ІІІ ступенів №1 – "Колегіум Нововолинської міської ради Волинської області", Навчально-виховного комплексу №176 м. Києва (спеціалізо-

вана школа I ступеня з поглибленим вивченням іспанської мови, суспільно-гуманітарна гімназія), Навчально-виховного комплексу "Школа-садок "Софія" №80 м. Львова та Іванківського районного ліцею Київської обл. Для цього здійснювалась відповідна організаційна робота, яка передбачала ознайомлення вчителів із змістом експериментальних матеріалів і технологією їх використання у навчально-виховному процесі. Навчальні матеріали за змістом і структурою являли собою цілісні тематичні розділи підручників, сконструйовані відповідно до вимог чинних навчальних програм і з урахуванням особливостей змісту створених нами дидактичних моделей формування іншомовної комунікативної компетентності у різних видах мовленнєвої діяльності, презентованих у Розділі 4.

Апробація проводилася під нашим контролем: за необхідності вчителям надавалися консультації, організовувалися семінари, здійснювалося спостереження за навчальним процесом шляхом епізодичного відвідування уроків, відбувалося тестування освітніх досягнень учнів з наступним аналізом отриманих результатів і коригуванням змісту, якщо для цього виникали потреби[4].

Аналогічна робота здійснювалась на етапах підготовки всіх підручників для навчання іспанської (як першої, так і другої іноземної) мови учнів відповідно 1–11-х і 5–8-х класів. До складу учителів-експериментаторів входила співавтор більшості підручників, учитель іспанської мови Першої міської гімназії м. Черкас заслужений учитель України В.І. Береславська. Це надавало процесу апробації більшої достовірності та переконливості.

Усі результати апробації нами аналізувалися, частина думок і побажань ураховувалася під час підготовки остаточних варіантів тематичних розділів. Рекомендації вчителів здебільшого стосувалися таких питань:

- обсягу та доступності окремих текстів для читання;
- кількості вправ і завдань для оволодіння деякими граматичними одиницями;
- уточнення змісту деяких правил/інструкцій, забезпечення їх відповідними зразками як орієнтовною основою діяльності;
- системної організації повторення навчального матеріалу, зокрема особливостей формоутворення дієслівних часових форм;
- диференціації навчального матеріалу для учнів з різною готовністю до засвоєння іноземної мови;
- внесення до змісту підручників для основної та старшої школи спеціальних пам'яток для актуалізації знань, отриманих на попередніх етапах навчання.

Після цього етапу апробації думки вчителів-експериментаторів узагальнювались, навчальні матеріали систематизувались і відповідно до обраної нами концепції препарувалися для використання у змісті навчальної літератури. Потім рукописи подавалися на науково-методичну комісію МОН України, яка відповідно до інструктивних документів МОН України, зокрема Положень про Всеукраїнський конкурс підручників [385; 398; 399], вважається одним із етапів конкурсу.

Оцінювання рукописів науково-методичною комісією здійснювалося за такими основними напрямами: відповідність їх змісту чинній навчальній програмі, наукова організація змісту, методична обґрунтованість змісту і структури, здатність змісту сприяти ефективному формуванню іншомовної комунікативної компетентності, відповідність змісту віковим особливостям учнів, нормативність мовлення. За висновками експертів і психолого- педагогічної експертизи рукописи за необхідності доопрацьовувались і з грифом "Рекомендовано Міністерством освіти і науки України" допускалися до видання як підручники для масового використання у шкільній практиці. Після видруку вони централізовано надходили до користувачів.

---

[4] Узагальнені результати зрізів навчальних досягнень учнів різних класів, проведені на цьому етапі в різні роки, оприлюднювалися в наших публікаціях у науковій пресі, озвучувалися на різного рівня семінарах, у яких брали участь представники МОН України, методисти обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, вчителі, автори підручників з іноземних мов.

Зазначена технологія визначення якості навчальної літератури, на наш погляд, не дає вичерпного уявлення про адаптивність підручника до різних умов навчання, зокрема як для учнів, так і для вчителів. Щодо цього питання ми поділяємо думку Л.П. Величко, яка зазначає, що таке оцінювання є необхідним, але недостатнім, оскільки реальні якості підручника можуть бути продемонстровані лише в результаті його використання у практичній діяльності [95]. З цією умовою пов'язується *регулятивне оцінювання*, до якого насамперед безпосередньо залучаються усі суб'єкти навчального процесу (учні та вчителі), які є основними користувачами підручника, а також методисти і батьки учнів. Регулятивне оцінювання у нас асоціюється з другим етапом апробації – дослідним навчанням.

Другий етап апробації (дослідне навчання) проводився у всіх школах України за підручниками, видрукуваними у видавництвах "Ґенеза" і "Педагогічна думка". Мету регулятивного оцінювання ми розглядаємо як перевірку *дієвості* науково-теоретичних положень, які нами визначені для конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов, зокрема запропонованих дидактичних моделей навчання іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, створених на засадах компетентнісної парадигми, комплексного застосування комунікативного підходу до формування в учнів досвіду іншомовного спілкування в усній та письмовій формах, діяльнісної технології оволодіння мовними операціями і мовленнєвими діями, культурологічного і особистісно орієнтованого спрямування процесу навчання. Водночас з'ясовувалась ефективність зазначених положень у разі їх використання як науково-теоретичного підґрунтя для конструювання змісту підручників та визначався їх вплив на діяльність учителів як користувачів підготовленої нами навчальної літератури. Останній показник реалізовувався методом анкетування, мета якого передбачала виявити ставлення вчителів до технології формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, на яку спрямований зміст підручників. При цьому враховувалося, що ефективність навчання різнобічно залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників, зокрема особливостей пред'явлення, активізації та контролю рівня засвоєння навчального матеріалу, системи засобів (вправ і завдань), які забезпечують цей процес, характеристики учнів, зокрема їхньої готовності до оволодіння іноземною мовою, і, нарешті, умов навчання. Створювалися умови, щоб навчальний процес, у якому використовувалися підручники, організовувався в такий спосіб, щоб забезпечувати *чистоту, достовірність, надійність і валідність* отриманих даних.

Для забезпечення *валідності* усі чинники впливу на результати навчання (умови, контингент учнів, рівень їхніх навчальних досягнень) залишалися стабільними. При цьому передбачалося, щоб зміст підручників не вносив суттєвих змін до чинних навчальних програм (особливо щодо тематики спілкування, номенклатури мовленнєвих функцій, якими мають оволодівати учні, обсягу та послідовності вивчення граматичного матеріалу, рівнів навченості школярів), а лише забезпечував успішне їх використання, залучаючи для цього технології, котрі сприяють ефективному формуванню іншомовної комунікативної компетентності: комунікативно-діяльнісний підхід до навчання, особистісно зорієнтований процес навчання, культурологічне спрямування навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур і містив раціонально методично організовані навчальні матеріали (мовний і мовленнєвий матеріал, зокрема тексти для читання, ілюстративні матеріали, систему вправ і завдань, засоби орієнтування), які різнобічно співвідносилися з особливостями компетентнісної парадигми навчання.

У науковій педагогічній літературі існують різні погляди щодо критеріїв оцінювання різних видів діяльності. Що стосується об'єкту нашого дослідження, то одним із пріоритетних показників визначення якості підручника як основного засобу навчання ми вважаємо думку вчителів щодо різних аспектів його змісту. Ґрунтуючись на твердженні А.М. Майорова [302] про те, що критерієм оцінювання педагогічної діяльності є уміння, котрі формуються засобами навчального предмету і сприяють продуктивному саморозвитку учнів як у педагогічній системі, так і в реальному житті, розглянемо цю про-

блему під кутом зору діяльності вчителя іноземної мови як одного із основних суб'єктів навчального процесу. У зв'язку з цим критерієм оцінювання його роботи є вміння раціонально й ефективно використовувати підручник як основний засіб формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності та як засіб методичного управління навчальним процесом. А це означає, що зміст підручника створює вчителеві умови для успішного проектування його роботи, спрямованої на виконання цілей навчання.

Як справедливо зазначає Р. Ю. Мартинова, дієвість і результативність навчання можуть бути перевірені лише з урахуванням продуктивності праці викладачів, що визначається якістю і швидкістю засвоєння учнями навчального матеріалу, а також їхніми інтересами до навчання, розумінням навчального матеріалу тощо [314]. Відповідно до цієї тези зміст підручників з іноземних мов має забезпечувати вчителів комплексом умінь, які дають їм змогу успішно виконувати свою професійну діяльність. З-поміж них пріоритетними ми визначили такі:

- уміння раціонально організовувати навчальну діяльність учнів, спрямовану на засвоєння змісту підручників;
- уміння здійснювати особистісно орієнтоване навчання, щоб задовольняти потреби кожного учня відповідно до його індивідуальних можливостей;
- уміння організовувати навчання іншомовного спілкування через спілкування, для цього використовувати такі види і форми роботи, що узгоджуються з діяльнісною технологією;
- уміння організовувати в групі/класі диференційоване навчання з урахуванням комунікативних потреб кожного учня на уроці;
- уміння ефективно застосовувати методи організації колективних (в парах, групах) видів іншомовної комунікативної діяльності, котрі характерні реальним умовам спілкування;
- уміння проявляти гнучкість під час роботи на уроці, якщо того потребує навчальна комунікативна ситуація;
- уміння організовувати раціональне співвідношення видів і форм роботи, спрямованих на збалансоване оволодіння учнями різними видами іншомовної мовленнєвої діяльності;
- уміння вмотивовувати навчальну діяльність школярів, враховуючи їхні вікові особливості, зокрема навчальний та життєвий досвід;
- уміння ефективно організовувати самостійну роботу учнів як на уроці, так і дома, формувати в них здатність до рефлексії – самооцінювання власних досягнень і за потреби коригувати їх, бачити шляхи власного удосконалення;
- уміння спрямовувати діяльність на набуття учнями досвіду ефективно використовувати, окрім підручника, інші засоби навчання, котрі дають змогу різнобічно забезпечувати їхні іншомовні комунікативні потреби;
- уміння спрямовувати навчальну роботу на взаємопов'язане оволодіння мовою і культурою, що забезпечується особливими технологіями навчання у формі діалогу культур;
- уміння ефективно організовувати навчальну діяльність учнів відповідно до компетентнісної парадигми, враховуючи особливості предмета "іноземна мова";
- уміння формувати в учнів потребу в удосконаленні власного досвіду оволодівати іншомовним спілкуванням відповідно до їхніх майбутніх комунікативних намірів.

Відповідно до того, що підручник є основним, але не єдиним засобом навчання іноземної мови, то існують інші засоби, які доцільно долучати до навчального процесу. Втім ефективність їх впливу на успішність навчання залежить від певних умов, зокрема від їх виду і місця на уроці. Підручник, який використовується в навчальній діяльності, не завжди може різнобічно забезпечувати однаковою мірою всіх школярів матеріалами для успішного виконання цілей навчання, котре відбувається в різних умовах, які деколи об'єктивно не може передбачити автор. Тому такі умови повинен створювати вчитель – це залежить від рівня його професійної майстерності, "чуття педагогічної

доцільності", рівня "входження" в навчальний процес [662]. Як свідчить шкільна практика, не всі вчителі готові успішно й ефективно організовувати навчальну роботу, в тому числі раціонально використовувати на уроках підручник як основний засіб навчання. Здебільшого, це залежить від професійного досвіду, який є визначальним чинником упливу на оцінювання якості навчальної книги.

Звісно, що підручник повинен забезпечувати вчителя не тільки навчальним матеріалом, яким мають оволодіти учні, але й основними методичними техніками організації його засвоєння. Чи кожний учитель готовий до того, щоб ефективно використовувати можливості змісту підручника? За нашими дослідженнями – ні. Це твердження, на наш погляд, цілком справедливе, оскільки така оцінка діяльності педагога зумовлюється об'єктивними і суб'єктивними чинниками. На підтвердження цієї думки можна згадати результати досліджень Р.Ю. Мартинової [314], яка визначає трирівневу шкалу оцінювання педагогічної діяльності вчителя, котрий використовує підручник: *репродуктивний рівень* (педагог діє суто за змістом підручника); *адаптивний рівень* (педагог частково адаптує зміст підручника до чинних умов навчання); *продуктивний рівень* (педагог творчо використовує зміст підручника, варіює його змістом відповідно до умов навчання, доповнює навчальний процес додатковими дидактичними матеріалами).

Оцінка професійного рівня вчителів, які брали участь у нашому дослідженні, визначалась за двома показниками: 1) їхнього ставлення до дидактичних і методичних положень концепції і 2) результатів тестування учнів, яких навчали вчителі за підготовленими нами підручниками.

Перший показник вивчався методом анкетування. У ньому брали участь учителі ЗНЗ різних регіонів України. Інформація щодо другого показника бралася з двох джерел: 1) результатів, продемонстрованих учнями під час державної підсумкової атестації (ДПА), та 2) результатів, які були показані під час державного тестування учнів 5-х і 10-х класів, ініційованого МОН України (листопад 2013 р)[5]. Вибір такого способу отримання інформації зумовила потреба не перевантажувати школярів і вчителів додатковими перевірками, які ми могли б провести відповідно до мети дослідження. Нас цілком задовольняли ці форми оцінювання. Окрім того, до загальних результатів ми долучали інформацію, котру щорічно отримували від експериментальних навчальних закладів, у яких використовувалися підручники[6].

У зв'язку з тим, що дослідження охоплює період роботи за підготовленою нами навчальною літературою з 1-го по 11-й класи, то перевірка ефективності компонентів змісту на різних етапах навчання здійснювалася відповідно до визначених плану і завдань. Його проміжні результати свідчили про певний рівень ефективності окремих аспектів змісту підручників відповідно до вікових особливостей учнів, їхніх інтересів і навчального досвіду (ця діяльність проілюстрована нами в попередніх розділах монографії). За результатами проміжних результатів досліджень вибудовувалася система навчальної діяльності, що реалізовувалась у змісті всієї серії підручників для 1-х–11-х класів. Окремі положення ми адаптовували до вікових особливостей учнів, їхніх інтересів і навчального досвіду.

Перевірка *ефективності* підручників здійснювалась за двома показниками: 1) рівнем навченості учнів і 2) доступністю змісту навчання, викладеного у навчальній літературі для кожного класу, для вчителів різного рівня професійної майстерності. Як справедливо зазначав В.М. Плахотник, підручник можна вважати технологічним, якщо він є адаптивним до будь-яких умов навчання [376]. З цією думкою важко не погодитись, оскільки поняття технологічності розкриває сутність навчальної книги як певної системи, що повинна мати здатність функціонувати, якщо навіть один із її компонентів "гальмує" всю діяльність. Ми не маємо на увазі "гальмівні дії" учнів і вчителів як основних суб'єктів навчального процесу, а деякі змістові компоненти підручника, зокрема його текстові або позатекстові матеріали, особливість структурування змісту. На наше переконання,

[5] Матеріали щодо цього виду контролю представлені в Додатку Б.
[6] Зразки звітів про здійснений контроль представлені в Додатку В.

про що засвідчують деякі непоодинокі випадки із шкільної практики, поняттям технологічності недоцільно послуговуватись, якщо йдеться про вчителя, оскільки один і той самий підручник, який використовують вчителі різного рівня професійної майстерності, буде давати різні результати. З іншого боку, за нашими спостереженнями, набутий педагогом досвід використання одного і того ж засобу навчання упродовж тривалого часу також певною мірою сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, оскільки вчитель поступово адаптується до особливостей його змісту і структури, що позитивно впливає на якість навчального процесу.

Відповідно до першого показника (рівень навченості учнів), в кінці кожного навчального року на базі названих вище експериментальних навчальних закладів проводився моніторинг якості навчальних досягнень учнів, які оволодівали іспанською мовою за підготовленими нами підручниками. Контроль здійснювався у тестовій формі. Для оцінювання якості оволодіння змістом підручників була розроблена шкала балів, які школярі отримували за виконану роботу. Результати визначалися за коефіцієнтом якості засвоєння знань, запропонованим В.П. Беспальком [40]. Відповідно до нього навчальний матеріал нами розглядався засвоєним, якщо цей коефіцієнт досягав показника 0,7 (максимум – 1,0). Він визначався як середнє арифметичне, яке обчислювалося за результатами виконання кожного контрольного завдання. В усіх випадках коефіцієнт перевищував 0,7 і коливався між 0,75 та 0,93.

За другим показником передбачалося також вивчення думки вчителів іспанської мови названих навчальних закладів шляхом їх анкетування щодо доступності змісту підручників і його достатності для задоволення іншомовних комунікативних потреб учнів відповідно до вимог навчальної програми.

Достовірність отриманої інформації про ефективність підручників забезпечувалася шляхом створення в усіх ЗНЗ однакових умов для проведення дослідного навчання: єдиний зміст підручників, аналогічний зміст тестових контрольних завдань для учнів, однаковий зміст анкет для вчителів. Навчання відбувалось у природних умовах навчально-виховного процесу, що давало змогу одержати реальні дані про об'єкт перевірки. Окрім того, з метою отримання достовірних результатів щодо ефективності підручників у 5-ти раніше названих школах ми проводили моніторинги рівнів навчальних досягнень учнів під кінець навчального року, коли підручник використовувався вперше. *Мета перевірки* передбачала визначення рівня сформованості в учнів іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності: навичок володіння мовним (фонетичним, лексичним, граматичним) матеріалом, умінь використовувати його у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі). Підготовлений нами типовий формат тестових завдань також мав на меті з'ясувати готовність учнів користуватися різними видами стратегічної (компенсаторної) компетентності під час виконання творчих ситуативних завдань, а також рівень їхніх соціокультурних знань і умінь застосовувати здобуті знання у практичній діяльності. Вибір соціокультурного компоненту як одного з об'єктів оцінювання рівня навченості учнів зумовлено, як нами зазначалося раніше, орієнтуванням процесу навчання іноземних мов на засвоєння елементів культури країни, мовою якої вони оволодівають. Нами передбачалося, що саме цей аспект мав проявитися в здатності школярів застосовувати знання з цієї соціальної сфери в комунікативній поведінці у межах запропонованих ситуацій.

Рівень оволодіння учнями фонетичним, лексичним і граматичним аспектами мовлення визначався під час продукування ними іншомовних висловлень за навчально-мовленнєвими ситуаціями. Породження мовленнєвих продуктів, зумовлене комунікативною творчою діяльністю, давало змогу різнобічно оцінити рівень мовної підготовленості школярів. Також цей вид роботи демонстрував їхню здатність використовувати здобуті знання для організації цілісного, логічно вибудуваного висловлення, добираючи зі свого навчального досвіду ті лексичні одиниці та граматичні явища, які можуть забезпечувати комунікативні потреби відповідно до змісту ситуації. Цей аспект усномовленнєвого спілкування зазвичай асоціюється з дискурсною компетентністю [187]. Рівень сфор-

мованості соціокультурної компетентності визначався за показниками, які найчастіше використовуються у науковій педагогічній літературі: низький, достатній, високий [300; 302; 314; 715].

Під кінець 2009–2010 навчального року у цих школах був проведений загальний повторний зріз у 2–8-х класах, а рівень навчальних досягнень учнів 9–10-х класів перевірявся у 2011 році, що було зумовлено об'єктивною причиною – появою підручників для цих класів відповідно в 2009 і 2010 роках. Результати зрізів засвідчили динаміку зростання якості навчання з усіх передбачених нами показників. Такий стан, на наш погляд, був зумовлений певною адаптацією вчителів до нових засобів навчання та до технології їх використання.

Нижче представимо рекомендовані нами параметри, за якими вчителі готували зміст тестових завдань.

2–10-й клас

Говоріння

Монологічне висловлення. Учням 2–5-х класів пропонується висловитися за зоровою опорою, а учням інших класів – за ситуацією.

Теми для висловлень мають відповідати змісту навчальної програми.

Читання

Читання про себе незнайомого тексту. Обсяг текстів:

2 клас – 5 речень. 3 клас – 6 речень. 4 клас – 6 речень.	5 клас – 8 речень. 6 клас – 8 речень. 7 клас – 9 речень.	8 клас – 9 речень. 9 клас – 10 речень. 10 клас – 10 речень.

Речення складаються з 3 до 5 слів (2–6-й клас) і до 10 слів (7–10-й клас).

Зміст текстів для 2–4-го класів побудований на вивченому мовному матеріалі і не містить незнайомих слів.

Зміст текстів для 5 і 6-го класів може містити 1–2 незнайомих слова, винесених із перекладом під текст.

Зміст текстів для 7 – 10-го класів може містити 2 –3 незнайомих слова, винесених із перекладом під текст.

Учням кожного класу доцільно запропонувати 2 рівнозначних за складністю, але різних за змістом тексти. Кожен учень самостійно вибирає і читає один текст (один варіант).

Час на читання

2 клас – 5хв. 5 клас – 7 хв. 8 клас – 8 хв.

3 клас – 5хв. 6 клас – 7 хв. 9 клас – 12хв.

4 клас – 6 хв. 7 клас – 8 хв. 10 клас – 12хв.

Після прочитання тексту кожному учневі видається аркуш із завданням, яке він повинен виконати без зорової опори на прочитаний текст (розуміння змісту прочитаного).

Зміст завдання

2 клас **3 клас** **4 клас** **5 клас**	Дається 4– 5 речень за змістом прочитаних текстів. Усі речення мають пропуски, які потрібно письмово заповнити одним із трьох варіантів (слів), які даються під літерами А, В, С. У пропуску учні мають вписати лише відповідну літеру: А, В, С.
6 клас **7 клас** **8 клас** **9 клас** **10 клас**	Дається 6– 8 початків речень із тексту (перша частина) і під ними подаються (не за логікою змісту) другі частини цих речень (закінчення). Кожна друга частина речення (закінчення) пронумерована. Познайомившись із завданнями, учні повинні поєднати дві частини відповідно до змісту тексту, вписавши після даних початків речень відповідний номер варіанта його закінчення. На виконання всіх завдань у кожному класі відводиться 10–15 хв.

Аудіювання

Одноразове прослуховування (можна з голосу вчителя) незнайомого тексту, зміст якого побудовано на вивченому мовному матеріалі. Тексти для учнів 2, 3, 4, 5-го класів не містять незнайомих слів, а в текстах для учнів 6, 7, 8, 9, 10-го класів допускається до 2-х незнайомих слів, значення яких доцільно виписати на дошці до пред'явлення аудіотексту.

Обсяг аудіотексту:

2 клас – 5 речень. 5 клас – 7 речень. 8 клас – 8 речень.

3 клас – 6 речень. 6 клас – 7 речень. 9 клас – 10 речень.

4 клас – 6 речень. 7 клас – 8 речень. 10 клас – 10 речень.

Обсяг речень – аналогічний тому, як під час проведення читання.

Зміст аудіотекстів для учнів 2–5-х класів складається з простих речень.

Зміст аудіотекстів для учнів 6–10-х класів може містити 2–3 складнопідрядних речення, розуміння змісту яких доступне школярам.

Після одноразового прослуховування кожен учень на окремому аркуші виконує завдання.

Зміст завдання

Даються речення з пропусками. Речення відповідають змісту аудіотекста. Пропуски потрібно заповнити одним із трьох варіантів, поданих після кожного речення під літерами А, В, С. Учень має вписати у пропуск відповідну літеру, що позначає правильний варіант, який відповідає змісту текста.

На виконання завдання відводиться до 10 хв.

Письмо

Написання зв'язного висловлення з раніше вивченої теми.

Для учнів 2–5-х класів можна запропонувати висловлення за зоровою опорою (малюнком/фотографією) обсягом від 3 до 5 речень.

Учням 6–10-х класів доцільно запропонувати висловлення за ситуацією, тема якої узгоджується з тематикою навчальної програми для цих класів (можна дати план – *Sugerencias*) обсягом від 6 до 12 речень.

Учням кожного класу пропонується одна спільна для всіх тема.

На виконання завдання відводиться до 30 хв.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

Говоріння

1) відповідність темі;

2) обсяг, який дозволив розкрити запропоновану тему;

3) мовна правильність.

Читання

100% успішності – всі відповіді правильні.

Інші % вираховуються за пропорцією:

100% – всі завдання.

x% - кількість завдань, які виконані неправильно.

% успішності вираховується в такий спосіб:

Від 100 % віднімається % неправильно виконаних завдань (по кожному класу окремо).

Аудіювання

Підрахунки, як у читанні.

Письмо

Підрахунки, як у говорінні.

Показники рівня засвоєння навчального матеріалу учнями 2–10-х класів проілюструємо на рисунку. На ньому чітко простежується динаміка їх зростання, зумовлена раніше зазначеними чинниками.

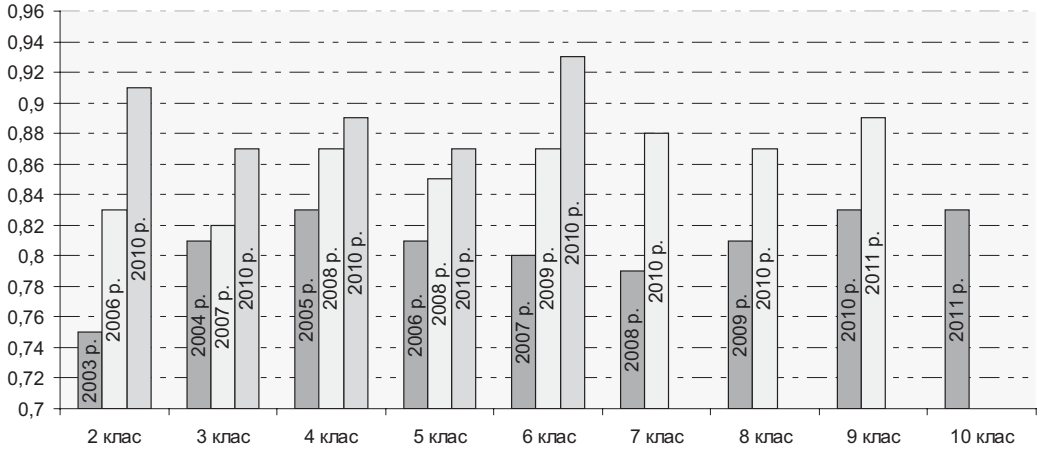


Рис. 7.1. **Рівні засвоєння навчального матеріалу учнями 2–10-х класів**

Дієвість змісту підручників з'ясовувалась за результатами *експертної оцінки* (*третій* етап апробації). Її давали незалежні експерти: вчителі вищої категорії, вчителі-методисти, старші вчителі, методисти обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, викладачі вищих навчальних закладів, спеціально визначені МОН України, також висловлювали свою думку школярі та їхні батьки. Експертиза здійснювалась за спеціально підготовленими матеріалами, зміст яких охоплював різні аспекти змісту підручників. Результати експертних оцінювань узагальнювались відповідними відділами Інституту модернізації змісту освіти та доводилися до відому авторів з метою їхнього реагування на висловлені зауваження та рекомендації і їх урахування під час підготовки підручників для наступних класів або ж для доопрацювання змісту чинних підручників у разі їх перевидання.

На етапах підготовки змісту навчальної літератури, а також за результатами її апробації регулярно протягом 2002–2015 років нами проводилася робота з метою оприлюднення особливостей використання нових тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти у змісті засобів навчання. Інформування педагогічної громадськості про науково-теоретичні (дидактичні, психологічні, методичні, лінгвістичні, психолінгвістичні) засади конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов здійснювалося на різного рівня педагогічних зібраннях:

- щорічних всеукраїнських семінарах, які проводилися МОН України спільно з Національною академією педагогічних наук України для методистів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, методистів управлінь/відділів освіти міських/районних державних адміністрацій;
- наукових конференціях і семінарах, які організовувалися вищими навчальними закладами;
- педагогічних конференціях і семінарах для вчителів іноземних мов;
- семінарах, "круглих столах", "майстер-класах" для студентів-майбутніх учителів іноземних мов;
- авторів навчальної літератури з іноземних мов і працівників видавництв.

Варто зазначити, що присутність на цих заходах авторів вітчизняних підручників з іноземних мов, методистів і представників видавництв дозволяло не тільки інформувати присутніх про наукові засади побудови змісту підручників і результати експериментальної апробації, але й підтримувати дискусію довкола цих питань. Інформація, що надходила до авторів, за їхніми твердженнями, давала змогу коригувати наукові засади та власну технологію конструювання змісту підручників, ураховуючи отриману інформацію, презентовану нами.

На зустрічах з педагогічною громадськістю порушувалися питання з таких сфер:

- концепції підручників;
- змісту і структури підручників;
- форм і способів презентації та активізації навчального матеріалу;
- особливостей навчальної діяльності з формування мовних навичок і мовленнєвих умінь;
- системи вправ і завдань;
- особливостей змісту навчання іноземних мов у початковій, основній, старшій школі;
- особливостей використання творчих видів роботи, зокрема навчально-мовленнєвих ситуацій, парної та групової, у тому числі проектної та ігрової діяльності;
- особливостей навчання іншомовного спілкування у взаємозв'язку з культурою народу, мова якого вивчається;
- організації діяльності учнів з формування соціокультурної, зокрема лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетентностей;
- організації самостійної діяльності учнів з використанням змісту підручників;
- форм, способів і засобів компетентнісного спрямування змісту навчання іноземних мов.

Як вже згадувалося, важлива роль в удосконаленні змісту підручників, зокрема спрямуванні технології їх конструювання відповідно до створених дидактичних моделей, належить також спеціальним семінарам, які за нашої ініціативи проводились у видавництві "Ґенеза" для авторів навчальної літератури з англійської, німецької, французької мов, більшість яких співпрацює з цим видавництвом. Перші результати таких змін можна було помітити у змісті наступних видань навчальної літератури з різних іноземних мов.

Значним підґрунтям для удосконалення змісту підготовлених нами підручників слугував метод анкетування. Він давав змогу вивчати думки вчителів і учнів щодо якості цього виду навчальної літератури.

Упродовж розвитку дослідження на різних його етапах нами вивчалися такі питання:

1) здатність змісту підручників комплексно сприяти виконанню комунікативної, освітньої, виховної, розвивальної цілей навчання;
2) обсяг тематичної інформації для забезпечення процесу формування умінь і навичок спілкування в усній та письмовій формах;
3) раціональність організації навчального матеріалу в різних структурних компонентах підручників: тематичних розділах, підрозділах (уроках-параграфах);
4) здатність навчальних матеріалів підручників умотивовувати освітню діяльність учнів;
5) здатність методичної організації змісту підручників сприяти успішному навчанню усних і письмових видів мовленнєвої діяльності;
6) здатність підручників слугувати вчителю засобом управління навчальною діяльністю школярів;
7) ефективність системи вправ і завдань;
8) доступність навчальних (мовних, мовленнєвих, ілюстративних) матеріалів;
9) інформаційна тематична доцільність, достатня кількість і оптимальний обсяг текстів для формування навичок і умінь читання;
10) здатність підручників сприяти набуттю учнями досвіду самостійної роботи з формування іншомовної комунікативної компетентності;
11) дидактична доцільність ілюстративних матеріалів підручників;
12) функціональна ефективність таблиць і схем, уміщених у підручниках;
13) можливість змісту підручників задовольняти потреби у здійсненні диференційованого та індивідуального підходів до школярів;
14) кількісний і якісний склад текстових та ілюстративних навчальних матеріалів для формування в учнів соціокультурної компетентності;
15) здатність підручників забезпечувати можливість навчання учнів іншомовного спілкування у формі діалогу культур;

16) ефективність системи повторення у змісті підручників;

17) ефективність видів навчальних завдань для здійснення контрою/самоконтролю освітніх досягнень учнів;

18) раціональне визначення видів і обсягу навчальної роботи для домашніх завдань;

19) ефективність змісту підручників забезпечувати можливість форму-вання в учнів компетентності самостійно набувати досвіду вчитися.

Презентуємо у таблицях зміст анкет, які використовувалися нами на проміжних етапах дослідження упродовж усього періоду підготовки підручників. Їх аналіз давав змогу здійснювати певні узагальнення, вносити корективи, робити висновки, що спрямовувало нашу діяльність на удосконалення відповідних об'єктів дослідження.

Таблиця 7.2

Розподіл
відповідей учителів іспанської мови на анкету щодо їхнього оцінювання навчальних матеріалів, уміщених у структурних компонентах підручників серії "HOLA"

№ п/п	Зміст запитання	Загальна кількість респондентів	Відповіді					
			Так		Не повною/ деякою мірою		Ні	
			Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
1.	Чи перевантажені навчальними матеріалами параграфи підручників?	97	2	3	12	12	83	85
2.	Чи всі види навчальної діяльності, пропоновані у змісті параграфів, Ви схильні використовувати на уроці?	97	91	94	6	6	–	–
3.	Чи достатньо у змісті параграфів навчального матеріалу для виконання цілей уроків?	97	91	94	6	6	–	–
4.	Чи дають змогу навчальні матеріали параграфів організовувати збалансоване і взаємопов'язане навчання усіх видів мовленнєвої діяльності?	97	89	92	8	8	–	–
5.	Чи простежується уніфікація видів навчальної діяльності, пропонованих змістом параграфів, упродовж усього підручника?	97	97	100	–	–	–	–

6.	Чи вмотивовують навчальну діяльність учнів навчальні матеріали підручників?	97	93	96	4	4	–	–
7.	Чи доступні для учнів уміщені у підручниках навчальні матеріали?	97	86	89	11	11	–	–

Таблиця 7.3

Розподіл
відповідей учителів іспанської мови на анкету щодо їхнього оцінювання якості та кількості навчальних мовних матеріалів, уміщених у підручниках серії "HOLA"

№ п/п	Зміст запитання	Загальна кількість респондентів	Відповіді					
			Так		Не повною/ деякою мірою		Ні	
			Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
1.	Чи задовольняє комунікативні потреби учнів запропонований змістом підручників лексичний матеріал?	97	81	84[1*]	16	16	–	–
2.	Чи задовольняє комунікативні потреби учнів запропонований змістом підручників граматичний матеріал?	97	79	81	18	19	–	–
3.	Чи перевантажений зміст підручників "зайвим" лексичним матеріалом?	97	2	2	9	10	87	85
4.	Чи відповідає нормам спілкування мовний матеріал, використаний для формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності?	97	97	100	–	–	–	–
5.	Чи викликають трудність засвоєння окремі автентичні мовленнєві одиниці, що використовуються у змісті підручників?	97	11	24	14	2	72	74

6.	Чи задовольняє виконання цілей і завдань навчання обсяг навчального матеріалу, запропонованого підручниками у їх структурних компонентах?	97	91	94	6	6	–	–

Таблиця 7.4

Розподіл
відповідей учителів іспанської мови на анкети щодо їхнього оцінювання якості та кількості ілюстративних матеріалів, використаних у підручниках серії "HOLA"

№ п/п	Зміст запитання	Загальна кількість респондентів	Відповіді					
			Так		Не повною мірою		Ні	
			Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
1.	Чи сприяє уміщений у підручниках ілюстративний матеріал формуванню в учнів іншомовної комунікативної компетентності?	97	97	100	–	–	–	–
2.	Чи містять підручники дидактично недоцільні ілюстративні матеріали?	97	–	–	–	–	97	100
3.	Чи достатньо у підручниках ілюстративних матеріалів для формування в учнів іншомовної соціокультурної компетенції?	97	93	96	4	4	–	–
4.	Чи виконують ілюстрації, що супроводжують тексти підручників, дидактичну функцію сприяння глибшому і різнобічнішому розумінню змісту прочитаного?	97	92	95	5	5	–	–
5.	Чи достатньо у підручниках сюжетних ілюстративних матеріалів для організації іншомовного ситуативного спілкування?	97	94	97	3	3	–	–
6.	Чи відповідають ілюстративні матеріали віковим особливостям учнів?	97	89	92	8	8	–	–

Таблиця 7.5

Розподіл
відповідей учителів іспанської мови на анкету щодо оцінювання системи вправ і завдань, використаної у підручниках серії "HOLA"

№ п/п	Зміст запитання	Загальна кількість респондентів	Відповіді					
			Так		Не повною мірою		Ні	
			Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
1.	Чи містять підручники дидактично доцільну систему вправ і завдань?	103	103	100	–	–	–	–
2.	Чи достатньо у змісті підручників мовних вправ для формування лексичних навичок?	103	94	–	9	–	–	–
3.	Чи достатньо у змісті підручників мовних вправ для формування граматичних навичок?	103	91	88	11	11	1	1
4.	Чи комунікативно спрямовані вправи, які забезпечують формування мовних навичок і мовленнєвих умінь?	103	103	100	–	–	–	–
5.	Чи забезпечують уміщені в підручниках вправи і завдання формування іншомовних комунікативних умінь, передбачених навчальною програмою?	103	103	100	–	–	–	–
6.	Чи витримується дидактичний принцип наступності у презентованій у підручниках системі вправ і завдань?	103	98	95	5	5	–	–
7.	Чи містять підручники достатню кількість вправ і завдань для набуття учнями досвіду самостійної діяльності?	103	96	93	7	7	–	–

Таблиця 7.6

Розподіл
відповідей учителів іспанської мови на анкету щодо їхнього оцінювання змісту і кількості навчальних текстів, уміщених у підручниках серії "HOLA"

№ п/п	Зміст запитання	Загальна кількість респондентів	Відповіді					
			Так		Не повною мірою		Ні	
			Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
1.	Чи достатньо у підручниках текстів для навчання читання?	63	63	100	–	–	–	–
2.	Чи доступний для учнів зміст текстів для читання?	63	52	83	11	17	–	–
3.	Чи забезпечує зміст текстів підручників навчання іншомовного спілкування у межах тем, окреслених чинною навчальною програмою?	63	57	90	6	10	–	–
4.	Чи дають змогу тексти підручників та завдання до них формувати в учнів досвід ознайомлювального та вивчального читання?	63	51	81	12	19	–	–
5.	Чи відповідає зміст текстів віковим особливостям учнів і їхнім інтересам?	63	54	86	9	14	–	–
6.	Чи відповідає обсяг текстів віковим особливостям учнів?	63	56	89	7	11	–	–

Таблиця 7.7

Розподіл
відповідей учителів іспанської мови на анкету щодо їхнього оцінювання засобів орієнтування, використаних у підручниках серії "HOLA"

№ п/п	Зміст запитання	Загальна кількість респондентів	Відповіді					
			Так		Не повною мірою		Ні	
			Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
1.	Чи сприяє виконанню навчальних цілей запропонована змістом підручників система засобів орієнтування?	63	59	94	4	6	–	–

2.	Чи підтримуєте Ви уніфіковану у всіх підручниках систему засобів орієнтування?	63	63	100	–	–	–	–
3.	Чи доступні для учнів уміщені у підручниках засоби орієнтування?	63	58	92	5	8	–	–
4.	Чи достатньо для учнів, яких Ви навчаєте, уміщених у підручниках засобів орієнтування?	63	57	90	6	10	–	–
5.	Чи часто Ви спонукаєте учнів користуватися на уроках уміщеними у підручниках засобами орієнтування?	63	63	100	–	–	–	–

Таблиця 7.8

Розподіл
відповідей учителів іспанської мови на анкету щодо їхнього оцінювання структури підручників серії “ HOLA”

№ п/п	Зміст запитання	Загальна кількість респондентів	Відповіді					
			Так		Не повною мірою		Ні	
			Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
1.	Чи підтримуєте Ви поурочне структурування змісту підручників?	63	61	97	2	3	–	–
2.	Чи витримується дидактичний принцип наступності у викладі навчального змісту тематичних розділів підручників?	63	60	97	3	3	–	–
3.	Чи витримується дидактичний принцип наступності у викладі навчального матеріалу у межах параграфів?	63	59	94	4	6	–	–
4.	Чи задовольняє навчальний процес система повторення, запропонована у підручниках?	63	58	924	5	8	–	–

5.	Чи підтримуєте Ви запропоновану змістом підручників систему узагальнення набутого навчального досвіду та самоконтролю рівня навченості?	63	57	90	6	10	–	–
6.	Чи задовольняє Ваших учнів формат словника, уміщеного в кінці підручників?	63	56	89	7	11	–	–

Аналогічні анкетування проводилися серед учнів. На різних етапах у них взяли участь 2247 учнів і 483 учителя.

Проаналізовані результати анкетування дозволили визначити індекс задоволеності окремо учнів і вчителів змістом підручників з іспанської мови серії "HOLA". Індекс розраховувався за формулою, використаною Р.Ю.Мартиновою у її дослідженні [314].

$$I = \frac{А(+1) + Б(+0{,}5) + В(-0{,}5) + Г(-1) + Д(0)}{N}$$

де А(+1) – максимальний рівень задоволеності
Б(+0,5) – достатній рівень задоволеності
В(-0,5) – незадоволеність
Г(-1) – максимальний рівень незадоволеності
Д(0) – байдуже ставлення до проблеми
А,Б,В,Г,Д – кількість учнів/учителів відповідно до рівнів задоволеності/незадоволеності
N – загальна кількість респондентів
I – індекс задоволеності

Проілюструємо на рисунках 7.2 і 7.3 отримані загальні результати анкетувань учнів і вчителів.

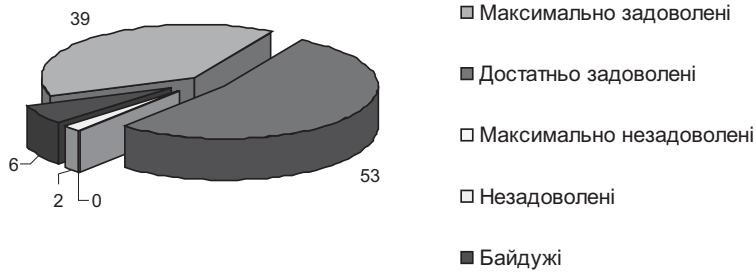


Рис.7.2. **Розподіл відповідей учнів**

Рис.7.3. **Розподіл відповідей учителів**

Науково-методична підтримка вчителів, які навчали учнів іноземних мов за новою програмою і новими підручниками, здійснювалася шляхом оприлюднення у науковій педагогічній пресі, зокрема у змісті статей, підготовлених нами монографії та науково-методичних посібників різноманітних питань розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти та особливостей використання підручників як основних засобів реалізації її нового змісту. Опубліковані матеріали сприяли удосконаленню професійної діяльності вчителів у нових умовах функціонування ЗНЗ.

Після видруку видавництвом "Ґенеза" у період з 2002 по 2014 рр. *повної серії підручників "HOLA" з навчання іспанської мови учнів 1–11-х класів і набуття суб'єктами навчального процесу досвіду їх використання у шкільній практиці* у 2014 році нами було проведено узагальнене анкетування вчителів щодо оцінювання ними якості змісту зазначеної навчальної літератури. *Мета* його полягала у визначенні їхньої думки щодо здатності підручників забезпечувати можливість учнів 1–11-х класів оволодівати іншомовним спілкуванням і сприяти їхньому розвитку, освіті, вихованню. Окрім того, зміст анкети також передбачав з'ясувати ставлення вчителів до змісту підручників як засобів методичної підтримки їхньої професійної діяльності. Анкета включала 18 пунктів. Вони охоплювали дидактичні, методичні, психологічні та психолінгвістичні аспекти проблеми, які, на наш погляд, можуть різнобічно характеризувати зміст підручників як основних засобів навчання іншомовного спілкування. В анкетуванні взяли участь 87 учителів різних регіонів України. Отримані результати анкетування представлено в таблиці 7.9.

Таблиця 7.9

Розподіл відповідей учителів щодо якості змісту шкільних підручників з іспанської мови серії "HOLA"

№ п/п	Проблеми, що досліджуються	Відповіді на анкету					
		Так	%	Не повною мірою	%	Ні	%
1.	Чи забезпечують підручники можливість комплексно сприяти виконанню комунікативної, освітньої, виховної, розвивальної цілей навчання?	84	96,5	3	3,5	–	0
2.	Чи достатній у підручниках обсяг тематичної інформації для забезпечення процесу формування умінь і навичок спілкування в усній та письмовій формах?	87	100	–	0	–	0
3.	Чи раціональна організація навчального матеріалу в різних структурних компонентах підручників (тематичних розділах, уроках-параграфах)?	81	93,1	6	6,9	–	0
4.	Чи можуть навчальні матеріали підручників умотивовувати освітню діяльність учнів?	81	93,1	6	6,9	–	0
5.	Чи забезпечує методична організація змісту підручників успішне навчання усних і письмових видів мовленнєвої діяльності?	87	100	–	0	–	0
6.	Чи можуть підручники слугувати вчителю засобом управління навчальною діяльністю школярів?	86	98,8	1	1,2	–	0
7.	Чи ефективна система вправ і завдань у змісті підручників?	85	97,7	2	2,3	–	0
8.	Чи доступні навчальні (мовні, мовленнєві, ілюстративні) матеріали?	76	87,4	11	12,6	–	0

9.	Чи інформаційно доцільні, достатньої кількості та оптимального обсягу тексти для формування навичок і умінь читання?	83	95,4	4	4,6	–	0
10.	Чи забезпечують підручники можливість набуття учнями досвіду самостійної роботи з формування іншомовної комунікативної компетентності?	84	96,5	3	3,5	–	0
11.	Чи дидактично доцільні ілюстративні матеріали підручників?	87	100	–	0	–	0
12.	Чи функціонально ефективні таблиці і схеми, уміщені у підручниках?	86	98,8	1	1,2	–	0
13.	Чи дають підручники змогу задовольняти потреби у здійсненні диференційованого та індивідуального підходів до школярів?	72	82,8	15	17,2	–	0
14.	Чи забезпечує кількісний і якісний склад текстових та ілюстративних навчальних матеріалів підручників формування в учнів соціокультурної компетентності?	85	97,7	2	2,3	–	0
15.	Чи здатні підручники забезпечувати можливість навчання учнів іншомовного спілкування у формі діалогу культур?	81	93,1	6	6,9	–	0
16.	Чи ефективна система повторення у змісті підручників?	79	90,8	8	9,2	–	0
17.	Чи ефективні види навчальних завдань для здійснення контролю/самоконтролю освітніх досягнень учнів?	80	91,9	7	8,1	–	0
18.	Чи раціонально визначені види і обсяг навчальної роботи для домашніх завдань?	78	89,6	9	10,4	–	0

Зобразимо ці результати на рисунку 7.4.

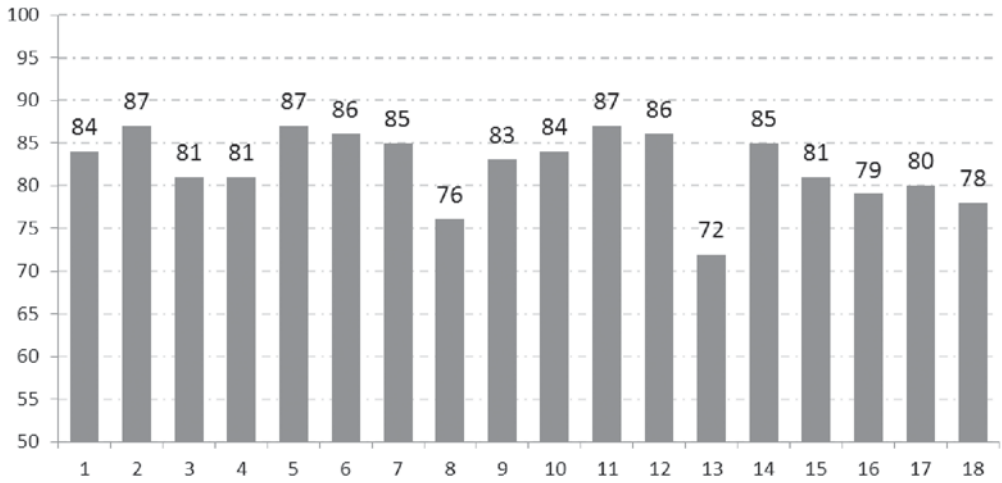


Рис. 7.4. **Розподіл відповідей учителів щодо якості змісту шкільних підручників з іспанської мови серії "HOLA"** ***(у кількісному відношенні)***

Як ілюструє рисунок, у межах 82,6% – 100% респондентів вважають окреслені аспекти змісту підручників серії "HOLA" такими, що забезпечують ефективне формування у школярів іспаномовної комунікативної міжкультурної компетентності, у той час лише у межах 0% – 17,2% опитаних зазначили, що окремі аспекти змісту підручників не повною мірою сприяють реалізації іншомовних комунікативних потреб учнів. Негативних відповідей не було висловлено. Отже, отримані результати засвідчують ефективність наших наукових пошуків і скеровують увагу на додатковий аналіз питань, які у певної частини вчителів викликали деякі сумніви і, відповідно, розбіжності у відповідях на анкету. Це може стати предметом окремих досліджень, спрямованих на удосконалення змісту підручників.

7.3. Результати експертних висновків і рецензій на зміст шкільних підручників з іспанської мови та їх дидактична інтерпретація

Упродовж 2002–2015-х рр. на виконання наказів МОН України відділом моніторингу освітніх процесів Інституту інноваційних технологій і змісту освіти (зараз: Інститут модернізації змісту освіти) організовувалися моніторингові дослідження якості підручників для ЗНЗ. У ході їх вивчалася суспільна та педагогічна думка щодо якості цієї навчальної літератури для різних класів, рекомендованої для масового використання у шкільній практиці. Дослідження проводилися шляхом опитування трьох груп респондентів: 1) учителів-предметників, 2) учнів, 3) батьків учнів.

До списку навчальної літератури, що підлягала дослідженням у різні періоди, були долучені підручники з іспанської мови серії "HOLA" для учнів 6-х, 8-х, 9-х, 10-х, 11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (автори В.Г. Редько, В.І. Береславська), видрукувані у видавництві "Ґенеза", і підручники серії "AMIGOS" для учнів старшої профільної школи: 10-й (1-й рік навчання) і 11-й (2-й рік навчання) класи (автори В.Г.Редько, І.С.Шмігельський), видрукувані у видавництві "Педагогічна думка".

Моніторингові дослідження здійснювалися за змістом матриці оцінювання підручників, запропонованої згаданим Інститутом, яка складалася з 51 показника, об'єднаних у 8 рубрик, а саме:

1. Забезпечення засвоєння змісту галузі на рівні, визначеному Державним стандартом основної і повної загальної середньої освіти.
2. Дотримання основних дидактичних принципів.
3. Методичне забезпечення. Наявність у підручнику методологічно обґрунтованої та методично виваженої системи вправ (завдань).
4. Доступність підручника.
5. Розвивальний ефект навчального матеріалу.
6. Виховний потенціал підручника.
7. Ілюстративне оформлення підручника.
8. Системність та доцільність додаткового матеріалу.

Зазначені моніторингові дослідження, здійснені Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України (Інститут модернізації змісту освіти), ми розглядаємо етапами експертного оцінювання якості підготовлених нами підручників, проведеного групами незалежних експертів. Щороку склад цих груп якісно змінювався, що надавало результатам оцінювання більшої об'єктивності та валідності.

Презентуємо результати моніторингових досліджень відповідно до кожного класу, в яких вони проводилися, та інтерпретуємо їх відповідно до мети і завдань нашого дослідження.

Підручник «HOLA». 6 клас

В опитуванні взяло участь 430 респондентів, з них: учителів – 42 особи, учнів – 192 особи, батьків учнів – 196 осіб.

Дані про стаж та кваліфікацію вчителів подано в таблиці.

Таблиця 7.10

Стаж та кваліфікація вчителів

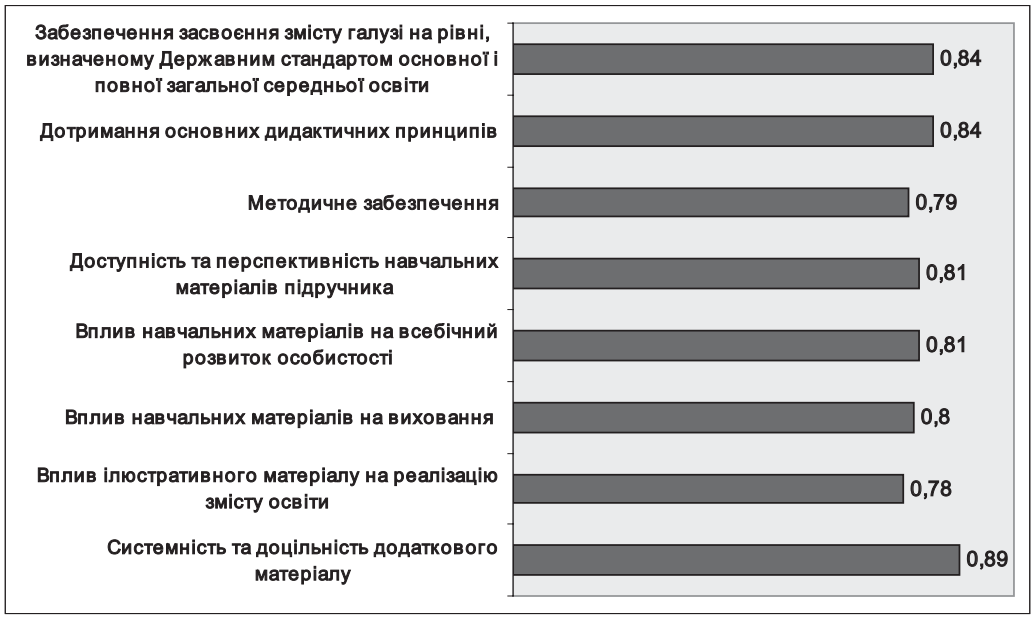
Загальна кількість учителів 42	
Педагогічний стаж у %	
0 - 5 років	18,75
6 - 10 років	40,63
11 - 20 років	31,25
більше 20 років	9,38
Категорія у %	
спеціаліст	12,50
друга	34,38
перша	37,50
вища	15,63

Узагальнений показник якості підручника ***за оцінкою вчителів*** становить **0,82** бала (при максимальній узагальненій оцінці в 1,0 бал).

Результати оцінювання цією групою респондентів кожної з восьми рубрик показників якості навчальної книги відображено в діаграмі 7.1.

Діаграма 7.1

Узагальнені результати анкетування вчителів



Наведені дані свідчать про те, що параметри, які характеризують якість підручника, високо оцінені переважною більшістю учителів – учасників моніторингу. У ході аналізу результатів дослідження виявлено, що переважна їх більшість параметри навчальної книги оцінила в межах 6-9 балів (при максимальній величині – 10 балів).

30% респондентів поставили 10 балів за такі показники якості навчальної книги:

– забезпечення засвоєння знань, формування загальнонавчальних умінь і навичок;

– дотримання основних дидактичних принципів: науковості, фундаментальності, сучасності теоретичних навчальних матеріалів (фактів, термінів, понять, теорій); особистісної орієнтації та педагогічного співробітництва; інтеграції та синтезу міжпредметних і спеціальних знань, умінь, навичок, послідовності, систематичності, цілісності подання й розкриття основних тем курсу; доцільності та функціонального навантаження ілюстративних матеріалів;
– наявність у підручнику методологічно обґрунтованої та методично виваженої системи вправ (завдань) для групової, фронтальної роботи;
– вплив навчальних матеріалів на всебічний розвиток особистості;
– вплив навчальних матеріалів на виховання в учнів почуття прекрасного та загальної естетичної культури;
– якість поліграфії;
– збалансованість кольорової гами;
– продуманість рубрикації, заголовків, сигналів – символів;
– доцільність обсягу та змісту матеріалів довідникового характеру.
– Близько 12% респондентів цієї групи поставили менше 6-ти балів за такі параметри підручника:
– забезпечення засвоєння знань, формування спеціальних предметних умінь і навичок;
– дотримання основних дидактичних принципів індивідуалізації та диференціації;
– наявність у підручнику методологічно обґрунтованої та методично виваженої системи для індивідуальної роботи; творчих вправ для талановитих дітей; завдань підвищеної складності для учнів з високим рівнем знань; для систематичного закріплення понять, визначень і основних тем курсу;
– вплив ілюстративного матеріалу на реалізацію змісту освіти.
6% респондентів виставили 0 балів за такі показники якості навчальної книги:
– забезпечення формування загальних умінь і навичок з самоконтролю і самооцінювання;
– наявність у підручнику методологічно обґрунтованої та методично виваженої системи творчих вправ (завдань) для талановитих дітей;
– наявність у підручнику вправ підвищеної складності для учнів з високим рівнем знань.

У цілому **90,63%** ***учителів*** вважають підручник новим за методичною системою реалізації змістових ліній; **78,13%** - відповіли, що матеріал, уміщений у ньому, сприяє запровадженню в практику навчально-виховного процесу особистісно-орієнтованих педагогічних технологій; **75%** опитаних учителів назвали навчальну книгу такою, що відповідає їхнім уявленням про сучасний шкільний підручник.

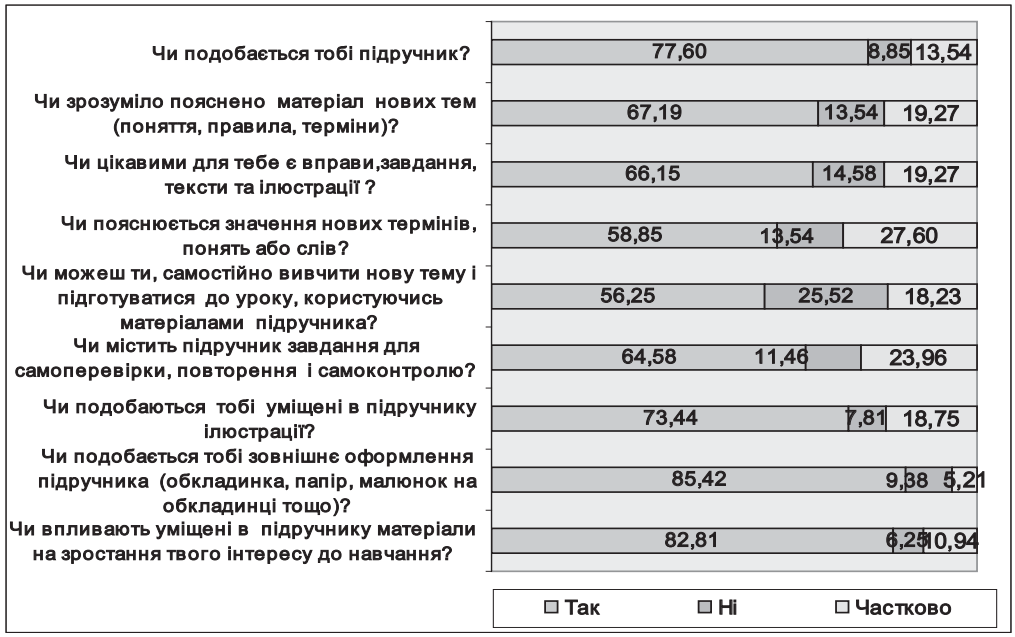
Пропозиції вчителів щодо поліпшення якості підручника[7]
– збільшити кількість завдань підвищеної складності для обдарованих дітей;
– збільшити кількість граматичних вправ;
– збільшити обсяг словника;
– доповнити підручник робочим зошитом з текстовою основою та аудіододатком.

У ході проведеного моніторингового дослідження якості підручника “HOLA” для 6-го класу опитуванням було охоплено також 192 шестикласники та 196 їхніх батьків із міст та сільської місцевості. Результати оцінювання навчальної книги цими групами респондентів подано в діаграмах 7.2 і 7.3.

[7] Пропозиції, висловлені респондентами, нами враховувалися під час підготовки для перевидання цих та інших підручників.

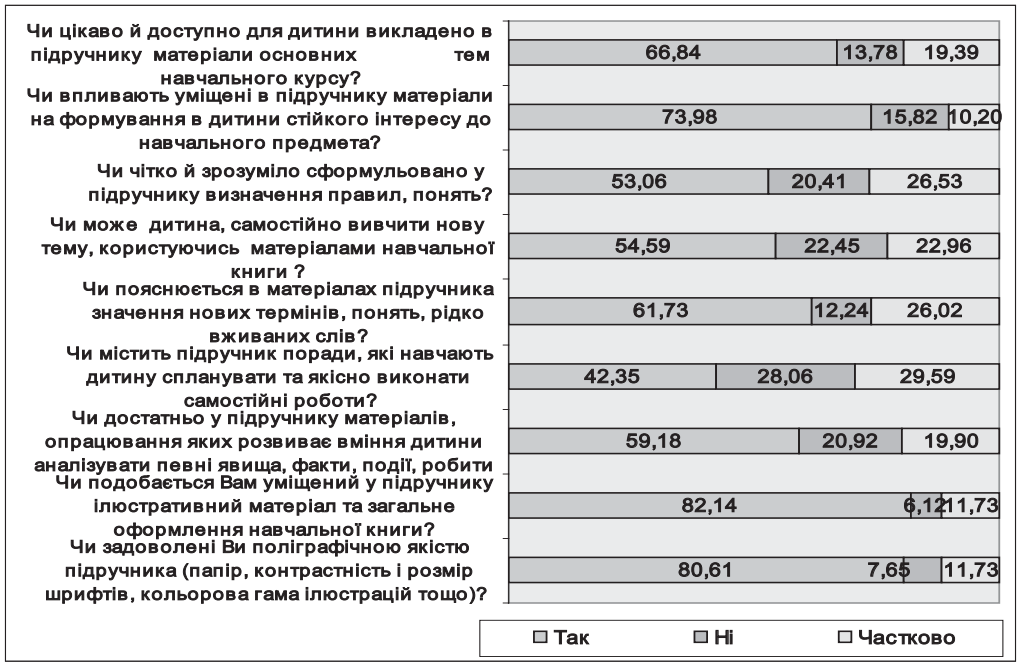
Діаграма 7.2

Результати оцінювання якості підручника учнями



Діаграма 7.3

Результати оцінювання якості підручника батьками



Повністю задовольняє якість підручника 70,25% учнів і 63,83 % батьків, негативно оцінили його параметри 12,33% учнів і 16,38% батьків, частково задоволені підручником відповідно 17,30% і 19,78% респондентів.

Учні та їх батьки вважають, що навчальний матеріал деяких тем в підручнику подається складно. Це є причиною того, що учні деколи не можуть самостійно опанувати нову тему і підготуватися до уроку, користуючись матеріалами підручника (на це вказали 25,52% опитаних учнів і 22,45% батьків). 11,46% учнів вважають недостатньою ту кількість завдань для самоперевірки, повторення і самоконтролю, яку пропонують автори навчальної книги. 12,24% батьків висловили невдоволення тим, як пояснюється значення нових термінів, понять, рідко вживаних слів у підручнику. Крім цього, 6,25% учнів вважають, що матеріали, викладені у підручнику, лише частково впливають на формування стійкого інтересу до навчального предмета. 6,12% батьків і 7,81% учнів назвали незадовільним ілюстративний матеріал та загальне оформлення підручника.

Респонденти обох груп висловили такі *пропозиції* щодо поліпшення якості навчальної книги:

– збільшити кількість текстових вправ для засвоєння граматики;
– збільшити кількість вправ для самоперевірки, самоконтролю;
– доповнити підручник українсько-іспанським словником;
– доповнити тексти для домашнього читання ситуативними малюнками.

Підручник "HOLA". 8 клас

В опитуванні щодо якості підручника взяли участь 320 респондентів, з них: учителі – 20 осіб, учні – 150 осіб, батьки учнів – 150 осіб.

Дані про стаж та кваліфікацію вчителів подано в таблиці 7.11.

Таблиця 7.11

Стаж та кваліфікація вчителів

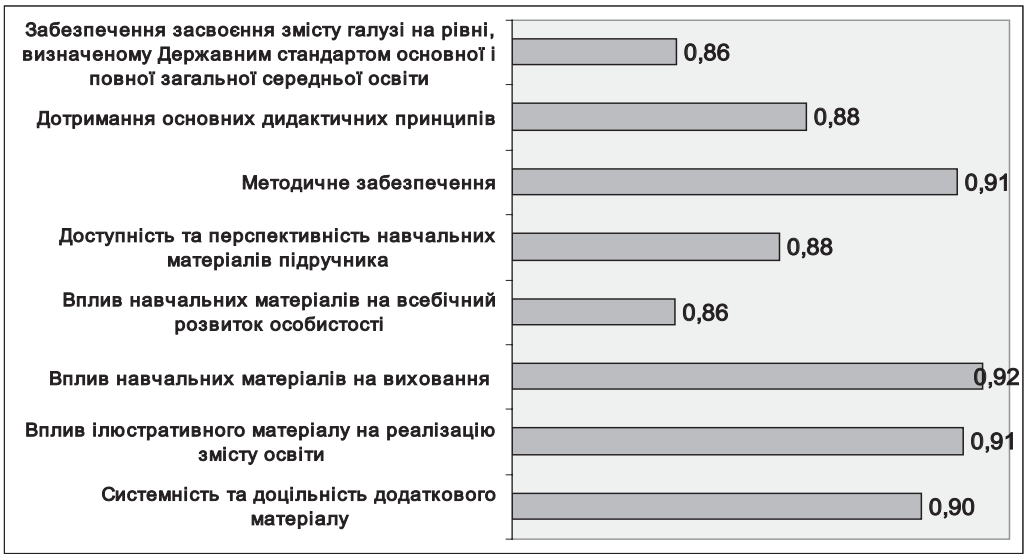
Загальна кількість учителів 20	
Педагогічний стаж у %	
0 - 5 років	16,67
6 - 10 років	8,33
11 - 20 років	16,67
більше 20 років	58,33
Категорія у %	
спеціаліст	16,67
друга	0,00
перша	25,00
вища	58,33

Узагальнений показник якості підручника ***за оцінкою вчителів*** становить **0,89** бала (при максимальній узагальненій оцінці в 1,0 бал).

Результати оцінювання цією групою респондентів кожної з восьми рубрик показників якості навчальної книги відображено на діаграмі 7.4.

Діаграма 7.4

Узагальнені результати анкетування вчителів



У ході аналізу результатів дослідження виявлено, що більшість респондентів оцінила показники якості навчальної книги у межах 7-10 балів. Половина опитаних учителів найвищий бал поставили за такі параметри якості підручника:

– забезпечення засвоєння знань, формування загальнопізнавальних умінь і навичок;
– наявність у підручнику методологічно обґрунтованої та методично виваженої системи вправ: різнорівневих і диференційованих; для групової роботи; для самостійної роботи; вправ для формування різних життєвих компетентностей; завдань для поточного, тематичного та узагальнювального контролю;
– відповідність навчальних матеріалів попередній загальноосвітній підготовці та життєвому досвіду учнів;
– вплив навчальних матеріалів на ефективність розумової та інтелектуальної діяльності; на стимулювання діяльності щодо самостійного оволодіння знаннями, здобуття інформації з різних видів джерел; на практичне застосування соціальних і комунікативних компетентностей; на стійке бажання постійно оволодівати новими знаннями; на позитивне ставлення до процесу навчання;
– вплив навчальних матеріалів на виховання;
– загальна естетика оформлення підручника.

Разом із цим, близько 16% опитаних учителів виставили менше 6-ти балів за такі показники:

– відповідність матеріалів підручника навчальній програмі;
– дотримання основних дидактичних принципів індивідуалізації та диференціації; особистісної орієнтації та педагогічного співробітництва; інтеграції та синтезу міжпредметних і спеціальних знань, умінь, навичок;
– наявність у підручнику методологічно обґрунтованої та методично виваженої системи вправ різнотипових за змістом; творчих завдань для талановитих дітей; вправ для поточного, тематичного та узагальнювального самоконтролю;
– забезпечення зрозумілого й чіткого визначення головних програмових понять, визначень, термінів тощо.

У цілому **91,67%** ***учителів*** вважають підручник новим за методичною системою реалізації змістових ліній; **100%** - відповіли, що матеріал, вміщений у ньому, сприяє запровадженню в практику навчально-виховного процесу особистісно-орієнтованих пе-

дагогічних технологій; **83,33%** опитаних учителів назвали навчальну книгу такою, що відповідає їхнім уявленням про сучасний шкільний підручник.

Пропозиції вчителів щодо поліпшення якості підручника

– збільшити кількість вправ на засвоєння граматики;
– збільшити кількість вправ для тематичного та поточного контролю;
– детальніше пояснювати правила;
– розробити ключі для вчителя для тестових завдань;
– збільшити кількість цікавих і різноманітних текстів;
– удосконалити граматичний довідник;
– доповнити підручник завданнями, які б супроводжувались аудіо записом.

У ході проведеного моніторингового дослідження якості підручника опитуванням було охоплено також 150 восьмикласників та 150 їхніх батьків із міст.

Повністю задоволені якістю підручника 68,15% учнів і 67,29% батьків, негативно оцінили його параметри 3,15% учнів і 4,16% батьків, частково задоволені підручником відповідно 28,7 і 28,56 відсотків респондентів.

Серед тем, які викликали найбільшу зацікавленість учні назвали: “Музика”, “Іспанія”, “Шкільне життя”, “Засоби масової інформації”, “Засоби спілкування”, “У світі музики”, “Бібліотека”, “Письменники Іспанії”. Разом із цим, 6,67% учнів вказали, що матеріали деяких нових тем пояснено не зрозуміло, і це унеможливлює самостійне їх опрацювання. Надто складним виявився матеріал тем: “Латинська Америка”, “Україна та її дива”.

Респонденти обох груп висловили такі *пропозиції* щодо поліпшення якості навчальної книги:

– збільшити кількість граматичних вправ;
– збільшити кількість завдань для самоконтролю після читання тексту;
– урізноманітнити тематику текстів;
– збільшити кількість текстів для додаткового читання;
– збільшити кількість творчих завдань;
– збільшити кількість завдань для самостійної роботи;
– доповнити підручник кросвордами, ребусами, жартами;
– збільшити кількість цікавих текстів про Іспанію;
– граматичний матеріал подавати українською мовою;
– доповнити підручник українсько-іспанським словником;
– збільшити обсяг граматичного довідника;
– збільшити обсяг словника;
– створити CD з текстами, діалогами та іншими матеріалами іспанською мовою.

Підручник “HOLA”. 9 клас

В опитуванні щодо якості підручника взяли участь 89 респондентів, з них: учителі – 9 осіб, учні – 40 осіб, батьки учнів – 40 осіб.

Дані про стаж та кваліфікацію вчителів подано в таблиці 7.12.

Таблиця 7.12

Стаж та кваліфікація вчителів

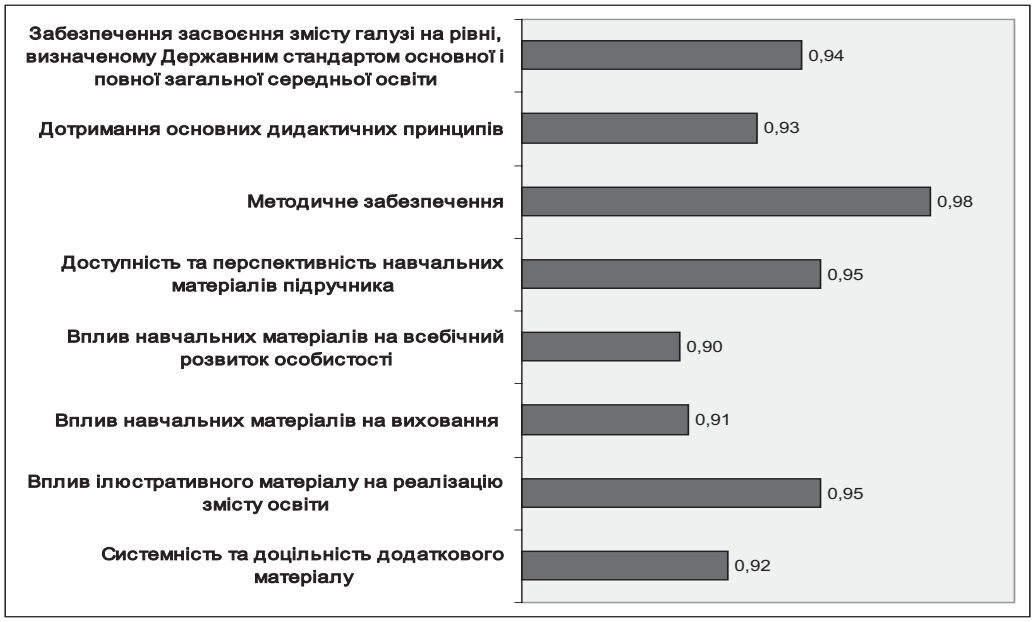
Загальна кількість учителів 8	
Педагогічний стаж у %	
0 - 5 років	12,50
6 - 10 років	37,50
11 - 20 років	25,00
більше 20 років	25,00
Категорія у %	
спеціаліст	0,00
друга	12,50
перша	50,00
вища	37,50

Узагальнений показник якості підручника ***за оцінкою вчителів*** становить **0,93** бала (при максимальній узагальненій оцінці в 1,0 бал).

Результати оцінювання цією групою респондентів кожної з восьми рубрик показників якості навчальної книги відображено на діаграмі 7.5.

Діаграма 7.5

Узагальнені результати анкетування вчителів



У цілому ж **100%** опитаних учителів вважають підручник новим за методичною системою реалізації змістових ліній; **100%** відповіли, що матеріал, уміщений у ньому, сприяє запровадженню в практику навчально-виховного процесу особистісно-орієнтованих педагогічних технологій; **100%** опитаних учителів назвали навчальну книгу такою, що відповідає їхнім уявленням про сучасний шкільний підручник.

Пропозиції вчителів щодо поліпшення якості підручника

– збільшити кількість граматичних завдань;
– збільшити кількість вправ на переклад з української на іспанську мову;
– детальніше пояснювати граматичний матеріал;
– видати електронний посібник;
– розробити робочий зошит для учнів.

У ході проведеного моніторингового дослідження якості підручника опитуванням також було охоплено 40 дев'ятикласників та 40 їхніх батьків.

Повністю задоволені якістю підручника 65,86% учнів і 56,94% батьків, негативно оцінили його параметри 8,33% учнів і 15% батьків, частково задоволені підручником відповідно 25,83 і 28,06 відсотків респондентів.

Серед тем, які викликали найбільшу зацікавленість, учні назвали: "У світі професій", "Іспанія та іспаномовний світ", "Життєві цінності молоді". Надто складним виявився матеріал тем: "Засоби масової інформації", "Захист навколишнього середовища", "Винахідники".

Респонденти обох груп висловили такі *пропозиції* щодо поліпшення якості навчальної книги:

– збільшити кількість завдань для самоконтролю;
– зменшити кількість завдань для усної розповіді;
– зменшити обсяг текстів для читання;

– детальніше пояснювати граматичний матеріал;
– доповнити підручник українсько-іспанським словником;
– замінити ілюстрації на більш наближені до теми;
– доповнити підручник електронним матеріалом.

Підручник "HOLA". 10 клас

В опитуванні щодо якості підручника взяли участь 110 респондентів, з них: учителі – 10 осіб, учні – 50 осіб, батьки учнів – 50 осіб.

Результати оцінювання вчителями кожної з восьми рубрик показників якості навчальної книги відображено на діаграмі 7.6.

Діаграма 7.6

Узагальнені результати анкетування вчителів

У цілому **100%** учителів вважають підручник новим за методичною системою реалізації змістових ліній; **100%** - відповіли, що матеріал, уміщений у ньому, сприяє запровадженню в практику навчально-виховного процесу особистісно-орієнтованих педагогічних технологій; **100%** опитаних учителів назвали навчальну книгу такою, що відповідає їхнім уявленням про сучасний шкільний підручник.

Узагальнений показник якості підручника ***за оцінкою вчителів*** становить **0,93** бала (при максимальній узагальненій оцінці в 1,0 бал).

Пропозиції вчителів щодо поліпшення якості підручника

– удосконалити систему граматичних вправ;
– доповнити підручник аудіо диском;
– покращити якість паперу.

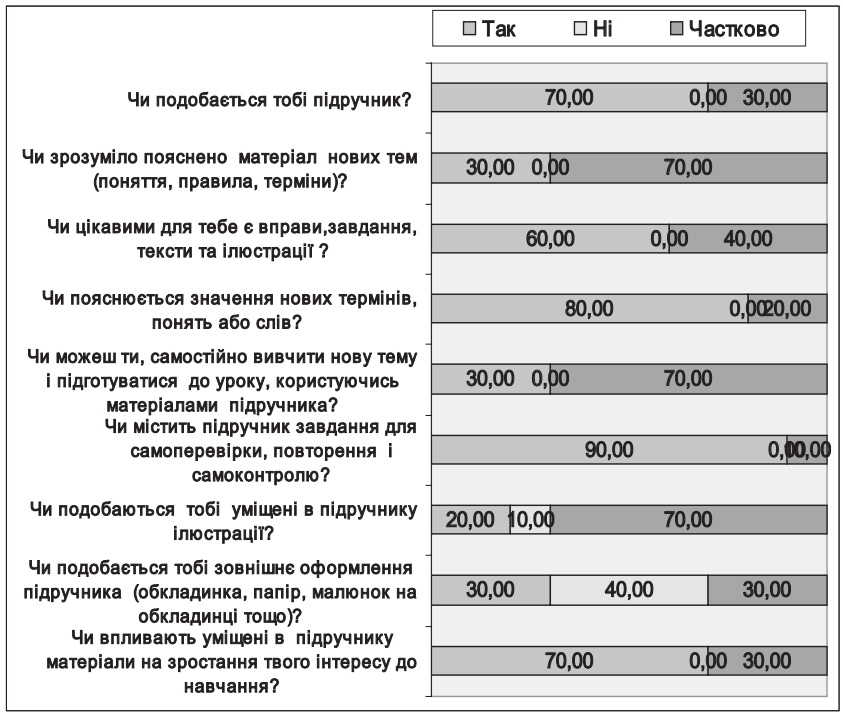
У ході проведеного моніторингового дослідження якості підручника опитуванням також було охоплено 50 десятикласників та 50 їхніх батьків із міст та сільської місцевості.

Повністю задоволені якістю підручника 53,33% учнів і 54,44% батьків, негативно оцінили його параметри 5,56% учнів і 1,11% батьків, частково задоволені підручником відповідно 41,11% і 44,44% респондентів.

Результати оцінювання навчальної книги цими групами респондентів подано в діаграмах 7.7 і 7.8.

Діаграма 7.7

Результати оцінювання якості підручника учнями



Діаграма 7.8

Результати оцінювання якості підручника батьками

Респонденти обох груп висловили такі *пропозиції* щодо поліпшення якості навчальної книги:
– збільшити кількість граматичних вправ;
– покращити зовнішнє оформлення підручника та якість паперу;
– доповнити підручник робочим зошитом та аудіо диском.

Підручник "HOLA". 11 клас

В опитуванні щодо якості підручника взяли участь 188 респондентів, з них: учителі – 16 осіб, учні – 86 осіб, батьки учнів – 86 осіб.

Результати оцінювання вчителями кожної з восьми рубрик показників якості навчальної книги відображено на діаграмі 7.9.

Діаграма 7.9

Узагальнені результати анкетування вчителів

У цілому **93,75%** учителів вважають підручник новим за методичною системою реалізації змістових ліній; **87,5%** - відповіли, що матеріал, вміщений у ньому, сприяє запровадженню в практику навчально-виховного процесу особистісно-орієнтованих педагогічних технологій; **93,75%** опитаних учителів назвали навчальну книгу такою, що відповідає їхнім уявленням про сучасний шкільний підручник.

Узагальнений показник якості підручника ***за оцінкою вчителів*** становить **0,91** бала (при максимальній узагальненій оцінці в 1,0 бал).

Пропозиції вчителів щодо поліпшення якості підручника
– збільшити кількість граматичних завдань;
– доповнити підручник аудіо та відео матеріалами;
– збільшити чіткість та якість зображень.

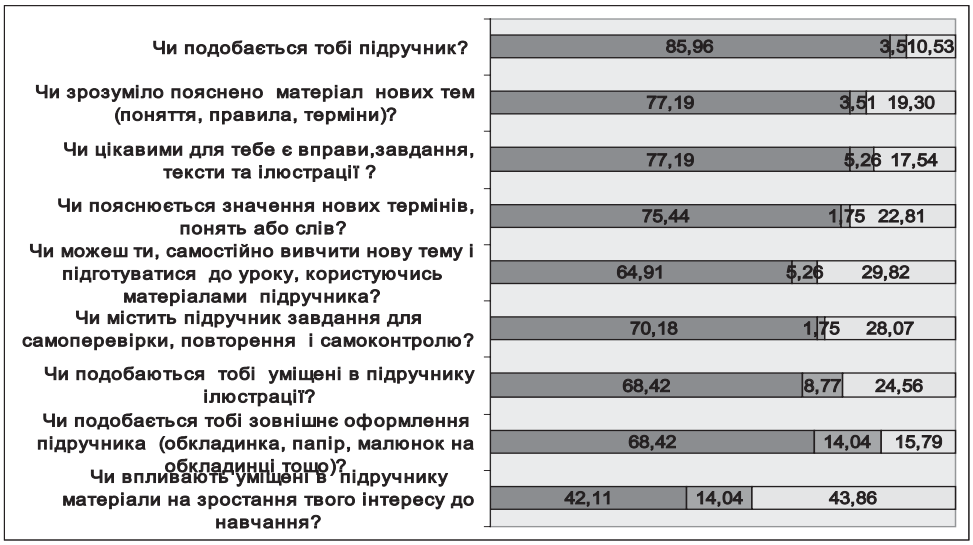
У ході проведеного моніторингового дослідження якості підручника опитуванням також було охоплено 86 одинадцятикласників та 86 їхніх батьків із міст та сільської місцевості.

Повністю задоволені якістю підручника 69,98% учнів і 63,96% батьків, негативно оцінили його параметри 6,43% учнів і 9,21% батьків, частково задоволені підручником відповідно 23,59 і 26,83 відсотків респондентів.

Результати оцінювання навчальної книги цими групами респондентів подано в діаграмах 7.10 і 7.11.

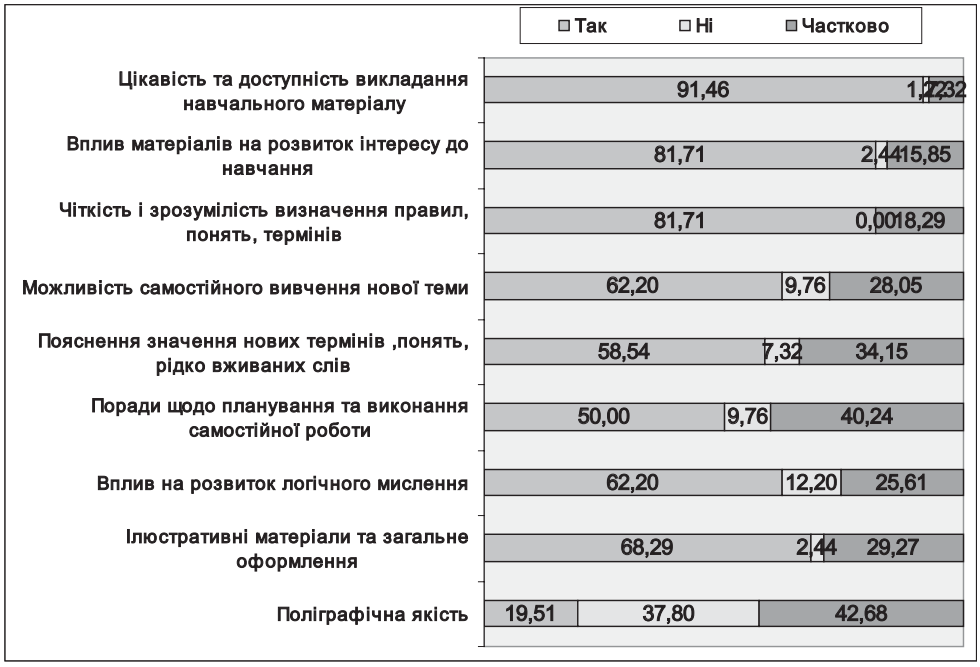
Діаграма 7.10

Результати оцінювання якості підручника учнями



Діаграма 7.11

Результати оцінювання якості підручника батьками



Надто складними для себе одинадцятикласники вважають такі теми, як: “Науково-технічний прогрес”, “Мистецтво”, а сподобався матеріал тем: “Світ кіно та театру”, “Подорож іспаномовними країнами”.

Респонденти обох груп висловили такі *пропозиції* щодо поліпшення якості навчальної книги:
– додати до підручника робочий зошит;
– поліпшити поліграфічну якість підручника;
– збільшити ілюстрації та наситити кольори.

Підручник "AMIGOS" *(1-й рік навчання)*. 10 клас

В опитуванні щодо якості підручника взяли участь 110 респондентів, з них: учителі – 10 осіб, учні – 50 осіб, батьки учнів – 50 осіб.

Результати оцінювання вчителями кожної з восьми рубрик показників якості навчальної книги відображено на діаграмі 7.12.

Діаграма 7.12

Узагальнені результати анкетування вчителів

У цілому **100%** учителів вважають підручник новим за методичною системою реалізації змістових ліній; **75%** - відповіли, що матеріал, уміщений у ньому, сприяє запровадженню в практику навчально-виховного процесу особистісно-орієнтованих педагогічних технологій; **75%** опитаних учителів назвали навчальну книгу такою, що відповідає їхнім уявленням про сучасний шкільний підручник.

Узагальнений показник якості підручника ***за оцінкою вчителів*** становить **0,90** бала (при максимальній узагальненій оцінці в 1,0 бал).

Пропозиції вчителів щодо поліпшення якості підручника
– збільшити кількість граматичних вправ;
– збільшити кількість вправ на аудіювання;
– збільшити кількість вправ для домашнього читання;
– поліпшити поліграфічну якість підручника.

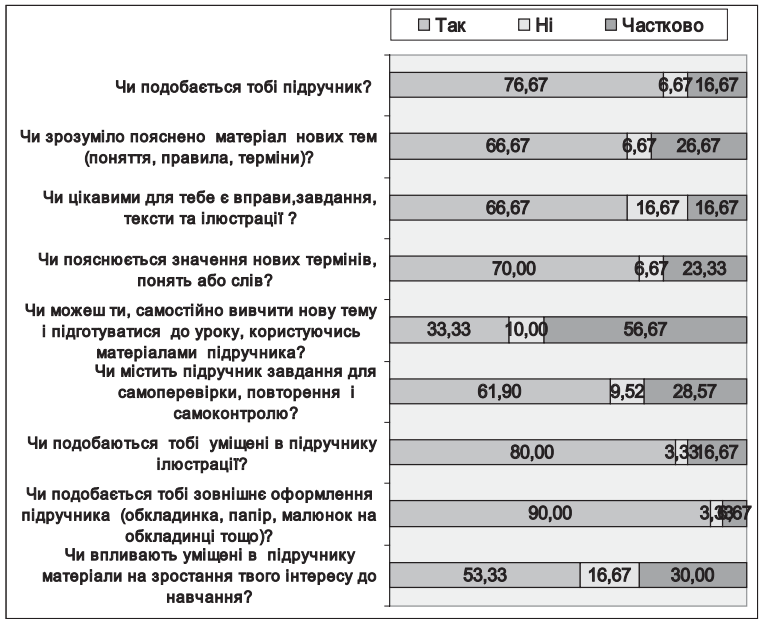
У ході проведеного моніторингового дослідження якості підручника опитуванням також було охоплено 50 десятикласників та 50 їхніх батьків із міст та сільської місцевості.

Повністю задоволені якістю підручника 66,51% учнів і 63,33% батьків, негативно оцінили його параметри 8,84% учнів і 10,37% батьків, частково задоволені підручником відповідно 24,66 і 26,3 відсотків респондентів.

Результати оцінювання навчальної книги цими групами респондентів подано в діаграмах 7.13 і 7.14.

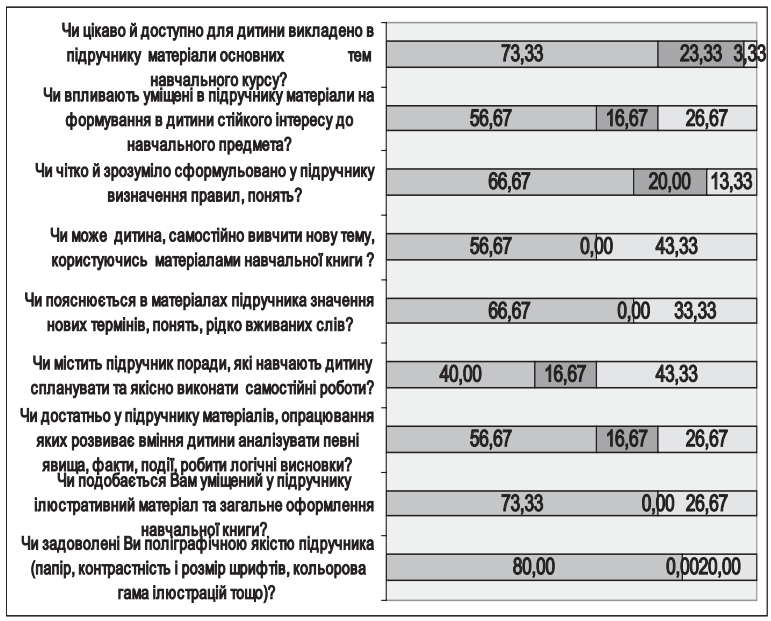
Діаграма 7.13

Результати оцінювання якості підручника учнями



Діаграма 7.14

Результати оцінювання якості підручника батьками



Серед тем, які викликали найбільшу зацікавленість, учні назвали: “Спілкування з однолітками”, “Моя кімната”, “Їжа”, “Покупки” тощо.

Респонденти обох груп висловили такі *пропозиції* щодо поліпшення якості навчальної книги:

– збільшити кількість вправ для домашнього читання;
– поліпшити поліграфічну якість підручника;
– доповнити підручник аудіододатком.

Підручник “AMIGOS” *(2-й рік навчання)*. 11 клас

В опитуванні щодо якості підручника взяли участь 605 респондентів, з них: учителі – 55 осіб, учні – 275 осіб, батьки учнів – 275 осіб.

Результати оцінювання вчителями кожної з восьми рубрик показників якості навчальної книги відображено на діаграмі 7.15.

Діаграма 7.15

Узагальнені результати анкетування вчителів

У цілому **94,55%** учителів вважають підручник новим за методичною системою реалізації змістових ліній; **94,55%** - відповіли, що матеріал, вміщений у ньому, сприяє запровадженню в практику навчально-виховного процесу особистісно-орієнтованих педагогічних технологій; **94,55%** опитаних учителів назвали навчальну книгу такою, що відповідає їхнім уявленням про сучасний шкільний підручник.

Узагальнений показник якості підручника ***за оцінкою вчителів*** становить **0,80** бала (при максимальній узагальненій оцінці в 1,0 бал).

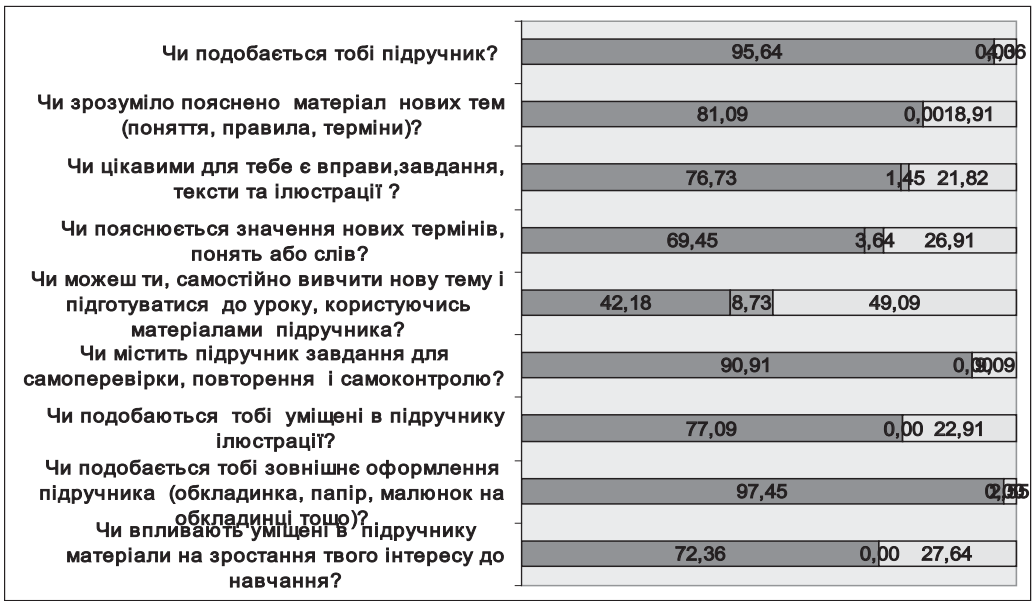
У ході проведеного моніторингового дослідження якості підручника опитуванням також було охоплено 275 одинадцятикласників та 275 їхніх батьків із міст та сільської місцевості.

Повністю задоволені якістю підручника 78,10% учнів і 63,20% батьків, негативно оцінили його параметри 1,54% учнів і 3,83% батьків, частково задоволені підручником відповідно 20,36 і 32,97 відсотків респондентів.

Результати оцінювання навчальної книги цими групами респондентів подано в діаграмах 7.16 і 7.17.

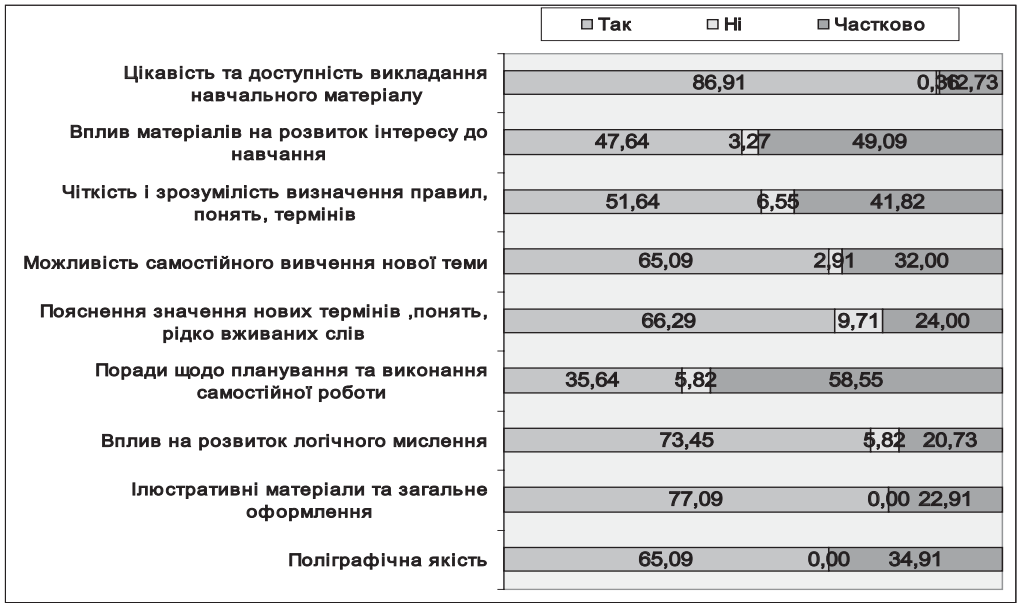
Діаграма 7.16

Результати оцінювання якості підручника учнями



Діаграма 7.17

Результати оцінювання якості підручника батьками



Підручники “HOLA” і “AMIGOS”. 11 клас

На виконання п.2.2 наказу МОНмолодьспорту України від 15.09.2011р. №1068 “Про проведення апробації та моніторингових досліджень якості навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів у 2011/2012 – 2012/2013 навчальних роках” та листа Інституту інформаційних технологій і змісту освіти МОН України від 14.1/10-379 “Про проведення моніторингового дослідження якості підручників для 11-го класу загальноосвітніх навчальних закладів” у 2013 року відділ моніторингу освітніх процесів Інституту інформаційних технологій і змісту освіти провів моніторингове дослідження якості підручників для 11-го класу загальноосвітніх навчальних закладів.

Наведемо в таблиці 7.13 результати оцінювання ***вчителями*** якості підручників з іспанської мови для 11-го класу.

Таблиця 7.13

№	Підручник	Автори	Узагальнена оцінка
1.	“HOLA” (10-й рік навчання)	Редько В.Г., Береславська В.І.	0,91
2.	“AMIGOS” (2-й рік навчання)	Редько В.Г., Шмігельський І.С.	0,80

Як бачимо, узагальнена оцінка якості зазначених підручників виявилася достатньо високою: **0,91** і **0,80** балів (при максимальній оцінці в 1,0 бал).

У ході дослідження вчителям було запропоновано відповісти також на запитання *“Чи відповідає навчальна книга Вашим уявленням про сучасний шкільний підручник?”*. Відповіді респондентів представлені в таблиці 7.14.

Таблиця 7.14

№	Підручник	Автори	Узагальнена оцінка
	“HOLA” (10-й рік навчання)	Редько В.Г., Береславська В.І.	0,94
	“AMIGOS” (2-й рік навчання)	Редько В.Г., Шмігельський І.С.	0,95

Як демонструють результати дослідження, якість підручників за цим параметром була досить високою: узагальнені оцінки відповідно дорівнювали **0,94 бали** і **0,95 балів** (при максимальній оцінці в 1,0 бал).

Отже, проілюстровані у **4** рисунках, **14** таблицях і **17** діаграмах результати підсумкових моніторингових досліджень, отримані нами та незалежними експертами, є переконливим свідченням високого рейтингу підручників з іспанської мови для загальноосвітніх навчальних закладів. Це підтверджує наші передбачення щодо ефективності запропонованих науково-теоретичних підходів до конструювання їх змісту, сформульованих у педагогічній гіпотезі, яку ми використовували під час проведення дослідження.

Основні положення змісту розділу проілюстровано в авторських публікаціях, представлених у Списку використаної літератури за №№483, 496, 505, 506, 507.

ВИСНОВКИ

Здійснене дослідження дало змогу істотно розширити та поглибити науково-теоретичні погляди на різноманітні аспекти галузі підручникотворення. В останні десятиліття ці питання продовжують бути предметом активних дискусій. Такий стан об'єктивно пов'язується з важливими трансформаційними процесами, які відбуваються у вітчизняній освітянській сфері, зокрема у шкільній іншомовній освіті, у зв'язку з переходом її на нові цілі та зміст, що зумовлює перегляд дидактичних підходів до навчання, форм і засобів організації навчального процесу, адаптацію їх до вимог, визначених суспільством до рівнів розвитку і навченості сучасних випускників ЗНЗ. А ці рівні, у свою чергу, мають узгоджуватися з європейськими стандартами, які окреслюють основні якісні характеристики особистості школяра як громадянина сучасного глобалізованого світу, в якому він має бути здатним жити і творити, зберігаючи свою національну і культурну ідентичність, а також бути готовим у майбутньому удосконалювати свій освітній потенціал відповідно до власних життєвих і професійних намірів, оволодіваючи умінням навчатись упродовж життя. Основним засобом, який сприяє виконанню зазначених завдань, є підручник.

1. Відповідно до результатів аналізу наукових досліджень розкрито феномен сучасного шкільного підручника з іноземної мови. Він нами розглядається своєрідним цілісним навчально-методичним комплексом, у якому акумульовано та спеціально зорієнтовано структурні компоненти його змісту. Визначено та охарактеризовано його роль як інформаційної моделі педагогічної системи, що ґрунтується на компетентнісному, комунікативному, діяльнісному, особистісно орієнтованому, культурологічному підходах. Розкрито функції як засобу, що спрямовує процес взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу, що нею спілкується, сприяє формуванню в учнів готовності до іншомовної комунікативної міжкультурної взаємодії у визначених навчальною програмою сферах, темах і ситуаціях, забезпечує дотримання прийнятих норм комунікативної поведінки відповідно до особливостей соціального оточення, є методичною підтримкою професійної діяльності вчителя. Саме на ці пріоритетні дидактичні функції шкільних підручників з іноземних мов спрямовувався основний вектор дослідження. В його основу покладено принципи науковості, прогностичності, варіативності, наступності, інтегративності, а також концептуальні положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Цілісне сприйняття сфери іншомовної освіти як підсистеми загальної освітньої системи дало змогу визначити чинники впливу на теорію шкільного підручника як галузь, що розвивається на зламі педагогіки, психології та інших базових для лінгводидактики наук і є сукупністю певних закономірностей, ідей, положень, принципів, рекомендацій тощо. Доведено, що вона перебуває у постійному динамічному розвитку і різнобічно залежить від освітніх парадигм, які домінують на різних історичних етапах суспільства і ним зумовлюються. У зв'язку з цим у змісті дослідження розглянуто ключові питання теорії шкільного підручника з іноземної мови: принципи побудови змісту, функції, здатність змісту формувати готовність учнів до оволодіння іншомовним спілкуванням, методичне забезпечення діяльності суб'єктів навчального процесу, об'єкти та критерії оцінювання змісту; мова підручника; особливості конструкторської діяльності автора тощо.

Одним із важливих показників ефективності підручників є доступність змісту, яка залежить від їх мови. Різнобічний аналіз цього питання, а також власний досвід підручникотворчої діяльності дозволили окреслити відповідні вимоги. Доведено, що мовний і мовленнєвий аспекти змісту мають враховувати вікові особливості учнів, їхній навчальний досвід, вид і форми навчальної діяльності, на яку зорієнтовується робота, рівень складності навчальних дій, котрі виконуються.

Визначальною характеристикою підручників є їх здатність сприяти ефективній методичний підтримці професійної роботи вчителя. Це поняття ми визначили як комплекс

змістових, процесуальних, формальних, функціональних навчально-методичних матеріалів, основна мета яких полягає у сприянні раціональній організації педагогічного процесу, який забезпечує успішне формування в учнів іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності у межах вимог чинних навчальних програм. Пріоритетними характеристиками системи методичного забезпечення визначено ефективність і універсальність, можливість її використання в нових і нестандартних ситуаціях процесу навчання. Доведено, що вибір методичних категорій для змісту підручників значною мірою зумовлюється особливостями предмета, рівнем розвитку дидактики, методики, психології, лінгвістики, теорії мовленнєвої діяльності, цілями навчання, що ставляться суспільством до випускників ЗНЗ на певному етапі розвитку держави.

2. Виявлено, що вітчизняна галузь підручникотворення розвивається під впливом тісної взаємодії зовнішніх чинників світових процесів із внутрішніми особливостями, характерними національній системі освіти. Здійснено ретроспективний аналіз її змісту, починаючи з другої половини XX століття і по сьогодення. Узагальнено та охарактеризовано тенденції її розвитку у перше десятиріччя незалежності України та визначено передумови для упровадження компетентнісного і комунікативно-діяльнісного підходів у зміст шкільних підручників нового покоління.

Проаналізовано зміст підготовлених українськими авторами експериментальних посібників з англійської, французької та іспанської мов, які слугували підґрунтям для створення перших вітчизняних шкільних підручників, розкрито особливості дидактичних і методичних положень концепції, на засадах якої вони сконструйовані, проілюстровано та прокоментовано результати їх дослідно-експериментальної апробації.

Здобуті знання про попередній досвід у цій сфері слугували підґрунтям для визначення концептуальних засад для побудови змісту сучасної навчальної літератури з іноземних мов, виявлено його компоненти, окреслено функції, запропоновано способи і форми практичного упровадження.

3. На основі ретельного аналізу особливостей тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти визначено та охарактеризовано принципи побудови змісту сучасних підручників з іноземних мов, а саме:

- взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури;
- паралельного і взаємопов'язаного навчання усного (говоріння, аудіювання) та писемного (читання, письма) мовлення;
- комплексного виконання комунікативної, виховної, розвивальної, освітньої цілей навчання іншомовного спілкування;
- компетентнісно орієнтованого навчання;
- відповідності навчальних матеріалів актуальному розвитку педагогічної, психологічної, методичної, психолінгвістичні, лінгвістичної наук;
- індивідуалізації та диференціації навчання;
- доступності навчального змісту;
- забезпечення міжпредметних зв'язків, зокрема з рідною мовою;
- автентичності тексту навчальних матеріалів;
- наступності змісту навчання як у структурних компонентах кожного підручника, так і у всій їх серії за роками навчання;
- варіативності змісту, що дає вчителеві змогу за потреби видозмінювати та адаптувати його до наявних умов навчання;
- відповідності навчальних матеріалів віковим особливостям учнів;
- типовості засобів навчання (типів та видів вправ і завдань, формату правил/інструкцій, обсягу структурних компонентів), їх уніфікації для всієї серії підручників;
- оптимальності обсягу мовного, мовленнєвого і тематичного інформаційного матеріалу для виконання вимог навчальної програми та забезпечення іншомовних комунікативних міжкультурних намірів учнів.

Відповідно до тенденцій розвитку сучасної загальної середньої освіти та шкільної іншомовної, зокрема, і результатів аналізу цілей навчання, їх залежності від соціаль-

них викликів держави уточнено чинні та окреслено й охарактеризовано нові функції сучасних шкільних підручників з іноземних мов. Основну увагу зорієнтовано на тих, які забезпечують творчий розвиток учнів, дають змогу розкривати їхній інтелектуальний потенціал, формувати здатність самостійно набувати досвіду у вивченні іноземної мови та відповідно до власної траєкторії розвитку й соціально-комунікативних потреб удосконалювати його упродовж життя. За результатами дослідження цього питання зроблено висновок, що сучасні шкільні підручники з іноземних мов доцільно розглядати *поліфункціональними засобами навчання,* котрі узгоджуються з рівнями розвитку наук, долучених до галузі підручникотворення, та іншомовними комунікативними потребами школярів.

4. Чітке розуміння сутності домінувальних освітніх парадигм, усвідомлення перспектив соціальних потреб в іншомовному спілкуванні у різних сферах життєдіяльності слугували підґрунтям для створення концепцій змісту підручників для початкового, основного і старшого ступенів навчання. Зміст концепцій ґрунтується на філософських, психолого-педагогічних і лінгводидактичних теоріях, які допускають їх емпіричну перевірку у практичній діяльності; характеризуються цілеспрямованістю, системністю, взаємозв'язком усіх компонентів, їх внутрішньою логікою; враховують вікові, психофізіологічні можливості школярів, їхній життєвий і навчальний досвід, інтереси та базуються на новітніх ідеях дидактичної, методичної, психологічної, психолінгвістичної, лінгвістичної наук і соціально-комунікативних потребах сучасної світової спільноти. Концепції схвалені МОН України та рекомендовані для використання у вітчизняній шкільній практиці.

Відповідно до концепцій зміст сучасних шкільних підручників з іноземних мов визначено як багатокомпонентне та поліфункціональне дидактичне утворення, котре має забезпечувати ефективне навчання учнів іншомовного спілкування у взаємозв'язку з оволодінням культурою народу, носія мови, що вивчається, сприяти їхньому розвитку, вихованню, освіті, а також надавати вчителям якісну методичну підтримку в їхній професійній діяльності.

Розглянуті соціальні та науково-теоретичні засади побудови змісту підручників дали змогу визначити та охарактеризувати принципи добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу. Його сутність характеризується актуальністю, фундаментальністю, комунікативною цінністю, прагматичністю, соціальною ефективністю, науковістю, автентичністю, оптимальністю, типовістю, варіативністю, диференційованістю, культуровідповідністю, виховною, освітньою та розвивальною цінністю.

Відповідно до концепцій важливими компонентами змісту підручників визначені тексти для читання як особливі систематизовані зразки функціонування мови у межах тем, які вивчаються. Нові тенденції розвитку змісту навчання іноземних мов дали змогу окреслити функції текстів, уточнити чинні та визначити нові критерії їх добору для змісту підручників, охарактеризувати показники автентичності. Відповідно до вимог чинних навчальних програм узагальнено і уточнено базовий перелік об'єктів, які можуть слугувати джерелами для навчання учнів читання іноземними мовами.

Тенденція на компетентнісний підхід зумовила перегляд сутності позатекстових матеріалів. Визначено нові їх функції та способи і форми презентації.

Розглядаючи підручник як особливу багатокомпонентну дидактико-методичну систему, в якій своєрідно взаємодіють кілька підсистем і кожна виконує свої функції, досліджено особливості його структурного поділу. На підставі вивчення різних поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників виявлено і охарактеризовано чинники впливу на загальну структуру підручника та окреслено її компоненти як інтегровані складники системи засобів презентації, активізації навчального змісту і контролю рівня його засвоєння. Доведено взаємозв'язок, взаємозалежність та взаємодоповнюваність структури та змісту підручників як об'єктів, які детермінують одне одного. Досліджено структуру підручників з іноземних мов для учнів початкової, основної, старшої школи, розкрито функції кожного компоненту їх макроструктури і мікроструктури.

У процесі дослідження обгрунтовано, охарактеризовано та перевірено у шкільній практиці дидактичні та методичні підходи до побудови змісту тематичних розділів і підрозділів. Визначено залежність їх структурування від певних закономірностей. З'ясовано одиниці засвоєння, типові для окреслених навчальними програмами сфер і тем спілкування, і охарактеризовано засоби оволодіння ними. Визначено і перевірено у шкільній практиці оптимальний обсяг навчального матеріалу для змісту тематичних підрозділів підручників. За результатами опрацювання відповідної джерельної бази та спираючись на власний досвід, сформульовано рекомендації авторам щодо структурування навчального змісту підручників з іноземних мов.

5. У ході дослідження на основі систематизації теоретичних та емпіричних матеріалів розроблено дидактичні моделі змісту формування іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності. В основу їх побудови покладено взаємозв'язки змістових і структурних компонентів підручників, що дозволило спрямувати навчальну діяльність на розкриття цілісності об'єктів засвоєння, виявлення різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину систему. Усі компоненти моделей презентовано як відносно стійкі, логічно пов'язані між собою елементи, які виконують у кожній із них функціональну, гностичну, організаційну, комунікативну, проектну функції.

Зміст дидактичних моделей та їх функції слугували підґрунтям для визначення системи засобів оволодіння навчальними матеріалами підручників. Визначено номенклатуру умінь учнів, які мають сформуватися в результаті усвідомленого виконання навчально-комунікативних дій, передбачених змістом моделей. Запропонована система засобів навчання дала змогу окреслити динаміку поетапного розвитку процесу оволодіння механізмами іншомовного спілкування: *1) етап орієнтування, 2) етап виконання операцій і дій, 3) етап контролю досягнутих результатів*. За таких умов зміст підручників розглядається як своєрідна комплексна програма діяльності суб'єктів освітнього процесу, успішне виконання якої забезпечує досягнення запланованої мети навчання.

У процесі дослідження виявлено і узагальнено чинники, що зумовлюють оновлення змісту сучасних підручників, обгрунтовано тенденції на використання компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів, розкрито їх сутність, форми і способи упровадження.

Відповідно до діяльнісної технології для змісту підручників розроблено систему та розкрито дидактичну сутність комунікативних завдань (проектної роботи, рольових ігор, навчально-мовленнєвих ситуацій) як пріоритетних засобів інтерактивного навчання іншомовного спілкування. Доведено, що її доцільно покласти в основу побудови змісту підручників та організовувати навчання спілкування у формі діалогу культур довкола актуальних проблем життєдіяльності представників країни, мова якої вивчається, і громадян своєї країни. Виявлено, що за такого підходу пріоритетними можуть бути сфери діяльності однолітків, їхні інтереси і форми поведінки у різних соціально-комунікативних середовищах.

За результатами дослідження визначено і охарактеризовано основні показники сформованості іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності сучасного випускника ЗНЗ і диференційовано їх на два блоки "*Учень знає*" і "*Учень може*". Доведено їх функціональну здатність слугувати орієнтирами для побудови змісту компетентнісно орієнтованих підручників з іноземних мов.

6. Ураховуючи досвід підручникотворення, проілюстрований в різноманітних наукових джерелах, обгрунтовано універсальність запропонованої технології конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов, доведено можливу її адаптивність до діяльності авторів з підготовки навчальної літератури з інших предметів. В її основу покладено принцип поетапного проектування та моделювання конструкторської роботи, що дає змогу розширити та поглибити мережу видів діяльності, пов'язаної з галуззю підручникотворення, та забезпечити процес взаємопов'язаного навчання учнів іноземної мови та іншомовної культури, а також оволодівати видами діяльності, що сприяють формуванню умінь учитися. Доведено, що дотримання рекомендованої послідовності та

змісту етапів у підручникотворчій діяльності дозволяє раціоналізувати роботу авторів, чітко бачити її перспективу.

7. Важливими компонентами теорії підручника є об'єкти та критерії його оцінювання. За результатами аналізу наукової літератури та власного досвіду виявлено типові об'єкти та розроблено критерії оцінювання сучасних шкільних підручників з іноземних мов. Вони визначені відповідно до новітніх тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти та окреслених навчальними програмами іншомовних комунікативних потреб учнів. Згідно з цими об'єктами та критеріями здійснено аналіз чинної навчальної літератури з англійської, німецької, французької та іспанської мов, охарактеризовано стан проблеми та запропоновано шляхи її удосконалення.

8. Наукова достовірність, валідність, ефективність і технологічність авторських підходів, репрезентованих у змісті монографії, перевірялись у шкільній практиці. Представлені науково-теоретичні положення апробувались у процесі пробного та дослідного навчання, а зміст сконструйованих нами трьох серій підручників з іспанської мови: 1) для 1–11-го класів (перша іноземна мова), 2) для 5–8-го класів (друга іноземна мова), 3) для 10–11-го класів (іспанська мова для профільної школи), створений відповідно до запропонованих концептуальних ідей, підлягав оцінюванню з боку незалежних експертів, визначених МОН України. Результати експертиз, подані у сьомому розділі монографії з авторськими аналізом та інтерпретацією, виявилися позитивними.

Результати дослідження систематизовано та узагальнено в **37** таблицях, **31** рисунку, **17** діаграмах.

Шкільна практика довела можливість адаптивності результатів досліджених і описаних у змісті монографії наукових положень до конструювання змісту навчальної літератури з англійської, німецької, французької та інших іноземних мов, окрім того, окремі з них також можуть бути використані під час підготовки іншої навчальної літератури.

Галузь підручникотворення завжди перебувала у розвитку. Не було і не буде абсолютно чітких відповідей на всі питання, котрі її стосуються, що свідчить про її невичерпність. Зміна освітніх парадигм, нові соціально-педагогічні чинники впливу на оновлення цілей та змісту навчання іншомовного спілкування, застосування, окрім підручників, інших дидактичних засобів, зокрема новітніх інформаційних технологій, обов'язково зумовлять появу нових проблем, які потребуватимуть аналізу, певних узагальнень, висновків та актуалізації набутого досвіду підручникотворення і можуть стати предметом нових наукових досліджень. Такий закон діалектики.

Для найближчих подальших досліджень нам уявляються актуальними такі наукові проблеми:

1) дозування навчального матеріалу в структурних компонентах підручників відповідно до вікових особливостей школярів та індивідуальної траєкторії їхнього розвитку;

2) ефективної дидактичної взаємодії підручника й інших дидактичних засобів, зокрема аудіо/відео матеріалів, з метою комплексного впливу на успішне виконання цілей навчання іншомовного спілкування;

3) раціонального розподілу змісту в структурних компонентах підручників, зокрема дотримання принципів наступності, усвідомленого засвоєння та оптимальності обсягу тематичного навчального матеріалу для виконання вимог програм;

4) визначення об'єктів краєзнавчої сфери, спільних та уніфікованих для підручників з усіх іноземних мов, а також об'єктів країнознавчої сфери, типових для усіх паралельних підручників з кожної іноземної мови.

Висловлюємо сподівання, що отримані результати наукового дослідження та окреслені прогнози щодо подальшого розвитку пов'язаних з ним питань дадуть змогу поглибити та чіткіше розкрити сутність системи шкільної іншомовної освіти, в якій галузі підручникотворення належить одне з пріоритетних місць.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аганисьян В. М. Учебный диалог как психологический фактор развития эвристического мышления обучающихся : Автореф. дис.... докт. психол. наук. : 19.00.07 / Аганисьян Владимир Мигранович. – СПб., 1999. – 48 с.
2. Александренко А.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности младших школьников на основе интегративного подхода (на примере изучения английского языка): Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.П. Александренко. – Майкоп, 2005. – 22 с.
3. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Николай Алексеевич Алексеев. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996. – 216 с.
4. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью / А.А. Алхазишвили. – М. : Просвещение, 1988. – 125 с.
5. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1995. – 496 с.
6. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005 – №4 – С. 19 – 27.
7. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шаміашвілі. — К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
8. Ариян М. А. Лингвострановедение в преподавании иностранного языка в старших класах / М. А. Ариян // Иностр. яз. в шк. – 1990. – №2. – С. 21 – 25.
9. Ариян М.А. Ситуативная роль как фактор повышения эффективности обучения усной речи на иностранном языке в средней школе / М.А. Ариян // Автореф. дис. ... канд. пед.наук : 13.00.02. – М., 1982. – 18 с.
10. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М., 1969. – 279 с.
11. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А.Р. Арутюнов. – М. : Русский язык, 1990. – 166 с.
12. Афонина Г.М. Содержание образования в современной школе / Педагогика: Курс лекций и семинарских занятий / Под ред. О.А.Абуллиной. – 2-е изд. – Ростов н/Д, 2002. – С. 149 – 157.
13. Арцишевський Р.А. Підручник учора, сьогодні, завтра / Роман Антонович Арцишевський // Підручник XXI століття. – 2003. – №1 – 4. – С. 22 – 29.
14. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
15. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
16. Бабанский Ю.К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплектов / Ю.К. Бабанский // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение. – Вып. 8. – 1980. – С. 17 – 33.
17. Бабанский Ю.К. Оптимизация обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
18. Бабанська О.Я. Підручник як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів (на матеріалі підручників історії та географії для 5–8 класів): Дис.... канд. пел. наук: 13.00.01 / О.Я.Бабанська. – Харків, 1971. – 252 с.
19. Бабінець С.І. До питання моніторингу як засобу прогнозування педагогічної діяльності / С.І. Бабінець // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – №3. – С. 125 – 127.
20. Бабаян Ю.О. Розвиток рефлексивного оцінювання як чинника мотивації досягнення молодших школярів. – Дис.... канд. псих. наук: 19.00.07 / Ю.О. Бабаян. – К. – 2004. – 206 с.

21. Бадер В.І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: Автореф. дис.... докт. пед. наук: 13.00.02 / В.І.Бадер. – К., 2004. – 48 с.
22. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А.Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
23. Баля С.А. Моніторинг навчальних досягнень учнів як об'єкт стандартизації якості освіти / С. А. Баля // Пед. Дискурс. – 2011. – №9. – С. 19 – 22.
24. Баранов С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с.
25. Барановська О.В. Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті сучасних підручників / О.В. Барановська // Проблеми сучасного підручника : наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2014. – Вип. 14. – С. 34 – 42.
26. Барановська О.В. Міжпредметні зв'язки у підручнику для профільної школи : практична зорієнтованість та технологізація / О.В. Барановська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2016. – Вип. 16. – С.17 – 25.
27. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку / Н.В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
28. Басай Н.П. "Guten Tag" – новий навчально-методичний комплект з німецької мови для другокласників / Н.П.Басай // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – №1 – 2. – С. 142 – 146.
29. Бауман М., Доступность учебных текстов, факторы, затрудняющие понимание и их устранение / М. Бауман, Г. Гийтлинг, К. Неспер // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение. – 1988. – Вып. 18. – С. 244 – 258.
30. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр "Академія", 2004. – 344 с.
31. Башарин В.Ф. Педагогическая технология: что это такое? // Специалист. – 1993. – №9. – С. 17 – 23.
32. Бейлинсон В. Г. Арсенал образования / Валентин Григорьевич Бейлинсон. – М. : Книга, 1986. – 286.
33. Бейлинсон В. Г., Зуев Д. Д. О функциональном подходе к оценке школьных учебников // Проблемы школьного учебника/ В.Г.Бейлинсон, Д.Д.Зуев. – М. : Просвещение. – 1977. – Вып. 5. – С. 42 – 54.
34. Бекетова В. П. Разработка теории школьного учебника в ГДР // Новые исследования в педагогических науках/ В.П.Бекетов. – М.: Педагогика. – 1988. – Вып. 2(52). – С. 27 – 31.
35. Беляев Б.В. О соотношении языка и речи в процессе обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев // Иностр. яз. в школе. – 1957. – №3. – С. 3 – 9.
36. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов / Борис Васильевич Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
37. Березівська Л.Д. Внесок Я.Чепіги в розвиток українського підручникотворення / Л.Д. Березівська // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Редкол. – К. : Педагогічна думка. – 2000. – Вип. 2. – С. 13 – 16.
38. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті / Л.Д. Березівська: Монографія. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
39. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
40. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – №4. – С. 52 – 69.
41. Беспалько В.П. Учебник. Теория создания и применения // Владимир Павлович Беспалько. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 192 с.
42. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.

43. Бех П.О., Биркун Л. В. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови / П.О. Бех, Л.В. Биркун. – 1996. – №2. – С. 3 – 8.
44. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века / В.С. Библер // Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы : сб. статей под ред. В. С. Библера. – Кемерово : ЛЕФ, 1993. – С. 9 – 106.
45. Бим И.Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка / И. Л. Бим, О.В. Афанасьева, О. А. Радченко // Иностр. яз. в шк. – 1999. – №6. – С. 13 – 17.
46. Бим И.Л., Миролюбов А.А. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы / И.Л. Бим, А.А. Миролюбов // иностр. яз. в школе. – 1998. – №4. – С.5–9.
47. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления в школе / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С.4 – 15.
48. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
49. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность ; кол. моногр. под ред. акад. РАО А. А. Миролюбова. – М. : Титул, 2010. – 464 с.
50. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. – №1. – С. 9 – 12.
51. Бим И.Л. Понятие системы обучения иностранным языкам на разных уровнях рассмотрения / И.Л. Бим // Иностр. яз. в школе. – 1975. – №2. – С.3 – 11.
52. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы / И. Л. Бим – М. : Просвещение, 2007. – 168 с.
53. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель её реализации / И. Л. Бим. – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1974. – 240 с.
54. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
55. Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса /И.Л.Бим // Иностр. яз. в шк. – 1996. – №1. – С. 48 – 52.
56. Бим И.Л. Цели обучения иностранным языкам на современном этапе // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность : под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск. : Титул, 2010. – С. 39 – 46.
57. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : Монографія / Н.М. Бібік. – К. : Віпол, 1998. – 200 с.
58. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – С. 45 – 50.
59. Бібік Н.М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н.М. Бібік // Український педагогічний журнал. – №1. – 2015. – С.47 – 58.
60. Бібік Н.М. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні / Н.М. Бібік // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2003. – Вип. 3. – С.27 – 31.
61. Бігич О.Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови: Монографія / О.Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – 138 с.
62. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навчальний посібник / Оксана Борисівна Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.
63. Біляєв О.М., Вашуленко М.С., Плахотник В.М. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна школа. – 1994. – №9. – С.71 – 73.

64. Блинов В.М. Эффективность обучения : Методологический анализ определения этой категории в дидактике / В.М. Блинов. – М. : Просвещение, 1976. – 192 с.
65. Богданова О.С, Калинина О.К. О воспитательной функции учебников // Проблемы школьного учебника / О.С. Богданова, О.Д. Калинина. – М. : Просвещение. – 1982. – Вып. 11. – С. 6 – 22.
66. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей подростков / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
67. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1995. – 236 с.
68. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.А. Болотов, В.В. Серикова // Перемены. – 2004. – №2. – С. 130 – 139.
69. Бондар В.І. Методологія та філософія наукового пізнання : подібність, відмінність, взаємозбагачення / В.І.Бондар // Український педагогічний журнал. – К. : Інститут педагогіки НАПН України. – 2015. - №1. – С.59 – 68.
70. Бондар В.І. Дидактика: навч. посіб. / Володимир Іванович Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
71. Бондар С.П. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи в умовах диференціації навчання / С.П. Бондар // Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі : Монографія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 216 с.
72. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11–17.
73. Бондаренко С.М. Формирование познавательного интереса школьников средствами учебника // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания : сб. науч. трудов / Редкол.: П.В. Дубровина, Б.С. Круглов / С.М. Бондаренко – М. : Изд-во АПН СССР, 1984. – С. 159– 167.
74. Бориско Н.Ф. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов / Н.Ф. Бориско // Іноземн. мови. – 2005. – №1. – С. 8 – 14.
75. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения) : Монография. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. 268 с.
76. Бориско Н.Ф. Теоретичні основни створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителя іноземних мов: Автореф. дис.... докт. пед. наук / Н.Ф. Бориско. – К., 2000. – 36 с.
77. Брейгина М.Е., Климентенко А.Д. Контроль в обучении иностранным языкам учащихся средних профтехучилищ / М.Е. Брейгина, А.Д. Климентенко. – М. : Просвещение, 1979. – 182 с.
78. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 418 с.
79. Будрина Е.Г. Динамика интеллектуального развития в подростковом возрасте в условиях разных моделей обучения: Автореф. дис.... канд. психол. наук / Е.Г. Будрина. – М. : ИП РАН, 2005. – 22 с.
80. Бурда М. Теорія шкільного підручника як предмет педагогічного дослідження // Проблеми сучасного підручника: зб. наук, праць / Редкол. – "Комп'ютер у школі та сім'ї" / М.І. Бурда. – 1999. – С. 6 – 8.
81. Бурда М.І. Компетентнісна орієнтація змісту шкільних підручників з математики / М.І. Бурда // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2014. – Вип. 14. – С. 78 – 88.
82. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам / Г. М. Бурденюк. – Кишинев : Штиинца, 1988. – 137 с.
83. Буренко В.М. Навчання письма: методичні поради / В.М. Буренко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – №4. – С.66 – 69.

84. Буренко В.М. Особливості навчання усного мовлення: метод. поради / В.М. Буренко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2011. – №3. – С.4 – 6.
85. Буринська Н.М. До проблеми оцінки якості підручника // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / редкол. – К. : "Комп'ютер у школі та сім'ї" / Н.М. Буринська. – 1999. – С. 8 – 10.
86. Буринська Н.М. Особистісно зорієнтоване навчання як провідна дидактична функція сучасного підручника // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка / Н.М.Буринська. – 2003. – Вип. 4. – С.7 –10.
87. Буринська Н.М. Створення українського підручника нового покоління // Освіта України / Н.М. Буринська. – 2002. – №25(8). – С.6.
88. Бухбиндер В.А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. В.А. Бухбиндера. – К. : Вища школа, 1980. – 246 с.
89. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.
90. Варзацька Л.О. Рідна мова й мовлення. Розвиток мовлення: Монографія. – Кам.-Подільський: Абетка, 2004. – 310 с.
91. Васьківська Г.О. Гносеологічна цінність навчальної книги як засобу реалізації інваріантної та варіативної складових змісту освіти у старшій школі / Г.О. Васьківська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2015. – Вип. 15. – С. 79 – 89.
92. Вашуленко М.С. Початкова мовна освіта у контексті реформування загальноосвітньої школи / М.С. Вашуленко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. : 1992 – 2002 рр. : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – 2002. – Ч. 1. – С. 322 – 338.
93. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості школярів в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Поч. школа. – 2001. – №1. – С. 11 – 15.
94. Величко Л.П. Дидактичний потенціал предметного тезауруса учня / Л.П. Величко // Український педагогічний журнал. – К. : Інститут педагогіки НАПН України. – 2015. – №1. – С. 99 – 106.
95. Величко Л.П. Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах : Монографія. – К. : Генеза, 2006. – 330 с.
96. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010. – 336 с.
97. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г.Костомаров. – М. : Русский язык, 1999. – 341 с.
98. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В.П. Григорьева, И.А. Зимняя, В.А. Мерзлякова и др. – М. : Просвешение, 1985. – 168 с.
99. Вишневский Е.И. Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранным языкам / Е.И. Вишневский // ИЯШ. – 1983. – №6. – С. 9 – 12.
100. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови / О.І. Вишневський. – К. : Рад. школа, 1989. – 223 с.
101. Волков Б. Психология младшего школьника / Б. Волков. – М. : Просвещение, 2002. – 128 с.
102. Волков Б. С. Психология юности и молодости : учебник для вузов / Б.С. Волков. – М. : Трикста, 2006. – 256 с.
103. Вопросы контроля обученности учащихся по иностранному языку / Под ред. : А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 1999. – 112 с.
104. Воробйова І.А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.09 / І.А. Воробйова. – К., 2003. – 194с.
105. Воробьёв В.В. Лингвокультурология: Теория и методы / В.В. Воробьёв. – М. : Русский язык, 1997. – 206 с.

106. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
107. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
108. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного / М.Н. Вятютнев. – М.: Русский язык, 1984 – 142 с.
109. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
110. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка / П.Я. Гальперин. – М.: Просвещение, 1985. – 45 с.
111. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Просведение, 1966. – 320 с.
112. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М. : АЙРИС ПРЕСС, 2004. – 236 с.
113. Гальскова Н. Д. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы / Н.Д. Гальскова, Э. И. Соловцова // Иностр. яз. в шк. – 1991. – №3. – С. 31 – 35.
114. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова – М. : АРКТИ, 2003 – 189 с.
115. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иостранным языкам. Линводидактика и методика: учебное пособие для студентов / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 5-е изд., стер. – М.: Изд. Центр "Академия", 2008. – 336 с.
116. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И.Гез // ИЯШ. – 1969. – №6. – С. 7 – 12.
117. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов. – М. : Просвещение, – 1982. – 373 с.
118. Гелашвили Н.И. Педагогические основы управления самостоятельной работой учащихся в процессе обучения / Н.И. Гелашвили. – Тбилиси: Ганатлеба, 1988. – 178с.
119. Гельфман Э.Г. О роли учебных текстов в организации учебного процесса // Дидактика математики : сегодня и завтра : Материалы симпозиума "Итоги и перспективы развития образования на рубеже тысячелетий". – Томск. : ТГПУ, 2000. – С.34 – 38.
120. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А.Холодная, Л.Н.Демидова. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.
121. Генденштейн Л. Э. Анатомия интереса / Л. Э. Генденштейн // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение. – 1988. – Вып. 18. – С. 101–123.
122. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика. Методология. Теория. Практика / Б.С. Гершунский. – К. : Вища школа, 1986. – 197 с.
123. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практикоориентированных образовательный концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Изд-во Совершенство, 1998. – 608 с.
124. Гільбух Ю.З., Ричик М.В. Психологічні проблеми оптимізації підручника для початкової школи // Ю.З. Гільбух, М.В. Ричик. Початкова школа – 1976. – №6. – С. 50 – 57.
125. Гірняк А.Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз / Андрій Нестерович Гірняк. – Тернопіль : Інститут ЕСО, 2004. – 68 с.
126. Гончаренко С., Кушнір В. Педагогічний процес з погляду "філософії XXI ст." / С.Гончаренко, В.Кушнір // Шлях освіти. – 2005. – №1. – С. 2 – 7.
127. Гончаренко С.У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С. 5 – 11.

128. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : Методичні паради молодим науковцям. – Київ – Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
129. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
130. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Гуманітаризація загальної середньої освіти // Почат. шк. / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований. – 1995. – №4. – С.9 – 14.
131. Гончаренко С.У., Пастернак Н.В., Пах Х.Г., Радковська О.В. Загальні принципи стандартизації освіти / С.У.Гончаренко, Н.В.Пастернак, Х.Г.Пах, О.В.Радковська// Шлях освіти. – 1998. – №4. – С.2 – 5.
132. Гончарова Н.А. О научных основах иллюстрирования учебников // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение. – 1978. – Вып. 6. – С. 36 – 41.
133. Горпинюк В.Л. Ілюстративний матеріал підручника як складова його структури / В.Л. Горпинюк // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С.54 – 62.
134. Граник Г.Г., Бондаренко С.М. О типах учебных текстов // Проблемы школьного учебника / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1975. – Вып. 3. – С.73 – 85.
135. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Якиманская И.С. Психологические основы создания школьных учебников // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / Под ред. В.В.Рубцова. – Т.1. – М. : ПИ РАО, МГППУ, 2004. – С. 268 – 287.
136. Граник Г.Г., Концевая Л. А., Бондаренко С.М. О песпективах расширения функций учебника // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение. – 1985. – Вып. 15. – С.102 – 117.
137. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. О реализации закономерностей понимания в учебном тексте // Проблемы школьного учебника / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко. – М. : Просвещение. – 1991. – Вып. 20. – С.45 – 61.
138. Гречихин А.А. О путях и возможностях типологического моделирования школьного учебника // Проблемы школьного учебника / А.А. Гречихин. – М. : Просвещение, 1985. – Вып. 15. – С.12 – 32.
139. Гриньова М.В. Гра як засіб удосконалення саморегуляції навчальних дій / М.В. Гриньова // Початкова школа. – 1990. – №4. – С. 19 – 22.
140. Гриньова М.В. Саморегуляція / Марина Вікторівна Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2006. – 264 с.
141. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. – М. : Изд. центр “Академия”, 2007. – 333 с.
142. Грузинская И.А. Методика преподавания английского языка / И.А. Грузинская. – М. : Учпедгиз, 1947. – 158 с.
143. Гудзик И. Ф. Компетентностно-ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) : моногр. / І.Ф. Ґудзик. – Чернівці. : Вид. дім “Букрек”, 2007 – 496 с.
144. Гудзик І.П. Побудова тексту підручника як фактор його читабельності // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Редкол. / І.П. Гудзик. – К. : Педагогічна думка. – 2000. – Вип. 2. – С.123 – 127.
145. Ґудзик І.П. Мова шкільного підручника // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Редкол. / І.П. Гудзик. – К.: “Комп’ютер у школі та сім’ї”, 1999. – С.34 – 35.
146. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
147. Гуз К.Ж. Вплив ступеня абстракції навчального матеріалу підручника на формування інтелекту учнів / К.Ж. Гуз //Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – 2014. – Вип. 14. – С. 174 – 181.
148. Гуз К.Ж. Підручник “Природознавство” як засіб формування дослідницької компетентності учнів старшої школи / К.Ж. Гуз // Проблеми сучасного підручника. – К. : Педагогічна думка. – 2016. – Вип. 16. – С. 99 – 108.

149. Гуманітаризація процесу навчання в школі: Навч. посібник / За ред. С.П. Бондар. – 2-ге вид., доп. – К. : Стилос, 2001. – 256 с.
150. Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков. : Учебное пособие / П.Б.Гурвич. – Владимир, 1982. – 75 с.
151. Гурвич П.Б. О четырёх общеметодических принципах организации обучения иностранным языкам / П.Б. Гурвич // Иностр. языки в школе. – №3. – 2003. – С. 32 – 37.
152. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П.Б. Гурвич. – Владимир : Владимирск. гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.
153. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
154. Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам / М.А. Давыдова. – М. : Высш. школа, 1990. – 172 с.
155. Дейвінсон Леррі. Філософські основи гуманістичної психології // Гуманістична психологія. Гуманістичні підходи в західній психології XX ст. За редакцією Романа Ткача, Георгія Балла. – Том 1. – К.: Пульсари, 2001. – С. 222 – 245.
156. Демидова Л. Н. Индивидуальные познавательные стили и характер учебного материала / Л. Н. Демидова // Дидактика математики: Сегодня и завтра. Материалы симпозиума “Итоги и перспективы развития образования на рубеже тысячелетий”. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2000. – С. 39–41.
157. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (затверджено постановою Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1392.
158. Джалалов Д.Д. Проблемы содержания обучения иностранному языку / Д.Д.Джалалов. – Ташкент, 1989. – 107 с.
159. Джуринский А.Н. Зарубежная школа : современное состояние и тенденция развития. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
160. Дидактика современной школы. Пособие для учителей / Под ред. А.Онищука. – К. : Рад. шк., 1987. – 352 с.
161. Дидактика средней школы /Под ред. М.А.Данилова, М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 303 с.
162. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н.Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвешение, 1982. – 319 с.
163. Дидактические проблемы построения базового содержания образования: Сб. науч. тр. / Под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. – 210 с.
164. Добкин С.Ф. Оформление книги. Редактору и автору / С.Ф. Добкин. – 2-е изд.; перераб и доп. – М.: Книга, 1985.
165. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
166. Донской Г.М. Типологические свойства современного подростка / Г.М. Донской // Проблемы школьного учебника: Типология школьных учебников. – М. : Просвещение. – Вып. 15. 1985. – С. 70–86.
167. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. / Т.М. Дридзе. – М., 1984. – 232 с.
168. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка Т.В. Душеина / Иностр. яз. в шк. – 2003. – №5. – С. 38 – 12.
169. Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире. – М. : Школьные технологии, 2005. – 512 с.
170. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы: Книга для учителя. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
171. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

172. Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранного языка в средней школе / К.Б. Есипович. – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.
173. Європейське мовне портфоліо : метод. вид. / Уклад. О. Карп'юк. – Тернопіль : Лібра Терра, 2008. – 112 с.
174. Єгоров Г.С., Лавриченко Н.М., Мельниченко Б.Ф. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко, Б.Ф. Мельниченко. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – 186 с.
175. Жерар Ф.-М., Роеж'єр Ксав'є. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Пер. з франц. М.Марченко / Ф.-М. Жерар, Роеж'єр Ксав'є. – К. : "К.І.С.", 2001. – 352 с.
176. Жидецький Ю. Видавничо-поліграфічне виконання підручників : сучасний стан і перспектики / Юрій Жидецький // Рідна школа. – 2003. – №7. – С. 22 – 24.
177. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И.Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
178. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
179. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, Г.М.Несен. – К.:. Богдана, 2003. – 520 с.
180. Жук Ю.О. Образ шкільного підручника в уявленні старшокласників / Ю.О. Жук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2016. – Вип. 16. – С. 148 – 166.
181. Жуковський В.М. Індивідуалізація навчання техніки читання учнів 5-6 класів середньої школи: Метод. рекомендації / В.М. Жуковський. – Рівне: РДПІ, 1991. – 51 с.
182. Журавлев И. К. Особенности учебников по учебным предметам с ведущими компонентами "способы деятельности" и "формирование эмоционально-ценностных отношений" / И.К. Журавлев // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. – М. : Изд-во РАО. – 1992. – Ч. 2. – С. 45–95.
183. Журавлев И.К. О некоторых дидактических требованиях к конструированию школьного учебника / И.К. Журавлев // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение. – Вып. 12. 1983. – С. 22–38.
184. Журавлев И.К. Руководство познавательной деятельностью учащихся средствами учебника // Новые исследования в педагогических науках / И.К. Журавлев. – М.: Педагогика, 1989. – №2(54). – С. 31 – 35.
185. Журавлев И.К. Учебник вчера, сегодня, завтра // Советская педагогика / И.К. Журавлев. – 1990. – №7. – С. 44 – 49.
186. Журавлев И. К. Дидактический аспект проблемы параллельных учебников // Новые исследования в педагогических науках / И.К.Журавлев. – М. : Педагогика. – 1987. – Вып. 2(50). – С. 33 – 36.
187. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003 – 261 с.
188. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
189. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский – М.: Педагогика, 2001. – 192 с.
190. Закон України "Про освіту" / Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 11 – 38.
191. Законодавство України про освіту. Збірник законів станом на 10 березня 2002 року. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 159 с.
192. Занков Л. В. Некоторые вопросы теории учебника для начальных классов // Проблемы школьного учебника / Л.В. Занков. – М. : Просвещение. – 1978. – Вып. 6. – С. 34 – 45.

193. Занюк С.С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С.С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
194. Зверев И.Д. Школьный учебник: Проблемы и пути их развития // Проблемы школьного учебника: Материалы всесоюзной конференции “Теория и практика создания школьных учебников”. / Сост. Г.А. Молчанов. – М. : Просвещение. – Вып. 20 1991. С. 3 – 26.
195. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения / В.И. Звонников. – М. : Педагогика, 2007. – 280 с.
196. Зеленкова Н.І. Формування пізнавальної самостійності старшокласників у навчальному процесі / Н.І. Зеленкова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук праць. – Кривий Ріг : КДПУ. – 2005 – Вип. ІЗ. – С. 247 – 252.
197. Зєня Л.Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи : Монографія / Л.Я.Зєня. – Горлівка : Вид-во ГДПІІМ, 2011. – 436 с.
198. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
199. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как основа компетентностного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. – М., 2004. – 42 с.
200. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование, 2003. – №5. – С. 34 – 42.
201. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т, Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2001. – 432 с.
202. Зимняя И.А. Научно-исследовательская работа : методология, теория, практика, организация и проведение. – М. : МНПИ, 1999. – 27 с.
203. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
204. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М. : Рус. язык, 1989. – 221с.
205. Зорина Л. Я. Дидактические основания построения учебника для классов с углубленным изучением отдельных предметов // Новые исследования в педагогических науках / Л.И. Зорина. – М.: Педагогика. – 1990. – Вып. 2(56). – С. 43 – 46.
206. Зорина Л.Я. Отбор научного материала в учебник / Л.Я. Зорина. – М. : Педагогика. – 1988. – №9. – С.64 – 68.
207. Зорина Л.Я. Проблема перехода от программы к учебнику//Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр. / Отв. ред.: И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев / Л.Я. Зорина. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 44 – 62.
208. Зорина Л.Я. Программа – учебник – учитель. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
209. Зорина Л.Я. Учебник для классов с углублённым изучением предметов // Советская педагогика / Л.Я. Зорина. – 1990. – №8. – С. 48 – 51.
210. Зуев Д. Д. Проблемы структуры школьного учебника // Проблемы школьного учебника / Д.Д. Зуев. – М. : Просвещение. – 1974. – Вып. 1. – С. 28 – 46.
211. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
212. Зуев Д.Д. Научно-организационные проблемы развития теории школьного учебника// Проблемы школьного учебника / Д.Д. Зуев. – М. : Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 245 – 258.
213. Зуев Д.Д. Проблемы программирования активизации дидактических функций современного школьною учебника в процессе его создания // Проблемы школьного учебника / Д.Д.Зуев. – М. : Просвещение. – 1980. – Вып. 8. – С 254 – 285.
214. Зязюн І.А. Діалектика змісту освіти і змісту учіння / І.А. Зязюн// Педагогіка вищої та середньої школи: спец.випуск “Проблеми і перспективи культурологічної особистісно-орієнтованої освіти” : зб.наук.праць. – 2003. – №6. – С.32 – 40.
215. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. : Наук.-метод. посібник / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

216. Зязюн І.А. Філософські проекції освіти й освітніх технологій // Шлях освіти. – 1996. – №1. – С. 1 – 9.
217. Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Шалыгина И.В. Содержание образования: культурологический подход / Е.О.Иванова, И.М. Осмомовская, И.В. Шалігина. – М. : Педагогика. – 2005. – №3. – С. 13 – 21.
218. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев / З.Н. Иевлева. – М. : Русский язык, 1982. – 144 с.
219. Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1994. – №1. – С.7–13.
220. Ильин М.С. О функциональном подходе в методике обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М. : Русский язык, 1991. – С. 20 – 28.
221. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М.С. Ильин. – М. : Педагогика, 1975. – 152 с.
222. Ильченко В.Р. Модернизация содержания образования как национальная проблема / В.Р. Ильченко, К.Ж. Гуз // Педагогика. – 2011. - №4. – С. 3 – 8.
223. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М. : Просвещение, 1986. – 200 с.
224. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп : пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 238 с.
225. Іванова І.В. Конструювання змісту підручника з іноземної мови для студентів вищих немовних навчальних закладів на основі культурологічного підходу : Дис.... канд. пед. наук : 13.00.09 / Ірина Вікторівна Іванова. – Кривий Ріг, 2010. – 22 с.
226. Ільченко В.Р. Компетентнісна модель освітньої галузі як необхідна умова ефективної освіти / В.Р. Ільченко // Український педагогічний журнал. – К. : Інститут педагогіки НАПН України. 2015. - №1. – С. 163 – 170.
227. Ільченко В.Р. Природничонаукова картина світу в модульно-заліковій системі підручника “Природознавство – 11” / В.Р. Ільченко //Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2016. – Вип. – 16. – С. 178 – 184.
228. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.
229. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 34 – 49.
230. Каким быпь учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. – М.: Изд-во РАО. – 1992. – Ч. І. – 169 с.
231. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: Дис.... канд.пед.наук: 13.00.04 / Житомир. держ.університет. – Житомир, 2005. – 295 с.
232. Калініна Л.В. Лінгвокультурний аспект формування комунікативної компетенції учнів початкової школи / Л.В. Калініна // Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 47 – 60.
233. Калмыкова И. Р. Портфолио как средство самообразования и саморазвития личности / И. Р. Калмыкова // Образование в соврем, шк. – 2002. – №5. – С. 23 – 25.
234. Капаева А. Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранным языкам / А.Е. Капаева// Иностр. яз. в шк. – 2001. – №3. – С.12 –17.
235. Карабанов А. П., Черепанов В. С. К вопросу о педагогической экспертизе учебной книги // Проблемы школьного учебника/А.П.Карабанов, В.С.Черепанов. – М.: Просвещение. – 1987. – Вып. 17. – С. 190-199.
236. Карп’юк Оксана. Особливості комунікативно орієнтованого навчання англійської мови у початковій школі за серією навчально-методичних комплектів для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Оксана Карп’юк. – К. : ТОВ “Лібра Терра”, 2009. – 144 с.

237. Киверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
238. Кизенко В.І. Вибір змісту освіти для старшої школи й відображення його у программах і підручниках / В.І. Кизенко // Проблеми сучасного підручника : зб наук. праць. – 2015. – Вип. 15. – Ч. І. – С. 276 – 288.
239. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.
240. Климентенко А.Д. Содержание обучения иностранному языку в средней школе: Организация речевой деятельности. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
241. Клинберг Лотар. Проблемы теории обучения [пер. с нем.] / Лотар Клинберг. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
242. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1983. – 197 с.
243. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни – европейские рамочные установки : рекомендации парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 года. О ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС) //Адукатар. – 2008. – №1 (13). – С. 14 – 18.
244. Ключковська І.М. Структурування змісту інтегративного підручника з іноземних мов для майбутніх фахівців інженерних спеціальностей: Автореф.... канд. педаг. наук: 13.00.04 / І.М. Ключковська. – Тернопіль, 2006. – 18.с.
245. Коваленко О.Я. Ключ до відкриття світу, або практичне спрямування іншомовної освіти / О. Я. Коваленко // Інозем. мови в навч. закладах. – 2009. – №4. – С. 6 – 12.
246. Коваленко О.Я. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформацій іншомовної освіти / О.Я.Коваленко // Інозем. мови в навч. закладах. – 2003. – №2. – С. 20 – 24.
247. Коваленко О.Я. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні / О.Я. Коваленко // Інозем. мови в навч. закладах. – 2003. – №1. – С. 11 – 16.
248. Кодлюк Я. Аналіз і оцінювання шкільних підручників: Дидактичний аспект / Я. Кодлюк // Підручник XXI століття. – Вип. 1 – 4. – К., 2003.
249. Кодлюк Я. Розвивальна функція підручника для початкової школи / Я.Кодлюк // Початкова школа. – 2002. – №4. – С. 67 – 71.
250. Кодлюк Я. Теорія шкільного підручника як психолого-педагогічна проблема // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету (Сергія: Педагогіка) / Я. Кодлюк. – 2000. – №8. – С.3 – 7.
251. Кодлюк Я.П. Дидактика шкільного підручника / Я.П. Кодлюк // Рідна школа. – 2003. – №1. – С.12 – 24.
252. Кодлюк Я.П. Ілюстративний матеріал як структурний компонент шкільного підручника: дидактичний аспект // Рідна школа / Я.П. Кодлюк. – 2003. – №12. – С. 26 – 29.
253. Кодлюк Я.П. Підручник для початкової школи: теорія і практика / Я.П. Кодлюк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
254. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підручник для магістрів та студ. пед. ф-тів / Я.П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналіт. агенція "Наш час", 2006. – 368 с.
255. Кодлюк Я.П. Шкільний підручник в умовах розвивального навчання // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол / А.П. Кодлюк – К.: Педагогічна думка. – 2003. – Вип. 3. – С.5 – 9.
256. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / О.А. Колесникова // Иностр. яз. в шк. – 1989. – №4. – С. 14 – 22.
257. Коломінова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.О. Коломінова. – К., 1998. – 17 с.

258. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский // Иностр. языки в школе. – 1985. – №1. – С.12 – 16.
259. Комков И.Ф. Активный метод обучения иностранным языкам в школе / И.Ф. Комков. – Минск, 1976. – 380 с.
260. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : "К.І.С.". – 2004. – 112 с.
261. Кондратьева В.А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка / В.А.Кондратьева. – М. : Просвещение, 1974.
262. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе / Ред.-сост. В.А.Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.
263. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) *11* Інф. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2002. – №2. – С.3 – 22.
264. Концепція профільного навчання у старшій школі // Інформ. зб. МОН України. – 2003. – №24. – С. 3 – 15.
265. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Конышева. – Минск : Вышэйшая шк., 2003. – 176 с.
266. Конышева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А.В. Конышева. – СПб : КАРО, Мн. : Изд-во "Четыре четверти", 2004. – 144 с.
267. Конышева А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / Ангелина Викторовна Конышева. – СПб. : КАРО, Минск : Изд. "Четыре четверти", 2005. – 208 с.
268. Кормило О.М. Емоційно-ціннісні чинники учіння молодших школярів : Дис.... канд. психол. наук. – Тернопіль, 2004. – 220 с.
269. Корсакова О.К., Трубачева С.Е. Зміст шкільної освіти: Дидактичний аспект. – К. : ФАДА, ЛТД, 2003. – 56 с.
270. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Наталия Фёдоровна Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
271. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г.С. Костюк – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
272. Краевский В. В., Лернер И. Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В. Краевского и И.Я. Лернера / В.В. Краевский, И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1989. – 352 с.
273. Краевский В.В. Разработка теоретических основ учебника как часть научного обоснования обучения // Проблемы школьного ученика / В.В. Краевский. – М.: Просвещение. – 1978. – Вып. 6. – С.7 – 17.
274. Краевский В.В., Высоцкая С.И., Шубинский В.С. Умения и навыки как компонент содержания общего среднего образования // Советская педагогика / В.В. Краевский, С.И. Высоцкая, С.И. Шубинский. – 1981. – №10. – С. 51 – 55.
275. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр "Академия", 2007. – 352 с.
276. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
277. Кремень В.Г. У змісті шкільної освіти мають відбутися зміни / В.Г. Кремень // Дзеркало тижня. - №9. – 2015.
278. Круглова Н.Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника / Под общ. ред. О.А. Конопкина и В.И. Панова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 248 с.
279. Крутецкий В.А. Психология / В.А. Крутецкий – М.: Просвещение, 1980. – 350 с.

280. Кубрякова Е.С. О когнитивной лингвистике в семантике термина “когнитивный” / Е.С. Кубрякова // Вестник, ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – Вып.1. – С. 4 – 10.
281. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.
282. Леонтьев А.А. Лингвистическое моделирование речевой деятельности // Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1974. – 340 с.
283. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
284. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1972. – 575 с.
285. Лернер И. Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике / И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение. – Вып. 6. – 1978. – С. 46 – 64.
286. Лернер И.Я. Показатели качества и эффективности обучения // Педагогика и народное образование в СССР: Экспресс-информация / И.Я. Лернер. – М. : Изд-во АПН СССР. – 1985. – Вып. 1(85). – 18 с.
287. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
288. Лернер И.Я. Роль учебника в руководстве учебно-познавательной деятельностью учащихся // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева. – М. : Изд-во РАО, 1992. – С. 80 – 128.
289. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – М.: Астрель / АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
290. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навчально-методичний посібник / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька – К. : Педагогічна думка, 2013. – 360с.
291. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга половина ХХ початок ХХІ ст.) : моногр. / Олена Ігорівна Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – 404 с.
292. Локшина О.І. Сучасні тенденції розвитку змісту шкільної освіти в зарубіжжі / О.Локшина // Педагогіка // Шлях освіти. – 2005. – №1. – С.25 – 28.
293. Лукіна Тетяна. Моніторінг якості освіти : теорія і практика. – К. : Вид. дім “Шкільний світ”, 2006. – 128 с.
294. Лукіна Т.О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл : проблеми оцінювання і результати моніторингу / Т.О. Лукіна. – К. : ВЦ “Академія”, 2004. – 200 с.
295. Ляудис В.Я. Память в процессе развития / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 255 с.
296. Ляховицкий М.В., Вишневский Е.И. Структура речевой ситуации и её реализация в учебно-воспитательном процессе / М.В. Ляховицкий, Е.И.Вишневский // Иностр. яз. в школе. – 1984. – №2. – С.20 – 22.
297. Ляшенко О.І. Диференціація як основоположний принцип шкільного навчання / О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. №1, 2009. – С. 40 – 45.
298. Ляшенко О.І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти [в Україні] : [теорет. аналіз пробл.] / О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2007. – №2. – С.34 – 40.
299. Ляшенко О.І. Компетентність як об’єкт оцінювання навчальних досягнень учнів // зб. наук. праць Кам.-Подільськ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Серія педагогічна. – 2014. – Вип. 4. – С. 23 – 31.

300. Ляшенко О.І. Тестові технології оцінювання ключових і предметних комптентностей учнів основної і старшої школи / О.І. Ляшенко : Монографія / За ред. Ляшенка О.І., Жука Ю.О. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 5 – 27.
301. Ляшенко О.І. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої школи / О.І. Ляшенко : За ред. Ляшенка О.І. – К. : Педагогічна думка, 2013. – С. 6 – 27.
302. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – Спб.: Изд-во "Образование – Культура", 1998. – 344 с.
303. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М. : Интеллект-Центр, 2002. – 56 с.
304. Максаковский В.П. Учебник нового поколения // Проблемы школьного учебника / В.П. Максаковский. – М. : Просвещение. – 1985. – Вып. 15. – С.69 – 71.
305. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ "КММ", 2006. – 240 с.
306. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів:теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О.В.Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307с.
307. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів / О. В. Малихіна. – К. : Навч. кн., 2002 – 304 с.
308. Мальований Ю.І. Педагогічні проблеми гуманізації змісту шкільної освіти // Шлях освіти. – 1998. – №4. – С.5 – 8.
309. Марина Малигіна. Культура і мова. Співіснування чи взаємопроникнення? / Марина Малигіна // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – №1. – С.31 – 33.
310. Маркова А.К. Формирование мотивации изучения в школьном возрасте : пособие для учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
311. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 192с.
312. Мартинова Р.Ю. Компоненти змісту навчання іноземних мов і послідовність їх засвоєння // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002 / Р.Ю. Мартинова. – 2002. – С. 338 – 350.
313. Мартинова Р.Ю. Системно-комунікативний метод навчання іноземних мов / Р.Ю. Мартинова // Педагогіка і психологія, 1999.– С. 37 – 44.
314. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : моногр. / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища шк., 2004. – 454 с.
315. Марусинець М.М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія / М.М. Марусинець. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. – 420 с.
316. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М. : Изд. центр "Академия", 2001. – 208 с.
317. Махінов В.М. Становлення мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору : монографія / В.М. Махінов : Нац. пед. ун-т. ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – 427 с.
318. Махмутов И.А. Современный урок / И.А. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 188 с.
319. Махмутов М.И. Проблемное обучение. / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
320. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
321. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

322. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б.Бігич, Н.Ф.Бориско, Г.Є. Борецька та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
323. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підруч. / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ "Академія", 2010. – 328 с.
324. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей / Под ред. В.М. Филатова. – Ростов-на-Дону, 2004. – 416 с.
325. Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам / Я.А. Микк. – М. : Просвещение, 1981. – 119с.
326. Микк Я.А. Оценка учебников формулами трудности текста // Прблемы школьного учебника / Я.А. Микк. – М. : Просвещение. – 1977. – Вып. 5. – С.98 – 100.
327. Микк Я.А. Параграф – структурная единица учебника / Я.А. Микк // Советская педагогика. – 1986. – №7. – С.54 – 56.
328. Мильруд В.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / В.П. Мильруд // ИЯШ. – 1995. – №5. – С. 6 – 13.
329. Мильруд Р.П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка / Р.П. Мильруд // Иностр. языки в школе. – 1991 – №6. – С.3 – 8.
330. Мильруд Р.П. Речевая ситуация как методический прием обучения / Р.П. Мильруд // Иностр. яз. в шк. – 1982. – №1. – С. 7 – 12.
331. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – М. : СТУПЕНИ, ИНФРА, 2002. – 448 с.
332. Мирошниченко Н.А. Групповое обучение как средство формирования познавательной активности школьников. – Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. – К. : 1997. – 144 с.
333. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности / В.А. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – №4. – С. 33 – 43.
334. Момот Л.Л. Реалізація в підручниках емоційно-ціннісного компоненту змісту освіти / Л.Л. Момот // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К. : "Комп'ютер у школі та сімї", 1999. – С. 32 – 33.
335. Монахов В.М., Кабардин О.Ф. Параллельные школьные учебники: за и против // Советская педагогика / В.М. Монахов, О.Ф. Кабардин. – 1985. – №7. – С. 37 – 39.
336. Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджимана і Т.Н. Послтвейта. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.
337. Назарова Т.С., Господарик Ю.П. Стратегия учебной книги / Т.С. Назарова, Ю.П. Господарик // Педагогика. – 2005. – №3. – С. 10 – 19.
338. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочн. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. – Минск: Вышэйш. школа, 2001. – 522 с.
339. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. // Освіта України. – 2002. – №33. – С. 4 – 6.
340. Несвіт А.М. Як реалізується комунікативний підхід у НМК "We learn English": погляд автора / А.М. Несвіт // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – №3. – С.22 – 25.
341. Никитенко З.Н. Европейский языковой портфель для начальной школы / З. Н. Никитенко // Иностр. яз. в шк. – 2008. – №5. – С. 9 – 13.
342. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: Монография / С.Ю. Николаева. – К. : Вища школа, 1987. – 140 с.
343. Ничкович Р. Научно-организационные аспекты оценки и совершенствования школьных учебников // Проблемы школьного учебника / Р.Ничкович. – М. : Просвещение. – 1977. – Вып. 5. – С. 145 – 155.
344. Ніколаєва С.Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови // Іноземні мови / С.Ю. Ніколаєва. – 1995. – №3 – 4. – С 5 – 11.

345. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навч. посібник / Софія Юріївна Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
346. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – №3. – С.3 – 10.
347. Ніцецька О.М. Навчання граматичного матеріалу та його організація в підручнику "English Through Communication" для 7 і 8 класів середньої школи: Автореф. дис.... канд. пед. наук / О.М. Ніцецька. – К., 1998. – 22 с.
348. Новикова Т. Оценивание с помощью портфолио / Т. Новикова // Нар. образование. – 2006. – №7. – С. 137 – 141.
349. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С Полат. – М. : Издательский центр "Академия", 2003. – 272 с.
350. Ольшанський Д.В. Дидактичні умови використання коміксів у навчанні іноземних мов молодших школярів : Дис.... канд. пед. наук : 13.00.09 / Дмитро Валентинович Ольшанський. – К., 2002. – 217 с.
351. Онищук В.Л. Психолого-дидактические требования к заданиям и упражнениям в учебнике // Проблемы школьного учебника / В.А.Онишук. – М.: Просвещение. – 1975. – Вып. 3. – С.130 – 137.
352. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : Монографія / За ред. Ляшенка О.І. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 160 с.
353. Орлова І. Шкільний зошит. Який він? / І. Орлова // Початкова школа. – 1999. – №8. – С. 34 – 35.
354. Осмоловская И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: Учебное пособие /И.М. Осмоловская. – Москва – Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2004. – 176 с.
355. Островерхова Н.М. Методологія аналізу якості уроку як педагогічної системи: монографія / Н.М. Островерхова. – Харків: ТИТУЛ, 2008. – 402 с.
356. Паламарчук В.Ф. Техне інтелекту (технологія інтелектуальної діяльності учнів) / В.Ф. Паламарчук. – Суми: ВВП "Мрія – 1" ЛТД, 1999. – 92 с.
357. Панов В.И. От развивающего обучения к развивающему образованию // Известия РАО / В.И. Панов. – 2000. – №2. – С. 60 – 69.
358. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И.Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
359. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе / Л.С. Панова. – К. : Вища. школа, 1989. – 144 с.
360. Пасічник О.С. Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.): Дис.... кан. пед. наук: 13.00.01 / О.С. Пасічник. Житомирський держ. ун-т. – Житомир, 2011. – 256 с.
361. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк : Изд-во Липецк. гос. пед. ин-та, 1998. – 199 с.
362. Пассов Е.И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования / Е.И. Пассов // Мир рус. слова. – 2001. – №3. – 82 с.
363. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М. : Просвещение, 1991. – 360 с.
364. Пассов Е.И. Овладение иноязычной культурой как основа взаимопонимания в межкультурном диалоге /В сб.: Россия и Германия: диалог культур. Копелевские чтения. – Липецк, 1996. – С. 36 – 48.
365. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.

366. Пассов Е.И. Цель обучения иностранным языкам на современном этапе развития общества / Е.И. Пассов, В.Р. Кузовлев, В.С. Коростылёв // Иностр. яз. в шк. – 1987. – №6. – С. 30 – 33.

367. Педагогическая диагностика в школе / под ред. А.И. Кочетова. – Минск. : Нар. асвета, 1987. – 223 с.

368. Педагогічний словник: за ред. М.Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

369. Першукова О.О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : монографія / О.О. Першукова. – Київ : ТОВ "СІК ГРУП УКРАЇНА", 2015. – 562 с.

370. Першукова Оксана. Переосмислити мету (Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в контексті діалогу культур) / Оксана Першукова // Іноземн. мови в навч. закладах. – 2004. – №3. – С. 116 – 122.

371. Петращук О.П. Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи. – Автореф. дис.... докт. пед. наук / О.П. Петращук. – К., 2000. – 38 с.

372. Петращук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: [монографія] / О.П. Петращук. – К. : Вид. центр КДЛУ, 1999. – 261 с.

373. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

374. Пидласый И.П. Педагогика: Учебник для вузов. Новый курс. В 2-х книгах / И.П. Пидласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 1-я кн. – 579 с., 2-я кн. – 257 с.

375. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов – М. : Наука, 1986. – 255 с.

376. Плахотник В. М. Теоретичні основи навчання іноземних мов у початковій школі : дидактико-методичний аспект: дис.... докт. пед. наук у формі наук. доп.: 13.00.01; 13.00.02 / В.М. Плахотник. – К. : НДІ педагогіки, 1992. – 52 с.

377. Плахотник В.М. Лінгводидактична система і підручник / В.М. Плахотник // Укр. мова і л-ра в шк. – 2012. – №8. – С. 55 – 58.

378. Плахотник В.М. Навчання іноземних мов у середній школі: концепція та її реалізація / В.М.Плахотник // Іноземні мови. – 1995. – №1. – С 9 – 12.

379. Плахотник В.М. Підручник з англійської мови для масових шкіл має бути технологічним / В.М. Плахотник // Початкова школа, 2005. – №8.

380. Плахотник В.М. Система вправ як основна частина підручника // Проблеми сучасного підручника: зб. наукових праць / В.М. Плахотник. – К. : Педагогічна думка, 2003. – С. 41 – 45.

381. Плахотник В.М. Содержание обучения и его компоненты // Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штраусса. – К. : Вища школа, 1986. – С. 138 – 142.

382. Плахотник В.М. Тематико-ситуативний підхід до навчання іноземних мов / В.М. Плахотник // Початкова школа. – 2005. – №11. – С.7 – 11.

383. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. яз. в шк. – 2000. – №2. – С. 3 – 10; №3. – С. 9 – 10.

384. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии подростка. – 1996. – №1. – С. 20 – 33.

385. Положення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм та підручників відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – №7. – С. 5 – 7.

386. Полонська Т.К. Педагогічне діагностування учнів допрофільної школи з іноземної мови [Текст] / Т. К. Полонська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О.М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2010.– Вип. 10. – С. 423 – 432.

387. Полонська Т.К. Теоретичні основи проектної методики навчання іноземної мови учнів профільної школи / Т. К. Полонська // Педагогічна освіта : теорія і практика [Текст] : зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України ; Кам'янець-Подільський : Зволейко Д.Г., 2011. – С. 49 – 56.

388. Полонська Т.К. Мовне портфоліо як інноваційний компонент навчально-методичних комплексів з іноземної мови для старшої школи [Текст] / Т. К. Полонська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2012. – С. 423 – 43.

389. Полякова А.В. К проблеме функций текстовых компонентов учебника для начальных классов // Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр. / Отв. ред. : И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев / А.В. Полякова. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С.115 – 124.

390. Полякова А.В. Развивающие возможности учебника для начальных классов // Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр. / Отв. ред.: И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев / А.В. Полякова. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С.105 – 115.

391. Пометун О.І. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири сучасної школи / О.І. Пометун // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методичного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С.332 – 344.

392. Пометун О.І. Шкільний підручник з історії : ознаки нового покоління / О.І. Пометун // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К., 2003. – Вип. 4. – С. 159 – 165.

393. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтегративні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

394. Пометун О.І., Гупан Н.М. Проектування шкільного підручника : вимоги і проблеми / О.І. Пометун, Н.М. Гупан // Проблеми сучасного підручника. – К. : Педагогічна думка. – 2014. – Вип. 14. – С. 564 – 574.

395. Попков А.В. Из истории иллюстрирования школьных учебников // Проблемы школьного учебника / А.В.Попков. – М. : Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 197. – 210.

396. Попкова Н.М. Основные методики гигиенической оценки школьных учебников // Проблемы школьного учебника / Н.М. Попкова. – М. : Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С.132 – 142.

397. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі: наказ №854 від 11.09.2009 р. // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України : офіц. вид. МОН України. – 2009. – №28/29. – С. 57 – 64.

398. Про затвердження Положення про конкурсний відбір проектів підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. : Наказ МОН України від 25.12.2015 р. – №1361, м. Київ.

399. Про проведення конкурсного відбору проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів. : Наказ МОН України від 05.02.2016 р. – №78, м. Київ.

400. Проблемы школьного учебника: XX век: Итоги / [сост. Д. И. Зуева]. – М. : Просвещение, 2004. – 384 с.

401. Програма середньої загальноосвітньої школи. Іспанська мова. 5 – 10 класи. Київ, 1971. – 27 с.

402. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 5 – 12 класи (2-га іноземна мова). – Київ – Ірпінь : Перун, 2005. – 86 с.

403. Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Іноземні мови. 1–11 класи. – К. : Перун, 1996. – 39 с.

404. Програми середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням іноземної мови. Іноземні мови. 7–11 класи. – К. : Радянська школа, 1990. – 15 с.

405. Програми середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням іноземної мови. Іноземні мови. 1 – 11 класи. – К. : Освіта, 1991. – 37 с.
406. Програми середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням іноземної мови з 7-го класу. Іноземні мови. 5 – 11 класи. – К. : Освіта, 1992. – 30 с.
407. Програми середньої загальноосвітньої школи. Іноземні мови. 1–4 класи. – К. : Освіта, 1995. – 22 с.
408. Програми середньої загальноосвітньої школи. Іноземні мови. 5–11 класи. – К. : Освіта, 1991. – 31 с.
409. Программы средней общеобразовательной школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. Английский язык. Немецкий язык. Французский язык. Испанский язык. 1–11 кл. – К. : Радянська школа, 1983. – 63 с.
410. Программы средней общеобразовательной школы с углублённым изучением иностранного языка. Иностранные языки. 1 – 11 кл. – К. : Радянська школа, 1988. – 63 с.
411. Программы средней общеобразовательной школы. Иностранные языки. 5–11 кл. – Радянська школа, 1988. – 70 с.
412. Программы средней общеобразовательной школы. Иностранные языки. IV–X кл. – К. : Радянська школа, 1985. – 55 с.
413. Програми середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням іноземної мови. Іноземні мови. 6–7 класи. Київ, 1988. – 12 с.
414. Проданович Т. Дидактические основы использования иллюстраций в современных учебниках // Функции художественно-графического оформления учебников // Пер. с серб.-хорв. / Под ред. Г.М. Донского, Т. Проданович. – М. : Просвещение, 1986. – С.45 – 50.
415. Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта). У – IX класи // Інозем. мови. – 1998. – №1. – С. 5 – 14.
416. Пруха Я. К разработке параметров сложности учебного текста (обзор исследований) // Проблемы школьного учебника / Я. Пруха. – М. : Просвещение. – 1985. – Вып. 15. – С. 143 – 164.
417. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения // Под. ред. Е.Д.Божович. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во “МОДЭК”, 2000. – 192 с.
418. Пунский В.О. О некоторых требованиях к будущим учебникам // Проблемы школьного учебника / В.О. Пунский. – М.: Просвещение. – 1991. – Вып. 20. – С. 62 – 68.
419. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : “Когнито-Центр”, 2002. – 396 с.
420. Рахимов А.З. Логико-психологическая концепция разработки школьных учебников // Проблемы школьного учебника.– М. : Просвещение. – Вып. 20. – 1991. – С. 27 – 34.
421. Рахманов И.В. Методические требования к учебнику иностранного языка для 8-летней школы / И.В. Рахманов // Иностр. языки в школе. – 1963. – №4. – С. 7 – 13.
422. Рахманов И.В. Очерки по методике обучения немецкому языку / И.В. Рахманов. – М. : Просвещение, 1974. – 164 с.
423. Рахманов И.В. Теоретические основы начального учебника по иностранным языкам // Иностр. яз. в шк. / И.В. Рахманов. – 1957. – №3. – С.69 – 79.
424. Редько В.Г. Культурологічне спрямування змісту шкільних підручників з іспанської мови / В.Г. Редько // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2008 рік: Інформаційне видання – К. : Педагогічна думка, 2009. – С.205 – 206.
425. Редько В.Г. Концепция обучения иностранному языку в старшей школе (опыт Украины) / В. Г. Редько. – Замежныя мовы. – 2014. – №1 (51). – Мінск : Адукацыя і выхаванiе. – С. 15 – 19.

426. Редько В.Г. Содержание и функции текстов для чтения в школьных учебниках по иностранным языкам: лингводидактический аспект / В.Г. Редько // Замежныя мовы. 2015. – №4. – Мінск : “Адукацыя і выхавание” Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – С. 9 – 16.

427. Редько В.Г. Факторы влияния на определение базового уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности выпускников средней общеобразовательной школы: актуальные проблемы педагогической теории и практики / В. Редько – Москва : Наука : информ. ; Воронеж : Воронежский гос. пед. университет, 2013. – С. 95 – 103.

428. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : моногр. / Валерій Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.

429. Редько В. Г. Пріоритетні функції сучасного шкільного підручника іноземної мови / В.Г. Редько // “Педагогічні науки”. : зб. наукових праць. – Суми: Сумський держ. педагогіч. університет ім. А.С.Макаренка, 1999. – С. 21 – 26.

430. Редько В. Вивчаємо другу іноземну! : Методичні рекомендації / В. Редько, Н. Басай // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №1. – С. 62 – 66.

431. Редько В.Г Місце і роль підручника у навчальному процесі з іноземної мови / В.Г. Редько // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С.41 – 47.

432. Редько В.Г. *(член авторського колективу)*. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України №1392. “Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти”. – Київ, 23 листопада 2011 р.

433. Редько В.Г. Язык школьного учебника по иностранному языку: дидактико-методический аспект / В. Г. Редько : Вестник Академии педагогических наук Казахстана. – 2014. – №2 (58). – С. 16 – 25.

434. Редько В.Г. *(керівник авторського колективу)*. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 1 – 4 класи. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 49 с.

435. Редько В.Г. *(керівник авторського колективу)*. Навчальні програми для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 39 с.

436. Редько В.Г. *(керівник авторського колективу)*. Навчальні програми з іноземної як другої мови для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. 5 – класи. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – 91 с.

437. Редько В.Г. *(керівник авторського колективу)*. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 2–12 класи. – К. : Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. – 118с.

438. Редько В.Г. *(керівник авторського колективу)*. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Іноземна мова. Рівень стандарту. – К. : МОН України, 2010. – 29 с.

439. Редько В.Г. *(керівник авторського колективу)*. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Іноземна мова. Академічний рівень. – К. : МОН України, 2010. – 19 с.

440. Редько В.Г. *(керівник авторського колективу)*. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Іноземна мова. Профільний рівень. – К. : МОН України, 2010. – 22 с.

441. Редько В.Г. *(керівник авторського колективу)*. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Друга іноземна мова. – К. : МОН України, 2010. – 38 с.

442. Редько В.Г. *(керівник авторського колективу)*. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5 – 9 класи. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – 59 с.

443. Редько В.Г. *(керівник авторського колективу)*. Програма для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. 5–12 класи. – К. – Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. – 84 с.

444. Редько В.Г. *(керівник авторського колективу)*. Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. 1 – 11 класи. Іноземні мови. – К. : МОН України, 2010. – 128 с.

445. Редько В.Г. *(член авторського колективу)*. Державний стандарт початкової загальної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України №462 "Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти". – Київ, 20 квітня 2011 р.

446. Редько В.Г. "HOLA – 7" – наступний крок до оволодіння іспанською / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – К., 2007. – №4. – С. 114 – 118.

447. Редько В.Г. Дидактико-методические принципы формирования содержания ЭУМК по иностранным языкам / В.Г. Редько // Информационные технологии в образовании. – ХУ Международная конференция-выставка. : Сборник трудов. Ч.III. – М. – 2005. – С. 127 – 130.

448. Редько В.Г. Дидактические и методические подходы к конструированию содержания и организации обучения второму иностранному языку в общеобразовательных заведениях Украины / В.Г. Редько. – Инновации в общеобразовании. – Москва, 2014. – №4. – С. 85 – 95.

449. Редько В.Г. Дидактичний та методичний підходи до побудови змісту уроків-параграфів шкільних підручників з іноземних мов: методологія та досвід підручникотворення / В.Г. Редько // Рідна школа. 2014. – №8–9. – С. 20 – 31.

450. Редько В.Г. Дидактичні та методичні підходи до конструювання змісту навчання іноземних мов у сучасних ЗНЗ на компетентнісних засадах: теорія і практика / В.Г. Редько // Іноземні мови у школах України. – 2014. – №4. – С. 17 – 23.

451. Редько В.Г. Дидактично-методичні підходи до конструювання змісту електронних підручників з іноземних мов для середньої школи / В.Г. Редько // Комп'ютер у школі та сім'ї. – К., 2004. – С.7 – 10.

452. Редько В.Г. До проблеми сучасного шкільного підручника іноземної мови / В.Г. Редько // Матеріали міжнародної наукової конференції "Міжнародне співробітництво та університетська освіта" : Зб. наукових праць. – Миколаїв: МФ НА УКМА, 2000. – С. 27 – 39.

453. Редько В.Г. Електронний навчально-методичний комплект з іспанської мови "HOLA–2" / В.Г. Редько // Педагогічні науки: Зб. наукових праць. – Вип. 36. – Херсон: Херсон. держ. ун-т. 2004. – Вип. 36. – С. 118 – 124.

454. Редько В.Г. Забезпечення наступності іншомовної освіти в системі "старша школа – ВНЗ" : зацікавлений погляд на проблему / В.Г. Редько, О.С. Пасічник // Рідна школа. – 2013. – №11. – С. 12–21.

455. Редько В.Г. Залежність змісту шкільного підручника іноземної мови від вікових особливостей учнів (до питання про т. зв. "критичний вік") / В.Г. Редько // "Актуальні проблеми сучасної філології" : Зб. наукових праць Вип. 8 – Рівне: Рівненський держ. гуманітарний університет. – 2000. – С. 28 – 33.

456. Редько В.Г. Інтегрований підручник іноземної мови для середньої школи як засіб процесу оновлення змісту освіти / В.Г. Редько // "Проблеми сучасного підручника". : Зб. наукових праць. – К.: Ком'пютер у школі та сім'ї, 1999. – С. 42 – 45.

457. Редько В.Г. Компетентнісно-діяльнісна парадигма навчання іншомовного спілкування – виклики сьогодення / В.Г. Редько // Компетентнісно-діяльнісні технології навчання іноземної та рідної мови у середній і вищій школі: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції м. Чернігів: Чернігівський національний університет, 2014. – С. 5 – 11.

458. Редько В.Г. Комунікативно-діяльнісна, культурологічна і професійно орієнтована парадигма змісту іншомовної освіти старшокласників / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2011. – №4. – С. 19 – 27.

459. Редько В.Г. Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – №2. – 2005. – С. 24 – 39.

460. Редько В.Г. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі / В.Г. Редько, Н.П. Басай, О.Т. Тімченко, І.В. Малєньких // Довідник учителя англійської мови. – К. : Шкільний світ, 2004. – 280 с.

461. Редько В.Г. Концепція навчання іноземної мови учнів початкової школи / В.Г. Редько // Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – Вип.2. – 2006. – С. 54 – 57.

462. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади формування змісту електронних засобів навчання іноземних мов / В.Г. Редько // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка – Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – 2004. – Вип.9. – С. 2008 – 2012.

463. Редько В.Г. Методичні рекомендації "Іспанська мова, 11 клас. "Спілкуймося іспанською мовою" для загальноосвітніх навчальних закладів (із компакт-диском) / В. Г. Редько. – К. : ДП "ІШТ", 2008. – 29 с.

464. Редько В.Г. Новітні технології у навчанні іноземних мов учнів середньої загальноосвітньої школи / В.Г. Редько // Актуальні проблеми впровадження Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти в практику викладання іноземних мов: Зб. наукових праць. – Житомир, 2004. – С. 32 – 38.

465. Редько В.Г. Одиниці навчання іншомовного спілкування у контексті комунікативно-орієнтованого підходу / В.Г. Редько // Національна освіта: Традиції і новації: Збірник наукових праць. – Київ – Житомир, 2002. – С. 198 – 205.

466. Редько В.Г. Основи теорії навчання іноземних мов учнів початкової школи. Методика. Лінгводидактика. Психолінгвістика : Методичні рекомендації / В. Г. Редько, М.М. Сідун. – Мукачево, 2008. – 76 с.

467. Редько В.Г. Основні дидактичні характеристики шкільного підручника з іноземної мови / В.Г. Редько. – Зб. наукових праць. – Одеса: Астропринт, 2000. – С. 42 – 48.

468. Редько В.Г. Основні тенденції впровадження комунікативно-діяльнісного підходу в зміст підручників з іноземної мови / В.Г.Редько // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2010 рік: наукове видання. – К.: Інститут педагогіки АПН України, 2011. – С. 156 – 157.

469. Редько В.Г. Педагогічні основи формування граматичного стереотипу усних мовленнєвих умінь учнів 5– 6 класів середньої школи (на матеріалі іспанської мови) : Дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 – 13.00.02 / Валерій Григорович Редько. – К., 1995. – 214 с.

470. Редько В.Г. Підручник як ефективний засіб формування пізнавальних інтересів школярів / В.Г. Редько // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції та 5-х Всеукраїнських читань "Василь Сухомлинський і сучасність" "Педагогіка Василя Сухомлинського на зламі епох : Зб. наукових праць. – Київ – Кіровоград: Видавничий дім "Єлисавет", 1999. – С. 36 – 39.

471. Редько В.Г. Підручник як засіб формування готовності учнів до оволодіння іноземною мовою / В.Г. Редько // Новітні технології навчання іноземних мов у середній та вищій школі: Збірник матеріалів науково-практичного семінару. – Чернігів: Чернігів. держ. інститут права, соціальних технологій та праці, 2011. – С.7–13.

472. Редько В.Г. Позатекстові матеріали сучасного шкільного підручника з іноземної мови / В.Г.Редько // Проблеми сучасного підручника: Збірник наукових праць. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – Випуск 9. – С.498 – 507.

473. Редько В.Г. Пріоритетні функції сучасного шкільного підручника іноземної мови / В.Г. Редько // "Проблеми сучасного підручника" : Зб. наукових праць. – К.: Педагогічна думка, 2000. – С.109–113.

474. Редько В.Г. Проектувальна діяльність автора шкільного підручника з іноземної мови / В.Г. Редько // "Рідна школа". – 2009. – №11. – С.26–32.

475. Редько В.Г. Психолого-педагогічні передумови навчання іншомовної граматики (до проблеми вдосконалення змісту підручників іноземної мови) / В.Г. Редько. – Педагогіка і психологія, 1999, №2. – К.: Педагогічна думка, 1999. – С. 16 – 22.

476. Редько В.Г. Средства реализации компетентностной парадигмы обучения иноязычному общению в содержании школьных учебников по иностранным языкам: теория и практика / В.Г. Редько // Иностранные языки в Узбекистане. – Ташкент: Узбекский Государственный университет мировых языков. – №3. – 2014. – С.1 – 8.

477. Редько В.Г. Стратегії навчання іноземної мови в сучасній середній загальноосвітній школі : Методичні рекомендації / В. Г. Редько, І.З. Бопко. – Мукачево, 2008. – 68 с.

478. Редько В.Г. Сучасний підхід до навчання іноземних мов / В.Г. Редько // Рідна школа. – №1 – 2. – 2011. – С.54 – 55.

479. Редько В.Г. Сучасний шкільний підручник іноземної мови у контексті процесу оновлення змісту освіти / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка.– 2002. – Вип. 3. – С. 74 – 78.

480. Редько В.Г. Формирование готовности школьников к овладению иноязычным общением: лингводидактический аспект / В.Г. Редько //Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – Минск : Минский государственный лингвистический університет. – 2014. – С.118 – 126.

481. Редько В.Г. Шкільний підручник іноземної мови як історична і педагогічна категорія / В.Г. Редько // "Проблеми сучасного підручника". : Зб. наукових праць – К.: Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. – С. 18 – 26.

482. Редько В.Г. Шкільний підручник іноземної мови як модель системи формування в учнів мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції / В.Г. Редько. – Матеріали науково-практичної конференції "Україна – країни Сходу: від діалогу педагогічних систем до діалогу культур та цивілізації". – К. : Фенікс, 2001. – С. 39 – 49.

483. Редько В.Г. Аналіз і оцінювання шкільних підручників з іноземних мов / В. Г. Редько // Науковий часопис. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи.– К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2007. – Випуск 6. – С. 36 – 42.

484. Редько В.Г. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В.Г. Редько // Рідна школа. – 2011. – №8 – 9. – С. 28 – 36.

485. Редько В.Г. Компетентнісно-діяльнісна технологія визначення змісту навчання іноземних мов / В.Г. Редько // Рідна школа. – №4–5. – 2013. – С. 41 – 52.

486. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : науково-методичний посібник / В. Редько. – К. : Генеза, 2006. – 136 с.

487. Редько В.Г. Особливості формування іншомовних механізмів спілкування за комунікативного підходу та їх використання у шкільних підручниках з іноземних мов / В. Г. Редько // Пріоритетні напрями формування у студентів вищих навчальних закладів професійної іншомовної компетентності. – Чернігів, 2008. – С. 3 – 13.

488. Редько В.Г. Прощавай, літо! Добридень, "HOLA–4"!: Методичний коментар та поурочна розробка з теми з нового НМК / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – №3. – С. 103 – 110.

489. Редько В.Г. Шкільний підручник з іноземної мови як засіб становлення досвіду самостійної діяльності школярів / В.Г. Редько // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Я. Франка. – Житомир : ЖДУ, 2013. – С. 17 – 23.

490. Редько В.Г. ¡BIENVENIDOS AL ESPAÑOL! або дорогу подолає той, хто йде / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. –2003. – №3. – С. 148 – 151.

491. Редько В.Г. "HOLA" розпочинає та перемагає: Концепція підручника для оволодіння іспанською мовою у середніх навчальних закладах / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – №1. – С. 174 – 177.

492. Редько В.Г. Виды самостоятельной деятельности в содержании школьных учебников по иностранным языкам: теория и практика / В.Г. Редько // Монография (между-

народная): Образовательно-инновационные технологии: теория и практика. Под общей ред. проф. О.И. Кирикова. – Книга 14. – Москва : Наука : информ ; Воронеж : ВГПУ, 2012. – 290 с. – С. 182 – 193.

493. Редько В.Г. Дидактико-методичні засади конструювання змісту підручника "HOLA– 5" / В.Г. Редько // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звітної наукової конференції 3 – 4 квітня 2006 року. Ч. І. – К. : Педагогічна думка, 2005. – С. 90 – 91.

494. Редько В.Г. Дидактичний потенціал підручників з іноземних мов сприяти оволодінню учнями досвідом самостійної діяльності: результати моніторингу / В. Г. Редько // Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2013. – Вип. 13. – С. 382 – 391.

495. Редько В.Г. Дидактичні та методичні вимоги до навчальних матеріалів і текстів для шкільних підручників з іноземних мов / В. Г. Редько // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" [за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя. – 2009. – №3. – С. 10 – 13.

496. Редько В.Г. Дослідження ефективності змісту шкільних підручників з іноземної мови: процедура, технології, результати / В. Г. Редько // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць [ред. кол.; наук. ред. – О.М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка. – 2011. – Вип. 11. – С. 412 – 424.

497. Редько В.Г. Засоби реалізації діалогу культур у змісті шкільних підручників з іноземних мов [Текст] / В.Г. Редько, О.С. Пасічник // Наукові записки. Серія "Філологічна". – Острог : Вид. нац. ун-ту "Острозька академія", 2012. – С. 37 – 48.

498. Редько В.Г. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у змісті шкільних підручників з іноземних мов / В.Г. Редько // Рідна школа. – №11. – 2010. – С. 23 – 32.

499. Редько В.Г. Інтеркультурний підхід до навчання іноземних мов – нова парадигма в шкільній іншомовній освіті / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах.– 2008. – №1. – С. 7 – 12.

500. Редько В.Г. Концепція змісту навчання іноземних мов у старшій школі / В.Г. Редько // Рідна школа. – 2013. – №8–9. – С. 50–53.

501. Редько В.Г. Концепція навчання іноземних мов, реалізована у підручниках з іспанської мови для початкової школи / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. – К. : Педагогічна думка, 2006. – С. 294 – 301.

502. Редько В.Г. Міжкультурне спілкування – пріоритетна тенденція конструювання змісту навчання іноземної мови / В.Г. Редько // Наук. часопис Нац. пед. унів. ім. М.П. Драгоманова. – Серія 5. Пед. науки. – 2009. – Вип. 14.– С. 127 – 132.

503. Редько В.Г. Молодші школярі... Які вони? (Залежність ефективності навчання іноземних мов учнів початкової школи від їхніх вікових особливостей) / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – №1 (3). – С. 22 – 30.

504. Редько В.Г. На засадах єдиної концепції (Особливості побудови змісту шкільних підручників з іноземних мов) / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – №5. – С. 78 – 86.

505. Редько В.Г. Найсуттєвіші недоліки шкільних підручників іноземних мов (за результатами аналізу) / В.Г. Редько // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звітної конференції 25 – 26 березня 2002. – К. : Педагогічна думка, 2003. – С. 76 – 78.

506. Редько В.Г. Об'єкти та критерії оцінювання шкільних підручників з іноземної мови / В.Г. Редько // Рідна школа. – 2007. – №7–8. – С. 5 – 9.

507. Редько В.Г. Основні показники базового рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності сучасного випускника середнього загальноосвітнього навчального закладу / В.Г. Редько // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2012 рік : наукове видання. – К. : Інститут педагогіки, 2013. – С.184 – 185.

508. Редько В.Г. Основні тенденції впровадження комунікативно-діяльнісного підходу в зміст підручників з іноземної мови [Текст] / В.Г. Редько // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2010 рік : наукове видання. – К. : Інститут педагогіки, 2011. – С. 156 – 157.

509. Редько В.Г. Особливості конструювання змісту рівневого навчання іноземних мов у старшій профільній школі в Україні [Текст] / В. Г. Редько, О. С. Пасічник // Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2012. – С.649 – 662.

510. Редько В.Г. Педагогічні та соціальні передумови оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування / В.Г. Редько // Пріоритетні напрями навч. ін. мов учнів поч. школи відповідно до комун. підходу загальноєвроп. реком. з мовної освіти: Матеріали науково-методичного семінару. – Чернігів: Чернігів. держ. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка, 2007. – С. 3 – 11.

511. Редько В.Г. Підручник як модель системи навчання. (Особливості навчання іноземної мови учнів основної школи крізь призму вітчизняного підручникотворення) / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №2. – С. 50.

512. Редько В.Г. Принципи добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту шкільних підручників з іноземних мов / В.Г. Редько // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук : мова, освіта, культура : матеріали міжн. наук.-практ. конф. ; ред. кол. : Н.С. Побірченко та ін. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012 – Ч.1. – С. 135 – 140.

513. Редько В.Г. Професійна майстерність учителя іноземної мови у раціональному використанні підручника як умова ефективності навчального процесу / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2002. – Вип. 3. – С.193 – 197.

514. Редько В.Г. Разом з HOLA–2 до справжнього знання: Рекомендації вчителям іспанської мови / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – №1. – С. 170 – 173.

515. Редько В.Г. Самостійна навчальна діяльність учнів у процесі оволодіння іноземною мовою: теорія і практика [Текст] / В.Г. Редько //Сучасні тенденції розвитку іншомовної освіти у середній та вищій школі: стан, проблеми, перспективи : зб. матеріалів наук.-практ. семінару ; за ред. канд. пед. наук В.П. Іванишиної. – Чернігів : Черніг. держ. технолог. ун-т, 2012. – С. 3 – 18.

516. Редько В.Г. Система вправ і завдань у змісті сучасних шкільних підручників з іноземних мов (дидактично-методичний аспект) / В.Г. Редько // Педагогічна освіта : Теорія і практика : Зб. наук. праць.– Кам'янець-Подільський : ПП ("Медобори – 2006"). – 2009. – Вип. 1. – С. 156 – 163.

517. Редько В.Г. Ситуативне спрямування змісту навчання іншомовного спілкування, реалізованого у шкільних підручниках з іноземної мови / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка. – 2008. – Вип. 8. – С. 362 – 375.

518. Редько В.Г. Сутнісні характеристики комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземної мови та особливості їх реалізації в шкільній іншомовній освіті / В.Г. Редько // Іншомовна освіта як засіб міжкультурного взаєморозуміння націй і народів : матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару (20 травня 2011 року). – Умань : ПП Жовтий, 2011. – С. 29 – 34.

519. Редько В.Г. Сучасний шкільний підручник іноземної мови як засіб міжкультурного спілкування (До проблеми ефективного використання підручника у навчальному процесі) / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – №1 – 2. – С. 68 – 73.

520. Редько В.Г. Тенденції конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов для профільної школи / В.Г. Редько // Пріоритетні напрями формування у студен-

тів вищих навчальних закладів професійної іншомовної компетентності. – Чернігів : Чернігівський держ. пед. ун-т. ім. Т. Г. Шевченка, 2009. – С. 41 – 48.

521. Редько В.Г. Тенденції розвитку змісту і функцій сучасного шкільного підручника з іноземної мови / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника. – 2010. – Вип. 10. – С.384 – 395.

522. Редько В.Г. Фактори впливу на функціонування сучасної системи навчання іноземних мов у загальноосвітньому навчальному закладі / В.Г. Редько // Педагогіка і психологія.– К. : Педагогічна думка, – №3–4. – 2001. – С. 43 – 50.

523. Редько В.Г. Функції навчальних матеріалів у змісті сучасних шкільних підручників з іноземних мови / В.Г. Редько // Зміст і технології шкільної освіти. – Ч. І. – К. : Педагогічна думка, 2005. – С. 66 – 67.

524. Редько В.Г. Чинники, що впливають на функціонування системи навчання іноземних мов у сучасній школі / В.Г. Редько // Зміст і технології шкільної освіти: Матеріали звітної конференції 26 – 28 березня 2002. – К. : Пед. думка, 2002. – С. 74 – 75.

525. Редько В.Г. Який підручник потрібен профільній школі? Особливості змісту шкільних підручників з іноземних мов для учнів старшої школи / В.Г. Редько // Гуманітарні науки.– 2009. – №2. – С. 29 – 34.

526. Редько В.Г. Яким бути шкільному підручнику з іноземної мови? / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – №1. – С. 75 – 83.

527. Редько Валерій. Пізнаймо іспаномовний світ разом із “HOLA–10”: Концепція підручника з іспанської мови для 10-го класу / Валерій Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – №5. – С. 89 – 94.

528. Редько Валерій. Стратегічні напрями розвитку сучасної іншомовної освіти / Валерій Редько // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – №4. – С. 2 8 – 34.

529. Редько Валерій. Дидактико-методичні підходи до конструювання змісту та організації навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах / Валерій Редько // Іноземні мови в сучасній школі. – 2013. – №4. – С. 14–19.

530. Редько Валерій. Раннє навчання іноземних мов – виклик часу / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах.– 2010. – №6. – С. 5 – 9.

531. Редько Валерій. Швидко та надійно! (“AMIGOS” – навчальний курс для тих, хто бажає оволодіти іспанською за три роки) / Валерій Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – №4. – С. 8 – 12.

532. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст : Проблемы становления личности / Пер. с нем. – М. : Мир, 1994. – 320 с.

533. Репникова Г.Г. Учебник как средство организации познавальной деятельности учащихся: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Л., 1975. – 22 с.

534. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М. : Просвещение. – 1991. – 288 с.

535. Роман С.В.Методика навчання англійської мови у початковій школі / С.В. Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 207 с.

536. Роменець В.А. Психологія творчості: Навчальний посібник для студентів ВНЗ. – К. : Либідь, 2001. – 286 с.

537. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

538. Рывчин В.И. Издательское конструирование учебника / В.И.Рывчин // Проблемы школьного учебника. – М. : Просведение, 1980. – Вып. 15. – С.184 – 199.

539. Рывчин В.И. Полиграфические и эмоционально-эстетические критерии оценки школьного учебника / В.И. Рывкин // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение. – 1977. – Вып. 5. – С.124 – 131.

540. Рывчин В.И. Проблемы типологии иллюстративного материала / В.И.Рывчин // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение. – 1975. – Вып. 3. – С.161 – 177.

541. Рябова О. Апробація навчальної літератури як один із шляхів вирішення проблеми якісної підготовки підручників сучасної школи / О. Рябова // Початкова школа. – 2002. – №9. – С. 4 – 5.
542. Савченко О.Я. Без якісного підручника якісна шкільна освіта неможлива / О.Я. Савченко // Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць: Редкол. – К. : "Комп'ютер у школі та сім'ї", 1999. – С. 3 – 6.
543. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я.Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
544. Савченко О.Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть / О.Я. Савченко // Шлях освіти. – 2000. – №3. – С.2 – 6.
545. Савченко О.Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О.Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – №2. – С. 26 – 33.
546. Савченко О.Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : Посібник / О.Я. Савченко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 176 с.
547. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – С. 34 – 46.
548. Савченко О.Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми / О.Я. Савченко // Рідна школа. – №4 – 5. – 2014. – С.12 – 16.
549. Салганик Г.Я. Язык и стиль учебников (общие аспекты) / Г.Я. Салганик // Проблемы школьного учебника.– М. : Просвещение. – Вып. 18. – 1988. – С. 41 – 49.
550. Самойлюкевич І.В. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до роботи у початковій школі / І.В. Самойлюкевич // Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 114 – 125.
551. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996 – 189 с.
552. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис.... докт. пед. наук: 13.00.02 / В.В. Сафонова. – М., 1993. – 47 с.
553. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам : монография / В.В. Сафонова. – М., 1991. – 305 с.
554. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
555. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / пер. с англ., под ред., предисл. А.Е.Кибрика / Э. Сепир. – М. : Прогресс, 2001. – 656с.
556. Середа Л.П., Павленко В.С. На допомогу авторам навчальної літератури / За ред. В.С. Павленка/ Л.П. Середа. – К. : Вища школа, 2001. – 79 с.
557. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
558. Сериков В.В. Личностно ориентированое образование от теории к системе работы учителя / В.В. Сериков. – М. : Известия РАО, 1999. – С. 33 – 40.
559. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у сучасному педагогічному просторі // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / С.О.Сисоєва. – Х., 2002. – Ч. 2. – С. 311 – 325.
560. Сідун М.М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій : Дис.... канд. пед. наук : 13.00.09 / Мар'яна Михайлівна Сідун. 2013. – 245 с.
561. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання / П.І. Сікорський. – Львів : Сполох, 2000. – 420 с.
562. Скалкин В. Л. Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте / В.Л. Скалкин // Рус. яз. за рубежом. – 1983. – №3. – С. 11 – 18.

563. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В.Л. Скалкин – М. : Просвещение, 1983. – 142 с.
564. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи / В.Л. Скалкин. – К. : Радян. школа, 1989. – 158 с.
565. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию / В.Л. Скалкин. – К. : Радян. школа, 1983. – 118 с.
566. Скалкин В.Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению / В.Л. Скалкин // Иностр. яз. в школе. – 1979. – №2. – С. 19 – 25.
567. Скалкин В.Л.Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М. : Просвещение, 1981. – 248 с.
568. Скальська О.В. Дидактичні умови добору і використання навчальних матеріалів на уроках іноземної мови у початковій школі : Дис.... канд. пед. наук : 13.00.09 / Ольга Василівна Скальська. – К., 2009. – 230 с.
569. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
570. Скаткин М.И. Дидактика средней школы / М.И. Скаткин. – М. : Педагогика, 1982. – 235 с.
571. Скаткин М.Н. Об усилении воспитывающей и развивающей функции учебника / М.Н. Скаткин // Проблемы школьного ученика. – М. : Просвещение. – 1979. – Вып. 7. – С. 20 – 38.
572. Скаткин М.Н. Проблемы теории учебника в отечественной дидактике // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева. 4.1. – М. : Изд-во РАО, 1992. – С. 26 – 35.
573. Скляренко Н.К. Навчання граматичних структур англійської мови в школі / Н.К. Скляренко. – К. : Радян. школа, 1982. – 103 с.
574. Скляренко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) / Н.К. Скляренко // Іноземні мови. – 1995. - №1. – С.5 – 9.
575. Скляренко Н.К., Онищенко Е.И., Захарова С.Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе / Н.К. Скляренко, Е.И. Онищенко, С.Л. Захарова. – К. : Радян. школа, 1988. – 150 с.
576. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук [та ін.]. – К. : Каравела, 2012. – 400 с.
577. Слободчиков В.Л. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе / В.Л. Слободчиков. – М. : Просвещение, 1986. – 111 с.
578. Слободян В.П. Формирование у школьников готовности к самообразованию / В.П. Слободян. – М.: Просвещение, 1983. – 144с.
579. Смелянська В.В. Тенденції розвитку раннього навчання іноземних мов у початковій школі США. : Дис.... канд. пед. наук : 13.00.09 / Вікторія Володимирівна Смелянська. 2011. – 217 с.
580. Соболева О. Время писать новые учебники / О. Соболева // Мир образования. – 1997. – №6. – С. 52 – 54.
581. Совайленко В.К. О некоторых критериях оценки школьных учебников / В.К.Совайленко // Советская педагогика. – 1987. – №5. – С.142.
582. Сосницкий К. Построение содержания учебника / К. Сосницкий // Проблемы школьного учебника.– М. : Просвещение. – 1975. – Вып. 3. – С. 18 – 44.
583. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / А.М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
584. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе / А.П. Старков. – М. : Просвещение, 1978. – 224 с.
585. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение речевой деятельности: Теоретические основы и методологические рекомендации : Монография / В.И. Стативка. – Сумы: Ред.-изд. отдел СумГПУ им. А.С.Макаренка, 2004. – 332 с.
586. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: “К.І.С.”, 2003. – 296 с.

587. Стронин М. Ф. Речевое действие как основа обучения устной иноязычной речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Ф. Стронин. – М., 1985. – 16 с.
588. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад. Школа, 1981. – 382 с.
589. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О.Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – №24 – 27.
590. Сушкова Ф.Б. О типологии репродуктивных заданий в учебнике // Проблемы школьного учебника / Ф.Б. Сушкова. – М.: Просвещение. – 1983. – Вып. 12. – С.164 – 176.
591. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4. – С.12 – 18.
592. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 346 с.
593. Талызина Н.Ф. Место и функции учебника в учебном процессе // Проблемы школьного учебника / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение. – 1978. – Вып. 6. – С.18 – 33.
594. Татьянченко Д.В. Развитие общеучебных умений школьников / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Нар. образование. – 2003. – №8. – С. 115 – 126.
595. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – М. : Педагогика, 1981. – 455 с.
596. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
597. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
598. Товпинец И.П. Дидактические функции учебника / И.П. Товпинец // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. – М. : Изд-во РАО, 1992. – С. 46 – 79.
599. Товпинец И.П. К дидактической характеристике функций учебника / И.П.Товпинец // Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр. / Отв. ред.: И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 35 – 44.
600. Товпинец И.П. К исследованию проблемы функций учебника // Новые исследования в педагогических еауках / И.П.Товпинец. – М. : Педагогика, 1989. – №1(53). – С. 35 – 38.
601. Томахин Г.Д. Лексика с культурным компонентом значения / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1980. – №6. – С. 47 – 50.
602. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г.Д. Томахин // Иностр. яз. в школе. – 1981. – №4. – С. 84 – 88.
603. Топузов О.М. Вітчизняній школі якісне методичне забезпечення / О.М. Топузов // Рідна школа. – 2014. – №4 – 5. – С.10 – 11.
604. Топузов О.М. Забезпечення якості загальної середньої освіти : на шляху до європейських стандартів / О.М. Топузов // Український педагогічний журнал. – К. : Інститут педагогіки НАПН України. – 2015. – №1. – С.16-27.
605. Топузов О.М. Компетентнісний підхід – стрижень наукових інновацій у навчанні / О.М. Топузов // Освіта України, 2016.
606. Топузов О.М. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення / О.М. Топузов // Український педагогічний журнал. – 2015. – №3. – С. 36 – 46.
607. Трубачева С.Е. Діяльнісна спрямованість орієнтовного апарату підручника у формуванні навчальних компетентностей учнів / С.Е. Трубачева // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 251 – 255.
608. Трубачева С., Корсакова О. Зміст шкільної освіти як основа забезпечення соціальної особистості / С. Трубачева, О. Корсакова // Шлях освіти. – 2002. – №2. – С. 6 – 9.

609. Трубачева С.Е. Дидактичні особливості компетентнісно зорієнтованого підручника для основної школи / С.Е. Трубачева // Проблеми сучасного підручника. – К. : Педагогічна думка. – 2016. – Вип. 16. – С. 424 – 232.
610. Тупальский Н. Учебник как объект педагогических исследований / Н.Тупальский // Советская педагогика. – 1982. – №5. – С. 140.
611. Тупальский Н.И. Методика оценки качества учебников /Н.И.Тупальский // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение. – 1977. – Вып. 5. – С.55 –67.
612. Уман А.И. Учебные задания и процесс обучения / А.И. Уман. – М. : Педагогика, 1989. – 56 с.
613. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990.
614. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 441 с.
615. Учебник как средство самореализации ученика и учителя (материалы методологического саменара) // Современный учебник : Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования : Сб. наук. трудов / Под ред. А.В. Хуторского. – М. : ИСМО РАО, 2004. – С. 236 – 240.
616. Ушинський К.Д. Собр.соч.в 11т. / Константин Дмитриевич Ушинский. – М. – Л. : АПН РСФСР,1952. – Т.7. – С.252.
617. Федусенко Ю.І. Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів : Дис.... канд. пед. наук : 13.00.09 / Юрій Іванович Федусенко. К., 2009. – 216 с.
618. Федусенко Ю.І. Пізнавати світ у грі. До проблеми організації ігрової діяльності молодших школярів у навчанні іноземної мови // Іноземні мови в навчальних закладах / Ю.І. Федусенко. – 2003. – №1. – С.78 – 84.
619. Фитцпатрик Д. Диалог в ребенком / Д. Фитцпатрик. – М. : Педагогика, 1996. – 400 с.
620. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
621. Фоломкина С.К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе: Дис.... докт.пед.наук / С.К. Фоломкина. – М. : Просвещение, 1974. – 422 с.
622. Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам / С.К. Фоломкина // Иностр. яз. в школе. – 1985. – № 3. – С. 18 – 22.
623. Фурман А. В., Атаманенко О.І. Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника // Рідна школа / А.В. Фурман, О.І. Атаманенко, В.В. Клименко, О.І. Цедик. – 1993. – №1. – С 17 – 20.
624. Фурман А. Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення / А. Фурман // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 45-49.
625. Фурман А.В. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників : монографія / А.В. Фурман, А.Н. Гірняк. – Тернопіль. : ТНБУ, “Економічна думка”, 2009. – 312 с.
626. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника : Монографія / А.В. Фурман – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
627. Халеева И.И. Понимание иноязычного устного текста как аспект межкультурной коммуникации / И.И.Халеева // В кн.: Глядя в будущее. – М. : ЗЕМА, МГЛУ, 1992. – С.120 – 127.
628. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
629. Харитонов В. А. Інтегративний підручник / В.А.Харитонов. // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С.29 – 39.
630. Харламов И.Ф. Деятельностный подход к обучению – путь к прочным знаниям // Советская педагогика / И.Ф. Харламов. – 1986. – №4. – С. 62 – 67.

631. Харламов И.Ф. Дидактические закономерности и прицип обучения // Педагогика: Учеб. пособие. – 4-е изд. – М., 2002. – С. 171 – 184.
632. Харламов И.Ф. Содержание образования и педагогические основы его совершенствования // Педагогика : Учеб. пособие. – 4-е изд. – М., 2002. – С. 128 – 142.
633. Харламов И.Ф. Сущность процесса обучения, его задачи и внутренняя структура / И.Ф. Харламов // Педагогика: Учеб. пособие. – М. – 2002. – 4-е изд. – С.142 – 171.
634. Хоменко О.В. Зміст навчання англійської мови у 10-11 класах середньої загальноосвітньої школи / О.В. Хоменко // Автореф. дис.... канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.
635. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58 – 64.
636. Хуторской А.В. Деятельность как содержание образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №8. – С. 107 – 114.
637. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 10 – 18.
638. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : Пособие для учителей / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
639. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб., 2001. – 544 с.
640. Царькова В.Б. Типологические признаки речевых упражнений / В.Б. Царькова // Иностр. яз. в школе. – 1980. – №3. – С. 49 – 55.
641. Цетлин В. С. Дидактические требования к критериям сложности учебного материала / В.С. Цетлин // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. – 1980. – №1(35). – С. 30 – 33.
642. Цетлин В. С. Доступность и трудность в обучении/ В.С. Цетлин. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
643. Цетлин В. С. О структуре учебника // Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр. / Отв. ред.: // И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев / В.С. Цетлин. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 22 – 34.
644. Цетлин В.С. Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам / В.С. Цетлин // Иностр. яз. в высш. шк. – М., 1969. – С.3 – 18.
645. Цетлин В.С. Структура учебника и его компоненты // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я.Лернера, Н.М. Шахмаева. – М. : Изд-во РАО. – 1992. – Ч.1. – С. 129 – 147.
646. Цетлин В.С. Структура учебника как средство руководства познавательной деятельностью учащихся / В.С. Цетлин // Педагогика и народное образование в СССР. Экспресс-информация. – 1988. – Вып. 7 (127). – С. 45 – 60.
647. Чеботарев А.А. Индивидуализация обучения и структура учебника / А.А. Чеботарев // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение. – 1985. – Вып. 15. – С. 118 – 123.
648. Чепелєва Н.В. Текст і читач : Посібник / Н.В.Чепелєва // Ін-т психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 128 с.
649. Черепанов В.С., Казаринов А.С. К решению проблемы педагогической экспертизы школьных учебников / В.С. Черепанов, А.С. Казаринов. // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 230 – 236.
650. Черкасов В.А. Дидактические основы построения системы упражнений : Учебное пособие. – Челябинск, 1987. – 90 с.
651. Черноватий Л.М. Основи теорії педагогічної граматики іноземної мови : Автореф. дис.... докт. пед. наук / Л.М.Черноватий. – К., 1999. – 32 с.
652. Чернявская Л.А. Роль коммуникативных заданий и учет ситуаций общения при обучении чтению / Л.А. Чернявская // Иностр. яз. в школе. – 1986. – №3. – С. 20 – 26.

653. Что значит знать язык и владеть им? / Н.М.Шанский, И.Л.Резниченко, Т.С.Кудрявцева и др.; под ред. Н.М.Шанского. – Л. : Просвещение, 1989. – 192 с.
654. Чудаков А.П. О характере текста учебника / А.П. Чудаков // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение. – 1975. – Вып. 3. – С.86 – 103.
655. Чумак Н., Голуб Т. Відчути радість успіху (Особливості нових підручників з французької мови для молодшої школи) / Н. Чумак., Т. Голуб // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – №. 1–2. – С.164 – 170.
656. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) / Н. И. Чуприкова. – М. : АО "Столетие", 1994. – 189 с.
657. Шадриков В.Д. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / В.Д. Шадриков. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1989. – С. 87 – 98.
658. Шаленко О.П. Іноземні мови – для життя / О.П.Шаленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – №1–2. – С.28 – 32.
659. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М. : Просвещение, 1986. – 221 с.
660. Шахмаев Н.М. Теоретические проблемы школьного учебника // Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр. / Отв. ред.: И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев / Н.М. Шахмаев. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 7 – 22.
661. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. Швалб // Вища школа. – 2010. – №1. – С. 31 – 36.
662. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Пед. об-во России, 2000. – 320 с.
663. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: АКАДЕМИЯ, 2002. – 288 с.
664. Штепа О.С. Особливості загальної компетентності та її діагностика / О.С. Штепа // Практ. психологія та соц. робота. – 2011. – №10. – С. 39 – 49.
665. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э.А. Штульман. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1971. – 144 с.
666. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э.П. Шубин. – М.: Просвещение, 1972. – 351 с.
667. Шярнас В.И. Теоретические основы обучения нескольким языкам в школе (на материале Литовской ССР): Автореф. дис.... д-ра пед. наук. – М., 1978. – 41 с.
668. Щерба Л.В. К вопросам о двуязычии / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л. : Наука, 1974. – С. 313 – 319.
669. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе // Общие вопросы методики / Под ред. И.В.Рахманова. – 2-е изд. / Л.В. Щерба. – М., 1974. – 112 с.
670. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 2-е изд., исп. и доп. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
671. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Избр. психол. труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 360 с.
672. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
673. Юдина О.Н. Психодидактическая система управления образованием "контроль – диагностика – коррекция – оценка" / О.Н. Юдина // Московская психол. школа : История и современность ; под ред. В. В. Рубцова. – М. : ПИ РАО, МГППУ. – 2004. – Т. 3. – С. 304 – 324.
674. Юрченкова Г. Д. Мотивы и "антимотивы" при изучении иностранного языка / Г.Д. Юрченкова // Иностр. яз. в шк. – 1998. – №4. – С. 42 – 45.

675. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
676. Якиманская И.С. Методология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская // Построение модели личностно-ориентированной школы. – М.: КСП, 2001. – С. 13 – 18.
677. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская. – 1994. – №2. – С.64 – 77.
678. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема / П.М. Якобсон. – М. : Знание, 1973. – 40 с.
679. Ярцев Д. В. Социально-психологические особенности современного подростка / Д.В. Ярцев // Журнал практического психолога. – 1999. – №12. – С. 8–18.
680. Allington R.I. Me. Gill-Franzen A. Looking back, looking forward: A conversation about teaching reading in 21 st century // Reading Research Quaterly. – V. 35. – №1, 2000. – P. 136 – 153.
681. Bachman T.F. Fundamental Consideration in Language Testing / T.F. Bachman. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1991. – 408 p.
682. Banks James. An introduction to multicultural education. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
683. Benson P. Autonomy and Independence in Language / P. Benson, P. Voller- Learning. – London : Longman, 1997. – 270 p.
684. Brown H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching / H.D. Brown- Prentice Hall Regents, 1994. – 299 p.
685. Brown H. Douglas. Understanding Research in Second Language Learning / I.D. Brown – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1993. – 219 p.
686. Brown H. Douglas. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. – New Jersey, 1994.
687. Brumfit Ch. J. Communicative Methodology in Language Teaching / Ch. J. Brumfit – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990. – 166 p.
688. Cambridge Academic Content Dictionary. – London :Cambridge University Press, 2008. – 1156 p.
689. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. 4th Ed. – London :Cambridge University Press, 2013. – 1856 p.
690. Cameron L. Teaching Languages to Young Learners. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
691. Celce-Murcia M., Hilles Sh. Techniques and Resources in Teaching Grammar / M. Celce-Murcia, Sh. Hilles. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1988. – 189 p.
692. Chesterfeld R., Chesterfeld K.B. Natural order in children's use of second language learning strategies // Applied Linguistics. – 1985. – №6/1. – P. 45 – 59.
693. Communication in the modern languages classroom / By Joe Sheils.-Strasbourg, 1993.
694. Davis P., Rinvolucri M. Dictation: New Methods, New Possibilities / P. Davis, M. Rinvolucri. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. – 122p.
695. Dermis R. Preston, Richard Yang. Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social. – Madrid, 2000. – 95 p.
696. Dickinson L. Self-instruction in Language Learning / L. Dickinson. – Cambridge, 1993. – 200 p.
697. Educational Terms Dictionary – Terms and Acronymsin Education based on Wikipedia Encyclopedia and other Websites 2010/2011, Dr. MedhatMohsen. – 61 p.
698. Ellis R. Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom / R. Ellis. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1992. – 230 p.
699. Encyclopedia Britannica. 11th Edition, Volume XXVI, 1911. –694 p.
700. Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition / Ed. by J.C. Richards / Analysis Error – Harlow, 1992. – 228 p.

701. Garton S., Copland F. Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners // ELT Research Paper. – London : British Council. – 2011. – №11.
702. Gauthier R.-F. The Content of Secondary Education around the World : Present Position and Strategic Choices / R.-F. Gauthier. – Paris : UNESCO Publishing, 2006. – 140 p.
703. Glossary of Curriculum Terminology / UNESCO International Bureau of Education, 2013. – 65 p.
704. Hutten I. Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior secondary school. – OULU: University of OULU, 1986. – 320p.
705. Hymes D. On communicative competence / D. Hymes. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269 – 293.
706. Isabel Santos Gargallo. Lingüística aplicada a la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera. – Madrid, 1999. – 95 p.
707. Jack C. Richards. The Context of Language Teaching. – Cambridge, 1991. – 228 p.
708. Janet Enever. ELLIE. Early Language Learning in Europe. – British Council, 2011. – 157 p.
709. Jeremy Harmer. The Practice of English Language Teaching. – England: Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.
710. Key Competences. A Developing concept in general compulsory education (2002) Eurydice. – 42 p.
711. Key Competencies for Successful Life and Well – Functioning Society; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik. – Gottingen : Hogrefe and Huber Publishers, 2003. – 219 p.
712. Kramsh C. and S. Mc. Connel-Ginet. Text and Context. Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study. – Lexington. Mass / Toronto : D:C. Health and Company, 1997. – 176 p.
713. La diversidad en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en educación secundaria. – Madrid : ANAYA, 2000. – 94 p.
714. Lado R. Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers / R. Lado. – Michigan, 1990. – 141 p.
715. Language Teaching and Testing //Applied Linguistics / M. Canale, M. Swain. – 1980. – Vol.l. – P.1 – 47.
716. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching / D. Larsen-Freeman. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1986. – 142 p.
717. Larsen-Freeman D., Long M.H. An Introduction to Second Language Acquisition Research / D. Larsen-Freeman, M.H. Long. – New York, 1991. – 398 p.
718. Learning and teaching modern languages for communication. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1988.
719. Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990. – 296 p.
720. Littlewood W. Communicative Language Teaching / W. Littlewood. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. – 108p.
721. Mackey, W.F. Mother tongue. Other tongues and link languages. What they mean in a changing world. – Prospects quarterly review of education. – Vol. XXII. – №1. – UNESKO Publishing, 1992.
722. Muñoz C. Tragant E. Los inicios de la producción oral en lengua extranjera de alumnos de primaria en Europa // ELIA. 2010. – №10. – 11 – 40 p.
723. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning / G. Neuner. – Strasbourg: Council of Europe ; Council for Cultural Cooperation (Education Committee), CC - LANG, 1994. – 278 p.
724. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Fernstudienprojekt. – München: Langenscheidt, 1993. – 184 S.

725. Oller J.W. Language Tests at School: A Pragmatic Approach / J.W. Oller. – New York: Longman, 1992. – 492 p.
726. Oxford Advanced Learner's Dictionary. 9th Ed. – London : Oxford University Press, 2015. – 1936 p.
727. Patricia G. Smith. Talking Classrooms. – New York, USA. 2001 principles. Geneva, NY: Reading and Writing for Critical Thinking Project, 1998.
728. Pinter A.M. Teaching Young Language Learners. – Oxford : Oxford University Press, 2006.
729. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning / S.J. Savignon. – Massachusetts, 1983. – 322 p.
730. Scales of Language Proficiency. A survey of some existing systems. – Strasbourg, 1993.
731. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching / H. H. Stern – Oxford: Oxford Univ. Press, 1996. – 582 p.
732. Taggart, Gilbert. Pictures in Second Language Teaching // The Canadian Modern Language Review, 1974. – 17 – 24 p.
733. Threshold level 1990. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1991.
734. Tragant E. Language learning motivation and age // Multilingual Matlers. – London, 2006. – P. 237 – 276.
735. Tudor I. Learner. Centredness as Language Education. – Cambridge University Press, 1996. – 279 p.
736. Waystage 1990. - Strasbourg: Council of Europe Press, 1991.
737. Webster's New World College Dictionary.5thEd. Webster's New World, 2016. – 1728 p.

СПИСОК
ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ,
ЗМІСТ ЯКИХ СКОНСТРУЙОВАНО В.Г. РЕДЬКОМ
(одноосібно та у співавторстві)

Підручники серії "HOLA"
для учнів 1–11-х класів ЗНЗ

1. Редько В.Г. HOLA. Іспанська мова для початківців: підруч. – К.: Освіта, 1997. – 176 с.
2. Редько В.Г. HOLA.–2 : підруч. з іспан. мови для 2-го класу загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько – К. : Генеза, 2002. – 160 с.
3. Редько В.Г. HOLA.–3 : підруч. з іспан. мови для 3-го класу загальноосвіт. навч. закл. / В. Редько, О. Іващенко. – К. : Генеза, 2003. – 176 с.
4. Редько В.Г. HOLA.–4 : підруч. з іспан. мови для 4-го класу загальноосвіт. навч. закл. / В. Редько, О. Іващенко. – К. : Генеза, 2004. – 168 с.
5. Редько В.Г. HOLA–5 : підруч. з іспан. мови для 5-го класу загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько, В. І. Береславська. – К. : Ґенеза, 2005. – 224 с.
6. Редько В.Г. HOLA–6. Іспанська мова : підруч. для 6-го класу загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько, В.І. Береславська. – К. : Ґенеза, 2006. – 240 с.
7. Редько В.Г. HOLA–8 : підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.Г. Редько, В.І. Береславська. – К. : Ґенеза, 2008. – 224 с.
8. Редько В. Г. HOLA–9 : підруч. з ісп. мови для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.Г. Редько, В.І. Береславська. – К. : Ґенеза, 2009. – 224 с.
9. Редько В.Г. HOLA–10 : підруч. з ісп. мови для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько, В.І. Береславська. – К. : Ґенеза, 2010. – 256 с.
10. Редько В.Г. HOLA – 11 : підруч. з ісп. мови, 11 клас / В.Г. Редько – К. : Генеза, 2011. – 240 с.
11. Редько В.Г. HOLA–1. Іспанська мова : підруч. для 1-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Валерій Редько, Валентина Береславська. – К. : Генеза, 2012. – 104 с.

12. Редько В.Г. HOLA–2. Іспанська мова : підруч. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Валерій Редько. – К. : Генеза, 2012. – 168 с.

13. Редько В.Г. HOLA–3. Іспанська мова : підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Валерій Редько, О.Г. Іващенко. – К. : Генеза, 2013. – 176 с.

14. Редько В.Г. "HOLA–4" Іспанська мова (4-й рік навчання) : підруч. для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Валерій Редько, Олександра Іващенко. – К. : Генеза, 2016. – 192 с.

15. Редько В.Г. HOLA–5. Іспанська мова: підруч. для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (5-й рік навч.) / В.Г. Редько, В.І. Береславська. – К.: Ґенеза, 2013. – 224 с.

16. Редько В.Г. HOLA–6. Іспанська мова: підруч. для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (6-й рік навч.) / В.Г. Редько, В.І. Береславська. – К.: Ґенеза, 2014. – 240 с.

17. Редько В. Г. "HOLA–7" Іспанська мова (7-й рік навчання) : підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Валерій Редько, Валентина Береславська. – К. : Генеза, 2016. – 192 с.

18. Редько В.Г. "HOLA. ESPAÑOL – 8". Іспанська мова (8-й рік навчання) = Español (8° año de enseñanza) : підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.Г. Редько, В.І. Береславська. – К. : Генеза, 2016. – 256 с.

Підручники серії "AMIGOS"
для учнів 10–11-х класів ЗНЗ

19. Редько В.Г. AMIGOS–1 : підруч. з ісп. мови, 10 клас. Перший рік навчання / В. Г. Редько, І. С. Шмігельський. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 228 с.

20. Редько В.Г. AMIGOS–2 : підруч. з ісп. мови, 11 клас. Другий рік навчання / В.Г. Редько, І. С. Шмігельський. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 228 с.

Підручники серії "BIENVENIDOS AL ESPAÑOL"
(іспанська як друга іноземна мова)
для учнів 5–8-х класів
та інші підручники

21. Редько В.Г. "BIENVENIDOS AL ESPAÑOL". Іспанська мова: підруч. для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (1-й рік навч.) / В.Г. Редько, В.І. Береславська. – К.: Ґенеза, 2013. – 192 с.

22. Редько В.Г. "BIENVENIDOS AL ESPAÑOL". Іспанська мова: підруч. для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (2-й рік навч.) / В.Г. Редько, В.І. Береславська. – К.: Ґенеза, 2014. – 192 с.

23. Редько В.Г. "BIENVENIDOS AL ESPAÑOL" : підруч. з ісп. мови, 7-й клас (2-га іноземна мова, 3-й рік навчання), / В. Г. Редько, І. С. Шмігельський. – К. : Генеза, 2016. – 224 с.

24. Редько В.Г. "BIENVENIDOS AL ESPAÑOL – 8". Іспанська мова (4-й рік навчання) = Español (4° año de enseñanza) : підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.Г. Редько, І.Ю. Цимбалістий. – К. : Генеза, 2016. – 224 с.

25. Редько В.Г. Mis primeros pasos en Español: підруч. з іспан. мови для 5-го кл. / В.Г. Редько, М.М. Вороніна. – К.: Освіта, 1995. – 335 с.

26. Редько В.Г. Avanza en Español : підруч. з іспан. мови для 6 класу / В.Г. Редько. – К : Педагогічна думка, 2002. – 240 с.

27. Редько В.Г. Avanza en Español : підруч. з іспан. мови для 7 класу / В.Г. Редько. – Тернопіль : Мандрівець, 2002. – 192 с.

28. Редько В.Г. *(керівник проекту)*. Китайська мова : підручник для 4-го класу / В.Г. Редько, Л.Г. Сократова, В.А. Чжен, М.П. Савченко. – К., 2014. – 170 с.

Усі зазначені підручники мають гриф МОН України і рекомендовані для використання у шкільній практиці.

СПИСОК
НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ, ЗМІСТ ЯКИХ
СКОНСТРУЙОВАНО В.Г. РЕДЬКОМ
(одноосібно та у співавторстві)

1. Редько В.Г. Español. Испанский язык: Экперимент. учебн. пособие для 4-го кл. средней школы / В.Г. Редько, М.М. Воронина. – К.: Рад. школа, 1987. – 256 с.
2. Редько В.Г. Español. Испанский язык: Экперимент. учебн. пособие для 5-го кл. средней школы / В.Г. Редько, М.М. Воронина. – К.: Рад. школа, 1987. – 184 с.
3. Редько В.Г. Español. Испанский язык: Экперимент. учебн. пособие для 6-го кл. средней школы / В.Г. Редько, М.М. Воронина. – К.: Рад. школа, 1988. – 160 с.
4. Редько В.Г. Español. Испанский язык: Экперимент. учебн. пособие для 8-го кл. средней школы / В.Г. Редько, М.М. Воронина, Н.А. Рыбак. – К.: Рад. школа, 1989. – 188 с.
5. Редько В.Г. Español. Испанский язык: Экперимент. учебн. пособие для 9-го кл. средней школы / В.Г. Редько, Л.В. Щедра. – К.: Рад. школа, 1990. – 144 с.
6. Редько В.Г. Español. Испанский язык: Экперимент. учебн. пособие для 10-го кл. средней школы / В.Г. Редько, Л.В. Щедра. – К.: Рад. школа, 1991. – 176 с.
7. Редько В.Г. Español. Испанский язык: Экперимент. учебн. пособие для 11-го кл. средней школы / В.Г. Редько, Л.В. Щедра. – К.: Освіта, 1992. – 232 с.
8. Редько В.Г. HOLA. Español – 2 : роб. зошит з ісп. мови для 2 - го класу / В.Г. Редько. – К. : Генеза, 2003. – 94 с.
9. Редько В.Г. HOLA. Español – 3 : роб. зошит з ісп. мови для 3 - го класу / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2004. – 109 с.
10. Редько В.Г. HOLA. Español – 4 : роб. зошит з ісп. мови для 4 - го класу / В.Г. Редько. – К. : Генеза. 2004. – 98 с.
11. Редько В.Г. Іспанська мова : роб. зошит з ісп. мови для 5-го класу / В.Г. Редько. – К. : Генеза, 2007. – 56 с.
12. Редько В.Г. Іспанська мова: роб. зошит з ісп. мови для 6-го класу / В.Г. Редько. – К. : Генеза, 2007. – 48 с.
13. Редько В.Г. Canada and Australia in Focus : навч. пос. із країнознавства / В.Г. Редько, Ю.І. Федусенко, М.М. Сідун. – Мукачево : ФОП Дишкант С.Я., 2011. – 133 с.
14. Редько В.Г. Іспанська мова : роб. зошит для 1-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Валерій Редько, Валентина Береславська. – К. : Генеза, 2012. – 48 с.
15. Редько В.Г. Іспанська мова: роб. Зошит з ісп. мови для 2-го класу / В.Г. Редько, В.І. Береславська. – К. : Ґенеза, 2013. – 72 с.
16. Редько В.Г. Іспанська мова : роб. зошит з ісп. мови для 3-го класу / В.Г. Редько, В.І. Береславська. – К. : Генеза, 2014. – 72 с.
17. Редько В.Г., Ю.І.Федусенко, Н.В.Теличко. Навчально-ігрова діяльність на уроках іноземної мови у початковій школі: Методичний посібник / Редько В.Г., Ю.І. Федусенко, Н.В. Теличко. – Мукачево: Карпатська вежа, 2009. – 108 с.
18. Редько В.Г. Тести для перевірки рівня навчальних досягнень з іспанської мови учнів 5-го класу/ В.Г. Редько, І.С. Шмігельський. – К.: Ґенеза, 2013. – 36 с.
19. Редько В.Г. Тести для перевірки рівня навчальних досягнень з іспанської мови учнів 10-го класу/ В.Г. Редько, І.Ю Цимбалістий – К.: Ґенеза, 2013. – 38 с.

Усі зазначені навчальні посібники мають гриф МОН України і рекомендовані для використання у шкільній практиці.

СПИСОК
ПРОАНАЛІЗОВАНИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ
З ІНОЗЕМНИХ МОВ УКРАЇНСЬКИХ АВТОРІВ
(допущені до використання в ЗНЗ України)

Англійська мова

1. Плахотник В. М. Учебные задания для 4-х классов средней общеобразовательной школы / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартынова. Одесса : НДІ педагогіки України, 1983. – Ч. 1. – 40 с.
2. Плахотник В. М. Английский язык : экспериментальное пособие для 4-го класса средней школы / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартынова. – К. : Радянська школа, 1984. – 217 с.
3. Плахотник В. М. Английский язык : экспериментальное пособие для 5-го класса средней школы / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартынова. – К. : Радянська школа, 1986. – 208 с.
4. Плахотник В. М. Английский язык : экспериментальное пособие для 8-го класса средней школы / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартынова. – К. : Освіта, 1991. – 208 с.
5. Плахотник В. М. Английский язык : экспериментальное учебное пособие для 11-го класса средней школы / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартынова. – К. : Радянська школа, 1990. – 219 с.
6. Плахотник В. М. Англійська мова : підручник для 5 класу середньої школи / В.М. Плахотник, Р. Ю. Мартинова – К. : Освіта, 1998. – 272 с.
7. Плахотник В. М. Англійська мова : підручник для 6-го класу середньої школи / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартинова. – [3-є вид., доповн.]. – К. : Освіта, 1998. – 224 с.
8. Плахотник В. М. Англійська мова : підручник для 7-го класу середньої школи / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартинова. – [3-є вид., доповн.]. – К. : Освіта, 1998. – 208 с.
9. Плахотник В. М. Англійська мова : підручник для 8-го класу середньої школи / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартинова. – [3-є вид., доповн.]. – К. : Освіта, 1998. – 157 с.
10. Плахотник В. М. Англійська мова : підручник для 9-го класу середньої школи / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартинова, С. Л. Захарова. – К. : Освіта, 1996. – 191 с.
11. Плахотник В. М. Англійська мова : підручник для 10-го класу середньої школи / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартинова. – К. : Освіта, 1997. – 222 с.
12. Плахотник В. М. Англійська мова : підручник для 2-го класу ЗНЗ / В.М. Плахотник, Т.К. Полонська – [2-ге вид., стер.]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 311с.
13. Кучма М. О. English : підручник для 4 класу ЗНЗ : третій рік навчання / М.О. Кучма, Л.І. Морська, В.М. Плахотник. – К. : Перун, 2004. – 274 с. : іл.
14. Пасічник О.С. Англійська мова (7-й рік навчання): підручник для 7 класу ЗНЗ / О. С. Пасічник. – К.: Методика Паблішинг, 2015. – 168 с.
15. Плахотник В. М. English : підручник для 3 класу ЗНЗ : другий рік навчання / В.М. Плахотник, Т.К. Полонська. – К. : Перун, 2003. – 177 с. : іл.
16. Плахотник В. М. English : учебник для 2 класса общеобразовательных учебных заведений. : первый год обучения / В. М. Плахотник. – К. : Перун, 2003. – 170 с. : іл.
17. Плахотник В. М. English : підручник для 2 класу ЗНЗ з навчанням рос. та ін. мовами нац. меншин / В.М. Плахотник, Т.К. Полонська. – К. : Перун, 2005. – 176 с. : іл.
18. Плахотник В. М. English : підручник для 2 класу ЗНЗ : перший рік навчання / В.М. Плахотник. – К. : Перун, 2005. – 172 с. : іл.
19. Плахотник В.М. English : підручник для 10 класу ЗНЗ / В.М. Плахотник, Р.Ю. Мартинова, Л.Г. Александрова. – К. : Перун, 2006. – 245 с. : іл.
20. Полонська Т.К. English : підручник для 4(5)-го класу середніх загальноосвітніх закладів / Т.К. Полонська. – К. – Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 212 с. : іл.

21. Полонська Т.К. English : підручник для 5-го класу спеціалізованих шкіл з поглиб. вивченням англійської мови та 6-го класу ЗНЗ / Т.К. Полонська. – К . – Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 216 с. : іл.
22. Несвіт А. М. Ми вивчаємо англійську мову : підручник для 3-го класу ЗНЗ (2-й рік навч.) / А.М. Несвіт. – К. : Генеза, 2004. – 167 с.
23. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову : підручник для 4-го класу ЗНЗ (3-й рік навч.) / А.М. Несвіт. – К. : Ґенеза, 2004. – 168 с.
24. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову : підручник для 5-го класу ЗНЗ (4-й рік навч.) / А.М. Несвіт. – К. : Ґенеза, 2005. – 224 с.
25. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову : підручник для 6-го класу ЗНЗ (5-й рік навч.) / А. М. Несвіт. – К. : Генеза, 2006. – 206 с.
26. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову : підручник для 7-го класу ЗНЗ (6-й рік навч.) / А.М. Несвіт. – К. : Ґенеза, 2007. – 256 с.
27. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову : підручник для 8-го класу ЗНЗ (7-й рік навч.) / А.М. Несвіт. – К. : Ґенеза, 2008. – 256 с.
28. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову : підручник для 9-го класу ЗНЗ (8-й рік навч.) / А.М. Несвіт. – К. : Генеза, 2009. – 288 с.
29. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову : підручник для 10-го класу ЗНЗ (9-й рік навчання) : профільний рівень / Алла Несвіт. – К. : Генеза, 2010. – 303 с.
30. Карп’юк О.Д. Англійська мова : підручник для 2-го класу ЗНЗ / О.Д. Карп’юк. – К. : Навчальна книга, 2002. – 144 с.
31. Карп’юк О.Д. Англійська мова : підручник для 3-го класу ЗНЗ / О.Д. Карп’юк. – К. : Навчальна книга, 2004. – 160 с.
32. Карп’юк О.Д. Англійська мова : підручник для 4-го класу ЗНЗ / О.Д. Карп’юк. – К. : Навчальна книга, 2005. – 159 с.
33. Карп’юк О.Д. Англійська мова : підручник для 5-го класу ЗНЗ / О.Д. Карп’юк. – Тернопіль : “Видавництво Астон”, 2005. – 192 с.
34. Карп’юк О.Д. Англійська мова : підручник для 6-го класу ЗНЗ / О.Д. Карп’юк. – Тернопіль : “Видавництво Астон”, 2006. – 192 с.
35. Карп’юк О.Д. Англійська мова : підручник для 8-го класу ЗНЗ (7-й рік навчання) / О.Д. Карп’юк. – Тернопіль : “Видавництво Астон”, 2008. – 200 с.
36. Карп’юк О.Д. Англійська мова : підручник для 9-го класу ЗНЗ (8-й рік навчання) / О.Д. Карп’юк – Тернопіль : “Видавництво Астон”, 2009. – 240 с.
37. Карп’юк О.Д. Англійська мова : підручник для 10-го класу ЗНЗ (9-й рік навчання) / О.Д. Карп’юк – Тернопіль : “Видавництво Астон”, 2010. – 224 с.
38. Карп’юк О.Д. Англійська мова : підручник для 11-го класу ЗНЗ (10-й рік навчання) / О.Д. Карп’юк – Тернопіль : “Видавництво Астон”, 2011. – 296 с.
39. Калініна Л.В. Англійська мова. Your English Self : підручник для 8-го класу ЗНЗ (7-й рік навчання) / Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич. – К. : Наш час, 2008. – 208 с.
40. Калініна Л.В. Англійська мова. Your English Self: підручник для 9-го класу ЗНЗ (8-й рік навч.) / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. – К. : Наш час, 2009. – 272 с.
41. Калініна Л.В. Англійська мова. Your English Self: підручник для 10-го класу ЗНЗ (9-й рік навчання.) : академічний рівень / Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич. – К. : Наш час, 2011. – 367 с.
42. Калініна Л.В. Англійська мова. Your English Self: підручник для 11-го класу ЗНЗ (10-й рік навчання) : академічний рівень / Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич. – К. : Наш час, 2011. – 368 с.
43. Горець І.Ф. Англійська мова : підручник для 2-го класу ЗНЗ / І.Ф. Горець, І.Г. Щупак. – Запоріжжя : Прем’єр, 2002. – 144 с.
44. Горець І. Ф. Англійська мова : підручник для 3-го класу ЗНЗ / І.Ф. Горець, І.Г. Щупак. – Запоріжжя : Прем’єр, 2003. – 176 с.
45. Горець І. Ф. Англійська мова : підручник для 4-го класу ЗНЗ /І.Ф. Горець. – Запоріжжя : Прем’єр, 2004. – 160 с.

46. Биркун Л.В. Наша англійська : підручник для 3-го класу ЗНЗ (2-й рік навчання) / Л.В. Биркун. – К. : Генеза, 2004. – 152 с.
47. Биркун Л.В. Наша англійська : підручник для 4-го класу ЗНЗ (3-й рік навчання) / Л.В. Биркун. – К. : Генеза, 2004. – 174 с.
48. Биркун Л.В. Наша англійська : підручник для 5-го класу ЗНЗ (4-й рік навчання) / Л.В. Биркун. – К. : Освіта, 2007. – 224 с.
49. Биркун Л.В. Наша англійська : підручник для 6-го класу ЗНЗ (5-й рік навчання) / Л. В. Биркун. – К. : Освіта, 2006. – 208 с.
50. Биркун Л.В. Наша англійська : підручник для 7-го класу ЗНЗ (6-й рік навчання) / Л. В. Биркун. – К. : Освіта, 2007. – 224 с.
51. Биркун Л.В. Наша англійська : підручник для 8-го класу ЗНЗ (7-й рік навчання) / Л.В. Биркун. – К. : Освіта, 2008. – 192 с.
52. Сірик Т. Л. Англійська мова: підруч. для 10-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (6-й рік навчання): профільний рівень / Т. Л. Сірик, Полтава : "СТЛ-книга", 2010. – 274 с.
53. Скляренко Н.К. Англійська мова у спілкуванні: Підруч. для 5 кл. серед. шк. / Кол. авторів за кер. Н.К.Скляренко./Н.К.Скляренко. – К., 1996. – 416 с.

Німецька мова

54. Басай Н.П. Німецька мова : підручник для 5-го класу середньої школи / Н.П. Басай, В.М. Плахотник. – [2-ге вид.]. – К. : Освіта, 1998. – 287с.
55. Басай Н.П. Німецька мова : підручник для 6-го класу середньої школи / Н.П. Басай. – К. : Освіта, 1996. – 272 с.
56. Басай Н.П. Німецька мова : підручник для 7-го класу середньої школи / Н.П. Басай. – [2-ге вид.]. – К. : Освіта, 1998. – 303 с.
57. Басай Н.П. Німецька мова : підручник для 8-го класу середньої школи / Н.П. Басай. – К. : Освіта, 1998. – 271 с.
58. Басай Н.П. Німецька мова : підручник для 9-го класу середньої школи / Н.П. Басай. – К. : Освіта, 2000. – 288 с.
59. Басай Н.П. Німецька мова : підручник для 10-го класу середньої школи / Н.П. Басай. – К. : Освіта, 2001. – 288 с.
60. Басай Н. П. Добрий день! : підручник для 2 класу ЗНЗ / Н.П. Басай, Л.В. Горбач. – К. : Освіта, 2002. – 170 с.
61. Басай Н.П. Німецька мова. : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (9-й рік навчання, академ. рівень) / Надія Басай. – К. : Освіта, 2010 – 304 с.
62. Басай Надія. Паралелі 5 : підручник з німецької мови для 5-го класу ЗНЗ (1-й рік навчання) / Надія Басай. – К. : Методика Паблішинг, 2013. – 176 с.
63. Басай Надія. Паралелі 6 : підручник з німецької мови для 6-го класу ЗНЗ (2-й рік навчання) / Надія Басай. – К. : Методика Паблішинг, 2014. – 152 с.
64. Басай Надія. Паралелі 7 : підручник з німецької мови для 7-го класу ЗНЗ (3-й рік навчання) / Надія Басай. – К. : Методика Паблішинг, 2015. – 232 с. : іл.
65. Басай Н.П. Німецька мова : Добрий день! : підручник для 2-го класу ЗНЗ / Н.П. Басай., Л.В. Горбач – К. : Освіта, 2003. – 143 с.
66. Басай Н.П. Німецька мова : Добрий день! : підручник для 3-го класу ЗНЗ (2-й рік навчання) / Н. П. Басай. – [2-е вид.]. – К. : Освіта, 2004. – 159 с.
67. Басай Н.П. Німецька мова : Добрий день! : підручник для 4-го класу ЗНЗ (3-й рік навчання) / Н. П. Басай. – К. : Освіта, 2004. – 143 с.
68. Басай Н.П. Німецька мова : Добрий день! : підручник для 5-го кл. ЗНЗ (4-й рік навчання.) / Н.П. Басай. – К. : Освіта, 2005. – 207 с.
69. Басай Н.П. Німецька мова : Добрий день! : підручник для 6-го кл. ЗНЗ (5-й рік навчання) / Н.П. Басай. – К. : Освіта, 2006. – 224 с.
70. Басай Н.П. Німецька мова : Добрий день! : підручник для 7-го класу ЗНЗ (6-й рік навчання) / Н.П. Басай. – К. : Освіта, 2009. – 191 с.

71. Басай Н.П. Німецька мова : Добрий день! : підручник для 8-го класу ЗНЗ (7-й рік навчання) / Н.П. Басай. – К. : Освіта, 2008. – 192 с.
72. Басай Н.П. Німецька мова : Добрий день! : підручник для 9-го класу ЗНЗ (8-й рік навчання) / Н.П. Басай. – К. : Освіта, 2009. – 240 с.
73. Басай Н.П. Німецька мова : Добрий день!: підручник для 10-го класу ЗНЗ (9-й рік навчання, рівень стандарту) / Н. П. Басай. – К. : Освіта, 2011. – 239 с.
74. Басай Н.П. Німецька мова : Добрий день! : підручник для 11-го класу ЗНЗ (10-й рік навчання, рівень стандарту, академічний рівень) / Н.П. Басай. – К. : Освіта, 2011. – 352 с.
75. Сотникова С.І. Hello, Freunde! : підручник для 5-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 1-й рік навчання) / С.І. Сотникова, Т.Ф. Білоусова. – Х. : Ранок, 2005. – 160 с.
76. Сотникова С. І. Hello, Freunde! : підручник для 6-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 2-й рік навчання) / С.І. Сотникова, Т.Ф. Білоусова. – Х. : Ранок, 2006. – 192 с.
77. Сотникова С. І. He11o, Freunde! : підручник для 7-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 3-й рік навчання) / С.І. Сотникова. – [3-тє вид., випр. і доп.]. – Х. : Ранок, 2009. – 192 с.
78. Сотникова С.І. He11o, Freunde! : підручник для 8-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 4-й рік навчання) / С.І. Сотникова. – Х. : Ранок – НТ, 2008. – 224 с.
79. Сотникова С.І. He11o, Freunde! : підручник для 9-го класу ЗНЗ. (друга іноземна мова, 5-й рік навчання) / С.І. Сотникова. – Х. : Ранок, 2009. – 224 с.
80. Сотникова С.І. He11o, Freunde! : підручник для 10-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 6-й рік навчання) / С.І. Сотникова. – Х. : Ранок, 2010. – 224 с.
81. Сидоренко М.М. Німецька мова : підручник для 5-го класу ЗНЗ (перший рік навчання) / М.М. Сидоренко, О.А. Палій. – К. : Інститут сучасного підручника, 2008. – 240 с.
82. Сидоренко М.М. Німецька мова : підручник для 6-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 2-й рік навчання) / М.М. Сидоренко, О.А. Палій. – К. : Знання України, 2006. – 272 с.
83. Сидоренко М.М. Німецька мова : підручник для 7-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 3-й рік навчання) / М.М. Сидоренко, О.А. Палій. – К. : Інститут сучасного підручника, 2007. – 256 с.
84. Сидоренко М.М. Німецька мова : підручник для 8-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 4-й рік навчання) / М.М. Сидоренко, О.А. Палій. – К. : Інститут сучасного підручника, 2008. – 240 с.
85. Сидоренко М. М. Німецька мова : підручник для 9-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 5-й рік навчання) / М.М.Сидоренко, О.А. Палій. – К. : Інститут сучасного підручника, 2009. – 288 с.
86. Павлюк З.Л. Німецька мова : підручник для 2-го класу ЗНЗ / З.Л. Павлюк. – К. : Навчальна книга, 2002. – 160 с.
87. Павлюк З.Л. Німецька мова : підручник для 3-го класу ЗНЗ (2-й рік навчання) / З.Л. Павлюк. – К. : Навчальна книга, 2003. – 144 с.
88. Павлюк З.Л. Німецька мова : підручник для 4-го класу ЗНЗ (3-й рік навчання) / З.Л. Павлюк. – К. : Навчальна книга, 2004. - 159 с.
89. Павлюк З.Л. Німецька мова : підручник для 5-го класу ЗНЗ (4-й рік навчання) / З.Л. Павлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. – 192 с.
90. Кириленко Р.О. Фантастична німецька : підручник з німецької мови для 6-го класу ЗНЗ (5-й рік навчання) / Р. О. Кириленко, В.І. Орап. – К. : Генеза, 2006. – 159 с.
91. Кириленко Р.О. Фантастична німецька : підручник з німецької мови для 7-го класу ЗНЗ (6-й рік навчання) / Р.О. Кириленко, В.І. Орап. – К. : Генеза, 2007. – 200 с.
92. Кириленко Р.О. Німецька мова : підручник для 8-го класу ЗНЗ (7-й рік навчання) / Р.О. Кириленко, В.І. Орап. – К. : Генеза, 2008. – 160 с.:
93. Кириленко Р.О. Німецька мова : підручник для 9-го класу ЗНЗ (8-й рік навчання) / Р.О. Кириленко, В. І. Орап. – К. : Генеза, 2009. – 222 с.
94. Кириленко Р.О. Німецька мова : підручник для 10-го класу ЗНЗ (9-й рік навчання) : профільний рівень / Р.О. Кириленко, В.І. Орап. – К. : Генеза, 2010. – 230 с.

Французька мова

95. Тимченко А.Т. Французский язык. Экспериментальное учебное пособие для 4-го класса средней школы / А.Т. Тимченко, Н.Н. Василевецкая. – К. : Радянська школа, 1987. – 198 с.

96. Тимченко О.Т. Французька мова : підручник для 5-го класу середньої школи / О.Т. Тимченко, Н. М., Василевецька. - К. : Освіта, 1994. – 208 с.

97. Тимченко О. Т. Французька мова : підручник для 6-го класу середньої школи / О.Т. Тимченко, Н. М., Василивецька. – К. : Освіта, 1996. – 160 с.

98. Тимченко О. Т. Французька мова : підручник для 7-го класу середньої школи / О.Т. Тимченко, Н.М., Василивецька. – К. : Освіта, 1998. – 175 с.

99. Тимченко О. Т. Французька мова : підручник для 8-го класу ЗНЗ / О.Т. Тимченко. – К. : Вежа, 2002. – 229 с.

100. Тимченко О.Т. Французька мова : підручник для 9-го класу ЗНЗ / О.Т. Тимченко. – К. : Вежа, 2001. – 256 с.

101. Тимченко О.Т. Французька мова : підручник для 10-го класу ЗНЗ / О.Т. Тимченко. – К. : Вежа, 2002. – 270 с.

102. Чумак Н. П. Французька мова : пробник підручник для середньої загальноосвітньої школи 1 клас / Н.П. Чумак, Т.В. Голуб. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. – 120 с.

103. Чумак Н.П. Французька мова : підручник для 2-го класу ЗНЗ / Н.П. Чумак, Т.В. Голуб. – К., Ірпінь : Перун, 2002. – 120 с.

104. Чумак Н.П. Французька мова : підручник для 3-го класу ЗНЗ (2-й рік навчання) / Н.П. Чумак, Т.. Голуб. – К. ; Ірпінь : Перун, 2002. – 160 с.

105. Чумак Н.П. Французька мова : підручник для 4-го класу ЗНЗ (3-й рік навання) / Н.П. Чумак, Т.В. Голуб. – 2.вид., перероб. та доп. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 160 с.

106. Чумак Н.П. Французька мова : підручник для 5-го класу ЗНЗ (4-й рік навчання) / Н.П. Чумак, Т.В. Голуб. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 176 с.

107. Чумак Н.П. Французька мова : підручник для 6-го класу ЗНЗ (5-й рік навчання) / Н.П. Чумак. – К., Ірпінь: ВТФ "Перун", 2006. – 192 с.

108. Чумак Н.П. Французька мова : підручник для 7-го класу ЗНЗ (6-й рік навчання) / Н.П. Чумак. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2007. – 216 с.

109. Чумак Н.П. Французька мова : підручник для 8-го класу ЗНЗ (7-й рік навчання) / Н.П. Чумак. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2008. – 256 с.

110. Чумак Н.П. Французька мова : підручник для 9-го класу ЗНЗ (8-й рік навчання) / Н.П. Чумак. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2009. – 216 с.

111. Чумак Н.П. Французька мова : підручник для 5-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 1-й рік навчання) / Н.П. Чумак, Т.В. Голуб. – К., Ірпінь : Перун, 2005. – 176 с.

112. Чумак Н. П. Французька мова : підручник для 6-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 2-й рік навчання) / Н.П. Чумак. – К. ; Ірпінь : Перун, 2009. – 183 с.

113. Мар'єнко О. О. Французька мова : підручник для 8-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 4-й рік навчання) / О.О. Мар'єнко. – К. : Ірпінь : ВТФ „Перун", 2008. – 256 с.

114. Клименко Ю. М. Французька мова : підручник для 8-го класу ЗНЗ (7-й рік вивчення) / Ю. М. Клименко. – [2-ге вид., перероб. та доп.]. -– К. : Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 128 с.

115. Клименко Ю. М. Французька мова : підручник для 9-го класу ЗНЗ (8-й рік вивчення) / Ю.М. Клименко. – К. : Ґенеза, 2009. – 200 с.

116. Клименко Ю.М. Французька мова : підручник для 10-го класу ЗНЗ (9-й рік навчання) : рівень стандарту / Ю. М. Клименко. – К. : Генеза, 2010. – 224 с.

117. Клименко Ю.М. Французька мова : підручник для 11-го класу ЗНЗ (10-й рік навчання) : рівень стандарту, академічний рівень / Ю.М. Клименко. – К. : Генеза, 2011. – 239 с.

118. Клименко Ю.М. Мій французький друг : Французька мова : підручник для 6-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 2-й рік навчання) / Ю.М. Клименко. – К. : Ґенеза, 2006. – 176 с.

119. Клименко Ю.М. Мій французький друг : Французька мова : підручник для 7-го класу (друга іноземна мова, 3-й рік навчання) / Ю.М. Клименко. – К. : Генеза, 2007. – 208 с.

120. Клименко Ю.М. Французька мова : підручник для 8-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 4-й рік навчання) / Ю.М. Клименко. – К. : Ґенеза, 2008. – 224 с.

121. Клименко Ю.М. Французька мова : підручник для 9-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 5-й рік навчання) / Ю. М. Клименко. – К. : Генеза, 2009. – 200 с.

122. Клименко Ю.М. Французька мова : підручник для 10-го класу ЗНЗ (друга іноземна мова, 6-й рік навчання) : рівень стандарту / Ю.М. Клименко. – К. : Генеза, 2010. – 280 с.

СПИСОК
ПРОАНАЛІЗОВАНИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ
З ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАРУБІЖНИХ ВИДАНЬ
(допущені до використання в ЗНЗ України)

Англійська мова

1. Get Ready! (для загальноосвітніх навчальних закладів) 1–2 класи. Оксфорд Юніверсіті Прес.
2. Next Move (для загальноосвітніх навчальних закладів) 1–6 класи. Макміллан.
3. Happy House, Happy Street (для загальноосвітніх навчальних закладів). 1–4 класи. Оксфорд Юніверсіті Прес
4. New Chatterbox (для загальноосвітніх навчальних закладів) 1–4 класи. Оксфорд Юніверсіті Прес.
5. Get Set Go! (для загальноосвітніх навчальних закладів) 1–6 класи. Оксфорд Юніверсіті Прес.
6. New Lets Learn (для учнів 1–4 класів ЗНЗ) 1–4 класи. Пірсон Лонгман.
7. Tracks 1–4 (підручник для загальноосвітніх навчальних закладів) 1–4 класи. Пірсон Лонгман.
8. The English Ladder 1–4 (для загальноосвітніх навчальних закладів). 1–4 класи. Кембрідж Юніверсіті Прес.
9. Zoom in Special 1–6 (для загальноосвітніх навчальних закладів) 1–6 класи. Ем Ем Паблікейшнз.
10. “Smileys” (навчально-методичний комплект з англійської мови (для загальноосвітніх навчальних закладів) 1–4 класи. Фоліо-ЦентрКом.
11. Навчально-методичний комплект “Next Move” для загальноосвітніх навчальних закладів 1–6 класи. Макміллан Паблішерз Лтд.
12. Get Set Go! (для загальноосвітніх навчальних закладів) 1–6 класи. Оксфорд Юніверсіті Прес.
13. Навчально-методичний комплект “Next Move” для загальноосвітніх навчальних закладів 1–6 класи. Макміллан Паблішерз Лтд.
14. English Explorer 1–4 (для загальноосвітніх навчальних закладів) 5–8 класи. Пірсон Ед’юкейшн Лімітед.
15. Навчально-методичний комплект “Get to the top” для 5–8 класів загальноосвітніх навчальних закладів. 5–8 класи. ТОВ “Лінгвіст”.
16. Навчально-методичний комплект “Spark” для ліцеїв та гімназій 5–9 класи ТОВ “Фоліо-ЦентрКом”.
17. Навчально-методичний комплект “Blockbuster” для ліцеїв та гімназій 5–9 класи. ТОВ “Фоліо-ЦентрКом”.
18. Навчально-методичний комплект з англійської мови “Access” для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи. ТОВ “Фоліо-ЦентрКом”.
19. Навчально-методичний комплект з англійської мови “Oxford Heroes” для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9 класи. Оксфорд Юніверсіті Прес.

20. Навчально-методичний комплект з англійської мови “Oxford Team” для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9 класи. Оксфорд Юніверсіті Прес.

21. Навчально-методичний комплект з англійської мови “Hot Spot”. 5–9 класи. “Макміллан Паблішерз Лтд.”.

22. Навчально-методичний комплект “To the Top special edition” для загальноосвітніх навчальних закладів (8 рівнів: 1А, 1В, 2А, 2В, 3А, 3В, 4А, 4В). 5– 11 класи. ТОВ “Лінгвіст”.

23. Навчально-методичний комплект з англійської мови “Project” для 5–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. 5–11 класи. Оксфорд Юніверсіті Прес.

24. Навчально-методичний комплект з англійської мови “Solutions”. 6–11 класи. Оксфорд Юніверсіті Прес.

25. Link Up Pre-Intermediate – Upper Intermediate (для загальноосвітніх навчальних закладів). 8–10 класи. Хейнле Сінгейдж Лернінг.

26. Complete PET (для загальноосвітніх навчальних закладів). 9 клас. Кембридж Юніверсіті Прес (ТОВ “Лінгвіст”).

27. Close Up B1, B1+, B2 (для загальноосвітніх навчальних закладів). 9–11 класи. Нешинал Джеогрефік Лєрнінг (Лінгвіст).

28. Outcomes Pre-Intermediate – Upper Intermediate (для спеціалізованих навчальних закладів). 9–11 класи. Хейнле Сінгейдж Лєрнінг (Лінгвіст).

29. Longman Exam Accelerator B1-B2 (посібник для підготовки до ДПА). 10–11 класи. Пірсон Ед’юкейшен (Лонгман).

30. Навчально-методичний комплект з англійської мови “Longman Exam Activator”. 10–11 класи. Пірсон Ед’юкейшен Лімітед.

31. Oxford Exam Excellence (для загальноосвітніх навчальних закладів, ліцеїв та гімназій). 10–11 класи. Оксфорд Юніверсіті Прес.

32. Complete FCE (для загальноосвітніх навчальних закладів). 11 клас. Кембридж Юніверсіті Прес (ТОВ “Лінгвіст”).

Іспанська мова

1. Навчально-методичний комплект “Chicos Chicas” для 4–8 класів загальноосвітніх навчальних закладів. 4–8 класи. ТОВ “Лінгвіст”.

2. Навчально-методичний комплект з іспанської мови “Jóvenes” для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іспанської мови. 4–8 класи. ТОВ “Лінгвіст”.

3. Навчально-методичний комплект з іспанської мови “Código” для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іспанської мови. 5–8 класи. ТОВ “Лінгвіст”.

4. Навчально-методичний комплект з іспанської мови “Espacio Joven” для загальноосвітніх навчальних закладів. 6–8 класи. Edinumen.

5. Pasaporte A1-B2 (для спеціалізованих навчальних закладів). 8–11 класи. Edelsa.

6. Навчально-методичний комплект з іспанської мови “Embarque” для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іспанської мови. 8–11 класи. ТОВ “Лінгвіст”.

7. Навчально-методичний комплект з іспанської мови “Etapas Plus” для загальноосвітніх навчальних закладів. 9–11 класи. Edinumen.

ДОДАТОК А
КОНЦЕПЦІЇ
ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

КОНЦЕПЦІЯ
ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Вступ

В останні десятиліття у сфері шкільної освіти набув активного розвитку комунікативно-діяльнісний та культурологічний підходи до навчання іноземних мов. Це об'єктивно зумовлено низкою чинників, пріоритетним серед яких можна вважати тенденцію на постійну глобалізацію та інтенсифікацію розвитку міжнаціональних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності, що потребує певних переглядів значення, функцій і засобів навчання іноземної мови як важливого інструменту міжкультурного спілкування.

Оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах насамперед пов'язується із деякими змінами в стратегічних напрямах розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, що у майбутньому давали б можливість випускникам школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультиціональному просторі. Важливе місце в цих трансформаційних процесах належить шкільному підручнику як основному засобу реалізації оновленого змісту навчання. Першочергово це зумовлюється активною переорієнтацією шкільної іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу. Саме цей аспект змушує не тільки різнобічно переосмислити теоретичні підходи до визначення змісту навчання іноземної мови, але й знайти ефективні способи і форми його презентації у підручниках. У зв'язку з цим теоретичну модель сучасного шкільного підручника з іноземної мови доцільно розглядати як таку, що ґрунтується на визначенні його двоєдиної сутності: 1) як носія змісту іншомовної освіти і 2) як засобу навчання іншомовного спілкування. А відтак, підручник має відбивати певну модель навчальної діяльності школярів і методичної роботи вчителя, тобто в ньому взаємопов'язано функціонують змістовий, процесуальний і мотиваційний аспекти, що різнобічно забезпечують змістове наповнення навчальної книги.

Підручники з іноземної мови для початкової школи мають свої особливості у порівнянні з аналогами для подальших ступенів навчання. Основні їх характеристики обґрунтовуються в концепції та узагальнено подаються у всьому її тексті у вигляді дидактичних і методичних положень, розкриваючи сутність сучасної парадигми змісту і засобів навчання іншомовного спілкування, до яких відносяться і підручники.

Концепція (від лат. *conceptio*) – це система поглядів на певні об'єкти чи явища. Відповідно, концепція підручника з іноземної мови – це система поглядів на особливості побудови його змісту. Насамперед – це наукові підходи до добору навчального матеріалу, його структурування у підручнику, вибір методів, способів і форм презентації та активізації, визначення дидактичних і методичних принципів, які забезпечують успішне виконання цілей і завдань навчання іноземної мови, у тому числі сприяють вихованню і розвитку школярів, зумовлюють підвищенню в них мотивації до оволодіння предметом.

Концепція підручників з іноземної мови для учнів 1–4-х класів створена на засадах сучасних науково-теоретичних положень щодо організації процесу навчання іноземних мов, молодших школярів. Вона враховує вікові психофізіологічні особливості та можливості дітей цієї вікової категорії, ґрунтується на їхньому досвіді у вивченні інших

предметів, зокрема рідної мови, забезпечує виконання практичної (комунікативної) мети навчання, а також передбачає виконання завдань освіти, виховання і розвитку особистості молодших школярів.

Основні наукові положення концепції успішно апробувалися в шкільній практиці, що об'єктивно дає можливість рекомендувати їх для використання у змісті підручників для початкової школи.

І. Науково-теоретичні засади визначення змісту навчання іноземної мови, реалізованого у підручниках для 1—4-х класів

Початковий етап навчання іноземної мови у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються основи іншомовної комунікативної компетенції, потрібні та достатні для подальшого їх розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення початків іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також і умінь в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі у межах програмних вимог. Найголовніший пріоритет початкового етапу – врахування вікових особливостей учнів. Ефективне те навчання, що йде попереду розвитку (Л.С. Виготський), а зоною найближчого розвитку прийнято вважати ті дії, котрі сьогодні учень виконує під керівництвом учителя, а завтра зможе виконувати самостійно. Сприяти активізації комунікативних і пізнавальних здібностей молодших школярів, враховуючи їхній мовленнєвий досвід з рідної мови, є найважливішими завданнями навчальної діяльності, що пропонується змістом підручників для молодших школярів.

Відповідно до нової структури шкільної іншомовної освіти початковий етап визначається 1-4-м класами. У всьому шкільному курсі початкова школа розглядається як перший ступінь, який всебічно співвідноситься з освітніми галузями основної та старшої школи. Цей факт засвідчує про цільове спрямування початкової освіти та її неперервність і наступність з подальшим навчанням. Саме ці чинники слугують методологічними засадами для конструювання змісту підручників як основних засобів реалізації оновленого змісту навчання іноземних мов у початковій школі.

За свідченням психологів, яскравими та чіткими малюн-ками/фотографіями, які сприяють засвоєнню мовного матеріалу; навчальна діяльність у початковій школі набуває специфічного змісту, що зумовлено особливостями формування та розвитку пізнавальних інтересів дітей цього віку, їхньої поведінки, емоційно-вольової та мотиваційної сфер, своєрідним характером діяльності та мовлення. На цьому віковому етапі розвитку особистості молодшого школяра навчальна діяльність стає домінуючою. Вона відповідним чином зумовлює трансформації у психіці дитини, що отримали назву "новоутворень" (Л.С.Виготський), які охоплюють усі психічні особливості, що характерні процесу розвитку молодшого школяра. Узагальнивши їх, можна виділити пріоритети:

- підвищена емоційність, запам'ятовування інформації під впливом емоційних вражень і афективних переживань, що зумовлює забезпечення підручників яскравими та чіткими малюнками/фотографіями, які сприяють засвоєнню мовного матеріалу;
- важлива роль образів у сприйманні та запам'ятовуванні навчального матеріалу, що зумовлює широке використання зорової наочності;
- незначна кількість раціональних прийомів виконання навчальної діяльності, зо зумовлює презентацію у змісті підручників навчальних мовленнєвих опор для формування необхідних умінь і навичок;
- мимовільність уваги, низький рівень її концентрації та орієнтація на сильний подразник, яким можуть бути ілюстрації, уміщені у підручниках;
- імпульсивність, реактивність, недовільність вольових зусиль, перевага збуджувальних процесів над гальмівними, що зумовлює раціональний добір до змісту підручників дидактично доцільних видів діяльності, котрі узгоджуються з віковими особливостями школярів і не викликають трудність у здійсненні навчання;
- здатність до запам'ятовування поки де не усвідомленої інформації, що дає можливість презентувати у підручниках окремі граматичні явища, які доцільно засвоювати на рівні лексичних одиниць;

– визначальна роль навчальної гри у процесі пізнавальної діяльності, що дозволяє передбачити у змісті підручників ігрові види;
– схильність до копіювання, здатність до наслідування у діях, що дає можливість презентувати у підручниках автентичні зразки мовлення, котрі не містять рідномовних кальок або спрощених моделей спілкування;
– незбалансованість аналітико-синтетичної діяльності, превалювання контрольного наочно-образного мислення, що змушує авторів не вміщувати у підручниках для початкової школи і завдання, котрі вимагають виконання (без зразків) складних аналітичних дій, ще не характерних учням молодшого шкільного віку;
– недостатній рівень розвитку операцій планування, узагальнення, систематизації творчого ставлення до виконання навчальної роботи, що зумовлює використання зразків для опор для успішного її здійснення.

Зазначені основні характеристики психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку слугують науковими засадами для добору та організації змісту навчання іноземної мови у шкільних підручниках для початкової школи.

Аналіз багаторічного досвіду навчання іноземної мови молодших школярів у спеціалізованих школах, об'єктивно дає можливість визначити основні його переваги, які нами враховуються під час створення змісту підручників:

1. Вивчення іноземної мови у цьому віці корисне всім дітям, незалежно від їхніх стартових можливостей, оскільки воно позитивно впливає на розвиток психічних функцій дитини (пам'яті, уваги, мислення, сприймання, уяви тощо) і стимулює її загальні мовленнєві здібності, що позитивно позначається на оволодінні рідною мовою.

2. Раннє навчання іноземної мови не тільки сприяє якісному оволодінню нею, а й створює базу для подальшого її вивчення, а також відкриває можливості для навчання другої або третьої іноземної мови, потреба володіти якими стає все очевиднішою.

3. Безсумнівними є виховна та пізнавальна цінність навчання іноземної мови у молодшому шкільному віці, що проявляється в більш ранньому входженні дитини до загальнолюдської культури через спілкування новою для неї мовою. Врахування досвіду та менталітету, способу сприйняття дійсності дає школяреві можливість краще усвідомити явища загальнонаціональної та своєї власної культури у порівнянні з культурою країни, мова якої вивчається.

4. Введення іноземної мови до списку загальноосвітніх предметів, починаючи з першого класу, має значне прагматичне значення, оскільки розширює спектр гуманітарних предметів, які вивчаються на цьому етапі, і сприяє тому, щоб початковий період навчання був для дітей більш радісним і захоплюючим. Цей чинник особливо важливий з огляду на те, що непросто навчити спілкуватись іноземною мовою молодших школярів, особливо першокласників, які ще не зовсім володіють вміннями і навичками робити це рідною мовою. Позитивне ставлення до предмета у цьому віці досить тісно пов'язане з відчуттям психологічного комфорту, радості, потреби й готовності до спілкування, котрі створює вчитель на уроці і підтримується матеріалами підручників. А тому їхній зміст має не тільки різнобічно забезпечувати навчальну роботу учнів, але й ефективно спрямовувати методичну діяльність вчителя.

У початковій школі важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивовувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Усі залучені для цього навчальні засоби, зокрема підручники, як основні носії змісту навчання повинні сприяти вихованню комунікативних потреб у пізнанні інших країн і народів, у пошуку друзів не тільки для спілкування, а й для вирішення певних проблем власної життєдіяльності.

Молодший шкільний вік – це той період життя людини, коли відбуваються значні зміни у її психічному, розумовому і фізіологічному розвитку. Це вік, коли активно формуються інтереси, які у подальшому житті за певних умов можуть змінюватись як у позитивному, так і у негативному вимірах. Щоб розвиток молодших школярів відбувався успішно і давав позитивні результати, слід сформувати відповідні механізми, які сприяли б досягненню поставленої мети.

Навчання у школі – це не тільки новий етап у житті дитини, а й своєрідний новий для неї світ, у якому її навчають не загубитись і відчути задоволення від навчальної роботи та потребу в ній. Учні спілкуються у межах визначених сфер, які близькі до змісту їхньої життєдіяльності. Для дітей цього віку не характерне спілкування навколо проблем, які потребують певних складних роздумів, вони бажають обговорювати те, що систематично бачать, що постійно чують і щодня роблять. Відтак, змістом підручників потрібно передбачати ситуації для спілкування, що характерні життєвому досвіду учнів цього віку.

На початковому етапі відбувається формування первинних навичок і вмінь спілкування іноземною мовою в усній і писемній формах у межах визначених сфер, тем і ситуацій відповідно до вікових особливостей учнів і їхніх інтересів, на основі використання прийнятих для цього мовленнєвих зразків. А відтак зміст підручників повинен забезпечувати виконання учнями нескладних творчих вправ і завдань, спрямованих на розвиток їхнього креативного мислення, формувати вміння переносити вивчений навчальний матеріал в інші ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям.

Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови зміст підручників повинен сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета не тільки розширював їхній світогляд, а й сприяв би глибшому розумінню власної культури та її ролі в духовному й моральному розвитку людства. Цьому повинні сприяти не тільки навчальні тексти, а й доступні для молодшого шкільного віку ілюстративні матеріали, що формують уявлення про інший світ, іншу культуру, вмотивовуючи своїм змістом пізнати їх засобами іноземної мови, що вивчається.

Тематика для навчання іншомовного спілкування, зміст текстів, вправ і завдань, уміщених у підручниках для початкової школи мають відповідати віковим особливостям учнів, їхнім інтересам, життєвому та навчальному досвіду. Навчальний матеріал підручників, має бути зорієнтованим на особистість учня початкової школи, враховувати не тільки його інтереси, а й потреби та навчальний досвід. Формулювання завдань до вправ мають сприяти тому, щоб учні ставали активними учасниками навчальної діяльності, пов'язаної з обговоренням доступних їм проблем, із розв'язанням мовленнєвих ситуацій, з можливостями демонструвати власні комунікативні здібності та набутий досвід. У зв'язку з цим види діяльності, презентовані у підручниках, мають стимулювати учнів до мовленнєвої взаємодії. Це сприяє оволодінню уміннями та навичками іншомовного спілкування у різноманітних функціях у межах вивченого мовного матеріалу:

- *ціннісно-орієнтованій* та *емоційно оцінювальній* (висловлювання власної позиції, власних бажань, оцінок певних фактів і дій, упевненості, сумнівів, заперечень тощо);
- *пізнавально-інформаційній* (обмін інформацією, запит, повідомлення і обговорення інформації);
- *регулятивній* (висловлювання прохання, пропозиції, згоди/ незгоди тощо);
- етико-нормативній (дотримування загальноприйнятих норм вербальної і невербальної поведінки, участь у дискусіях тощо).

Комунікативна, освітня, виховна і розвивальна цілі оволодіння змістом підручників реалізується через навчальні тексти й діалоги як основні мовленнєві одиниці. Вони повинні містити в собі як змістову, так і мовну інформацію і слугувати певними засобами узагальнень мовних знань учнів.

Лексичний і граматичний матеріал пред'являється двома способами: індуктивним і дедуктивним – у залежності від його складності та труднощів засвоєння. Якщо він не викликає труднощів у оволодінні, то вивчення його доцільно розпочинати через функціональний контекст, що узгоджується з комунікативним методом навчання. Цей підхід передбачає встановлення нероздільного зв'язку між значенням, формою і функцією мовної одиниці, що є ключовим принципом діяльності, пов'язаної з її засвоєнням. З цією метою у підручниках вміщено вправи і завдання, що формують навички мовної здогадки, запам'ятовування та активізації, особливо важливі у навчанні на початковому етапі. Якщо мовні одиниці викликають певні труднощі (як правило, це граматичні явища, не характерні для рідної мови учнів, або ті, що мають суттєві розбіжності з їх аналогами в рідній мові), то навчання їх доцільно здійснювати дедуктивним шляхом.

Навчання читання доцільно організовувати з опорою на уміння звуко-буквеного аналізу, яким діти користуються на уроках рідної мови. Оскільки у цьому віці ще домінують відповідні механізми невимушеної діяльності, то досить важливо поступово розвивати увагу і запам'ятовування. Цьому сприяють відповідні вправи, презентовані у підручниках.

Важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою на початковому етапі є організація систематичного повторення вивченого матеріалу. Проведення цієї роботи передбачено в такий спосіб, щоб поступово розвивалися уміння учнів аналізувати, моделювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки. Для цього у змісті підручників використовуються схеми-моделі для пред'явлення граматичного матеріалу, регулярного його повторення і закріплення. Вони сприяють розвитку мислення (абстрагування, узагальнення, систематизації, порівняння тощо), уваги, пам'яті, сприймання та уявлення.

Оволодіння іноземною мовою учнями початкової школи передбачає взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма), коли кожний вид розглядається як мета і як засіб навчання. У зв'язку з цим у підручниках і робочих зошитах пропонуються відповідні вправи і завдання, виконання яких забезпечує комплексне оволодіння усним і писемним мовленням.

Сучасна методика розглядає процес навчання іноземної мови як діяльність, спрямовану на формування навичок і вмінь. Це означає, що під час вивчення мови в учнів мають формуватися навички оперування мовним матеріалом і вміння використовувати його у спілкуванні. Причому всі навчальні операції та дії повинні виконуватись усвідомлено. Слід пам'ятати, що, розпочинаючи вивчення іноземної мови, учні початкової школи ще не достатньо володіють лінгвістичними поняттями рідної мови. Тому частина граматичного матеріалу вивчається на рівні лексичних одиниць: учні засвоюють окремі граматичні явища у мовленнєвих зразках, і їм не потрібно пояснювати морфологічні та синтаксичні зв'язки між частинами мови або структурними одиницями, що входять до цього зразка. Передбачається, що така робота проводитиметься на подальших етапах, коли учні досягнуть певного лінгвістичного досвіду у рідній мові, який буде слугувати їм базою для усвідомленого оволодіння іншомовним матеріалом.

Зміст навчання іноземної мови учнів початкової школи створюється на ідеях оволодіння нею у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури. Орієнтація на цю технологію зумовлена викликами та перспективами розвитку мільтикультурного і полілінгвоетнокультурного співтовариства, в якому перебуває сьогодні людина і яке стає невід'ємним імперативом сьогодення. У зв'язку з цим одним із основних завдань навчання іноземної мови у початковій школі доцільно розглядати формування в учнів здібностей, готовності, та бажання брати участь у міжкультурній комунікації у межах найтиповіших сфер і тем спілкування та самоудосконалюватися в подальшому оволодінні іншомовною комунікативною діяльністю відповідно до власних викликів і потреб. Виконання цього завдання має забезпечувати діяльність, спрямована на розвиток полікультурної та мультилінгвальної мовної особистості школяра вже на початковому етапі його навчання у школі.

У процесі оволодіння іноземною мовою молодші школярі поступово збагачують власний комунікативний та культурний досвід, долучаючись до мовної картини світу носіїв цієї мови, до їхньої духовної спадщини, національно-особливих способів досягнення міжкультурного взаємо-розуміння. Вони навчаються усвідомлювати їхній спосіб життя та поведінки, залучаючи для цього власний життєвий досвід, отримують із підручників знання про особливості рідної та чужої культури, вчаться виокремлювати їхні спільні та відмінні риси. Це дає їм можливість вчитися визначати власні культурні цінності, критично і водночас толерантно ставитися до чужих, поважаючи їх як видатний доробок і результат кількастолітньої інтелектуальної діяльності багатьох поколінь іншого народу. Саме за рахунок критичного усвідомлення чужого способу життя відбувається процес збагачення власної картини світу молодшого школяра. А відтак, засвоєння іноземної мови і культури народу, який нею спілкується, сприяє його розвитку.

Насамперед це стосується його мовних і мовленнєвих здібностей, психічних процесів, які забезпечують успішне оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю.

ІІ. Основні характеристики змісту навчання. викладеного в підручниках з іноземної мови для учнів початкової школи

1. Зміст має відповідати актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам молодших школярів і відбивати реальні потреби й умови використання мови як засобу спілкування, бути максимально наближеним до умов і цілей реальної міжкультурної комунікації.

2. Зміст навчання має стимулювати розвиток інтересів учнів молодшого шкільного віку та позитивного ставлення до іноземної мови, здійснювати вплив на їхню мотиваційну сферу.

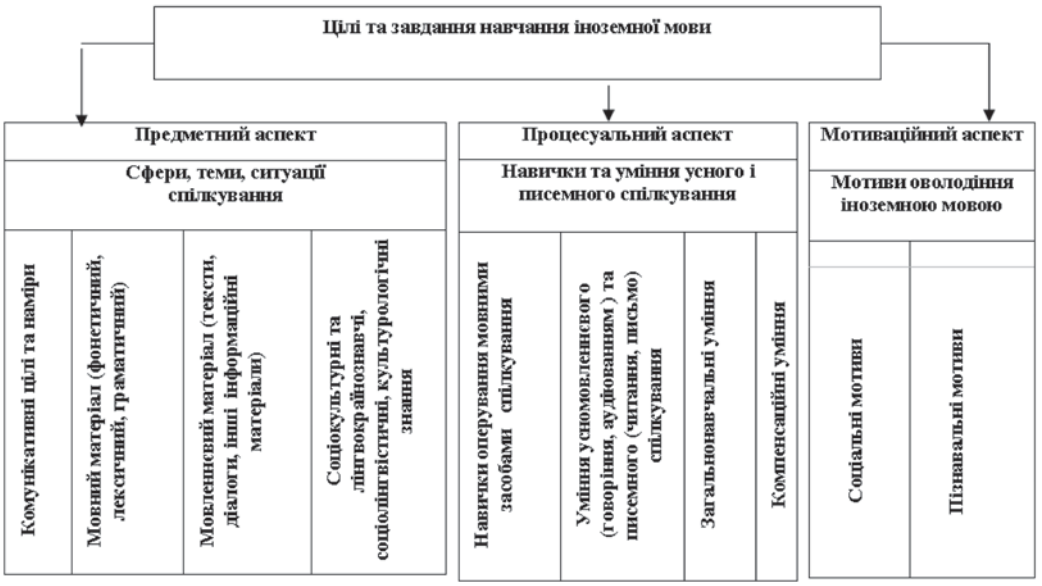
3. Зміст навчання має бути спрямованим на прилучення учнів не тільки до нового для них мовного коду, але й до культури народу, носія цієї мови; вони мають оволодівати, передбаченими чинною програмою знаннями, про національно-культурні особливості чужої культури, уміти знаходити аналоги в рідній культурі, чітко усвідомлюючи найголовніші спільності та відмінності між ними; згідно з чим навчання іноземної мови поступово має організовуватись як "діалог культур".

4. Зміст навчання іноземної мови повинен ґрунтуватися на досвіді оволодіння школярами рідною мовою, забезпечуючи випереджальний характер останньої; враховувати загальнонавчальний досвід учнів, набутий ними під час вивчення інших предметів (міжпредметні зв'язки).

5. Зміст навчання має забезпечувати освітні, виховні та розвивальні потреби школярів, у тому числі стимулювати їхню самостійну діяльність, спонукати до рефлексії щодо якості власних навчальних досягнень.

Узагальнимо зазначені вище характеристики змісту навчання іноземної мови учнів 1–4-х класів, викладеного у підручниках для початкової школи.

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ, РЕАЛІЗОВАНОГО У ПІДРУЧНИКАХ



Усі зазначені компоненти змісту – через систему вправ, завдань, текстів, позатекстових матеріалів (малюнків, схем, таблиць, інструкцій, символів тощо) – мають своєрідно

відтворюватись у підручниках для 1–4-х класів, чітко враховуючи вікові особливості дітей кожної вікової категорії.

III. Принципи добору навчального матеріалу і засобів його засвоєння для змісту підручників з іноземної мови для початкової школи

Зміст навчання іноземної мови, зазвичай, визначається цілями навчання і відповідає віковим особливостям учнів і їхнім інтересам. У зв'язку з цим важливого значення набуває навчальний (мовний, мовленнєвий, соціокультурний) матеріал і засоби його засвоєння (вправи і завдання). Добір їх має здійснюватись відповідно до комунікативних потреб учнів. На нашу думку, добір засобів навчання здійснено раціонально, якщо вони повністю відтворюють дидактичну структуру навчального процесу, модель якого реалізує підручник. Ця модель розглядається нами оптимальною за умови, що дібрані типи і види вправ організовані в такій послідовності та використанні в такій кількості, що забезпечують ефективне формування навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Враховуючи комунікативні цілі навчання іноземної мови, в основу типології вправ нами покладено категорію спілкування та етапи його здійснення в навчальному процесі початкової школи. При цьому варто зазначити, що дібрані вправи і завдання, окрім суто навчальної, виконують ще й розвивальну, виховну й освітню функції, комплексно впливаючи в такий спосіб на розвиток молодших школярів. Основними принципами добору навчального матеріалу для підручників нами визначені такі:

- комунікативної цінності та достатності (посильності) для реалізації цілей і завдань навчання у межах кожної теми;
- автентичності мовних (лексичних і граматичних), мовленнєвих (речень, текстів) одиниць, ілюстративних соціокультурних матеріалів, які використовуються для навчання спілкування;
- типовості мовленнєвих зразків і їх відповідності нормам спілкування;
- частотності використання у сучасному мовленні.

Окрім того, добір навчального мовного, мовленнєвого і соціокультурного матеріалу для змісту підручників для початкової школи здійснюються з урахуванням принципу *мінімізації,* який узгоджується з психофізіологічними можливостями учнів молодшого шкільного віку, відповідає цілям і завданням навчання та дає можливість успішно організовувати процес оволодіння іншомовним спілкуванням у межах кожної теми згідно з вимогами чинної навчальної програми.

Важливим компонентом внутрішньої структури підручників з іноземної мови для початкової школи є *засоби* оволодіння навчальним мовним, мовленнєвим і соціокультурним матеріалом, які, з одного боку, різнобічно матеріалізують цілі навчання, а з іншого, мають чітко усвідомлюватись учнями, орієнтуючи їх на виконання певної діяльності. Відповідно до основних положень комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземної мови і з урахуванням вікових психологічних особливостей молодших школярів оптимальними засобами засвоєння навчального змісту підручників нами визначені *мовні вправи*, що забезпечують оволодіння учнями лексичним і граматичним матеріалом і в такий спосіб готують їх до спілкування; *умовно-мовленнєві вправи,* що дають учням можливість усвідомлювати особливості використання (функції) мовних одиниць у безпосередніх мовленнєвих актах у результаті застосування їх у мікровисловленнях; *мовленнєві вправи*, що сприяють формуванню умінь здійснювати спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності; *комунікативні завдання*, що сприяють формуванню в учнів готовності до спілкування внаслідок комплексного використання мовних навичок, мовленнєвих умінь і навчального досвіду (загальнонавчальних умінь).

IV. Принципи побудови змісту підручників з іноземної мови для початкової школи

Основними дидактичними принципами побудови змісту підручників з іноземної мови для учнів початкової школи ми вважаємо такі:

- принцип особистісно-орієнтованого навчання, що зумовлюється психофізіологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку;
- принцип мінімізації змісту навчання (тематики для спілкування, обсягу навчально-інформаційного матеріалу, на якому здійснюється спілкування, рівнів навченості молодших школярів з мови і мовлення), що забезпечує доступність навчального матеріалу підручників і водночас його достатність для задоволення комунікативних потреб спілкування у межах чинної програми;
- принцип врахування випереджального вивчення рідної мови, що передбачає послідовне оволодіння учнями мовними та мовленнєвими явищами на основі досвіду, набутого на уроках рідної мови.

Основними методичними принципами побудови змісту підручників з іноземної мови нами визначені такі:

- комунікативного спрямування навчальних матеріалів підручників;
- ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу;
- діяльнісного характеру видів діяльності, рекомендованих змістом підручників;
- диференціації та індивідуалізації навчання, що забезпечують урахування особистісних якостей учнів, їхньої мотивації та готовності до засвоєння іноземної мови;
- соціокультурного спрямування процесу навчання, запрограмованого змістом підручників;
- взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності;
- сприяння розвитку освіти та виховання молодших школярів засобами змісту підручників.

V. Структура підручників

Дібраний зміст навчання іноземної мови організовується у підручниках за тематичними принципами. Структура кожного підручника містить тематичні розділи/модулі відповідно до змісту навчальної програми. Кожний тематичний розділ складається з уроків/параграфів, які є цілісними компонентами змісту підручників, виконуючи певні цілі та завдання. Зазвичай, усі уроки/параграфи у межах кожного розділу взаємопов'язані та структуровані в ньому з урахуванням принципу наступності.

Як правило, кількість вправ і завдань у кожному уроці/параграфі, а також кількість уроків/параграфів у кожному тематичному розділі уніфікована та збалансована щодо насиченості навчальним матеріалом.

Пріоритетними завданнями кожної структурної одиниці підручників є наявність в них системи вправ і завдань, які забезпечують виконання комунікативних намірів учнів згідно з вимогами навчальної програми.

В кінці підручників уміщено двомовні словники з вивченою лексикою, а також узагальнені граматичні довідники та глосарії у межах засвоєного навчального матеріалу.

Відповідно до описаної структури підручники можна розглядати дидактичною моделлю системи навчання іноземної мови у кожному класі початкової школи.

VI. Особливості змісту і структури підручників з іноземної мови для першого класу

Навчання іноземної мови у початковій школі (1—4-і класи) ми розглядаємо як комплексний інтегрований етап оволодіння предметом. Враховуючи психофізіологічні особливості молодших школярів, умовно, на наш погляд, його доцільно поділити на два періоди, що характеризуються особливими дидактичними та методичними закономірностями, зумовленими віковими можливостями учнів та їхнім досвідом у засвоєнні рідної мови: 1) 1-й клас і 2) 2—4-й класи. У зв'язку з цим дидактичні та методичні передумови організації навчального процесу у межах цих двох періодів будуть диференціюватися не тільки змістом, але й цілями, методами та принципами навчання. Насамперед це зумовлено *принципом випереджального навчання першокласників рідної мови*. Особливості впливу досвіду, набутого в оволодінні рідною мовою, першочергово відбивається на способах і формах презентації та активізації іншомовного навчального матеріалу. А відтак,

обов'язкова умова успішної організації навчання іноземної мови у першому класі – це забезпечення як у змісті, так і в часі збалансованої діяльності учнів під час паралельного оволодіння рідною та іноземною мовами.

Відповідно до навчального плану для 1-го класу активне та усвідомлене вивчення рідної мови розпочинається лише в жовтні – другому місяці навчання у школі, коли учні вчаться писати окремі елементи літер (до цього часу дітей навчають правильно сидіти за партою, тримати ручку тощо). Ця особливість повинна своєрідно відбиватися на організації процесу навчання іноземної мови. Цей період доцільно співвідносити з усною основою навчання. Він зумовлює особливості вибору видів діяльності та форм їх виконання протягом першого семестру (вересень – грудень), який, відповідно до навчального плану, охоплює 15 уроків іноземної мови (загальноосвітня школа) та близько 45 уроків (спеціалізована школа).

Окрім того, враховуючи зазначену особливість оволодіння рідною мовою, доцільно на перших п'яти уроках з іноземної мови (загальноосвітньої школи та 15 уроках спеціалізованої школи) організовувати навчання теми лише в усній формі на основі малюнків/фотографій, що пропонуються підручником, і тих, які може використовувати вчитель у залежності об'єктивних і суб'єктивних потреб організації усно мовленнєвого спілкування.

Відповідно до концепції підручника для 1-го класу, на його сторінках уміщуються не тільки кольорові малюнки/фотографії, а й презентується мовний (слова) та мовленнєвий (речення) матеріал іноземною мовою. Наявність такого матеріалу має на меті зорієнтувати вчителя у змісті усно мовленнєвого спілкування під час роботи з учнями за ілюстраціями та надати учням можливість мимовільно запам'ятовувати окремі графічні образи (про особливості мимовільної пам'яті молодших учнів ішлося у попередніх розділах концепції), які можуть підсвідомо закарбовуватись у пам'яті. Проте не слід змушувати учнів заучувати текстовий матеріал і свідомо акцентувати на ньому увагу. Такий підхід до побудови змісту підручника, для 1-го класу, зазвичай, використовується протягом першого семестру.(інтенсивніша та за обсягом більша діяльність здійснюється у класах спеціалізованих шкіл).

У другому семестрі підручником передбачається активніша навчальна діяльність, спрямована на оволодіння учнями тематичними навчальними матеріалами не тільки переважно в усній формі, що було характерно для першого семестру, але й залученням елементарних дій з метою оволодіння письмом і читанням.

Змістом підручника передбачено, що першокласники оволодівають елементарним усним і писемним мовленням у межах тем, визначених програмою, відповідно до своїх можливостей та урахуванням мережі, згідно з якою на навчання іноземної мови у першому класі відводиться одна тижнева година у загальноосвітній школі та три тижневі години у спеціалізованій школі. Звісно, що рівень навчальних досягнень учнів першого класу з тем, за якими вони навчаються спілкуватися, буде удосконалюватись у наступних класах, що передбачено навчальною програмою.

Під **усною основою навчання,** що покладена в основу конструювання змісту підручника з іноземної мови для 1-го класу, ми розуміємо методичний принцип, який передбачає усну презентацію мовних одиниць і організацію мовленнєвої практики в усній формі у межах дібраних тем і ситуацій. Ефективність реалізації цього принципу детермінується цілями навчання, віковими, індивідуальними, психологічними особливостями молодших школярів, їхнім досвідом, набутим у вивченні рідної мови.

Відповідно до умов навчання, а також вимог чинної навчальної програми основною науково доцільною формою організації процесу оволодіння іноземною мовою учнями 1-го класу варто вважати **усну основу навчання з використанням елементів письма і читання.** Такий підхід зумовлюється як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, про які йшлося вище.

Навчання усного (говоріння, аудіювання) **мовлення** має здійснюватись у межах сфер і тем спілкування, з урахуванням мовних засобів вираження, мовних одиниць, та рівнів навченості, визначених навчальною програмою.

Навчання читання передбачає формування в учнів 1-го класу

1) *навичок* озвучувати всі літери алфавіту мови, що вивчається, досягаючи апроксимованої вимови, а також буквосполучень, дотримуючись особливостей їх промовляння;

2) *умінь* читати слова, що позначають предмети і явища, засвоєні в усному мовленні, а також словосполучення та короткі речення, що складаються не більше, ніж із 5-ти слів, включаючи артиклі іменників та інші частини мови. Навчання читання (озвучування літер) здійснюється паралельно з їх написанням (оволодінням графікою) у робочому зошиті.

Навички письма формуються шляхом обведення учнями літер, буквосполучень і слів, пред'явлених у робочому зошиті як компоненті навчального комплекту у вигляді пунктирних ліній, що позначають форму необхідної графічної одиниці. Передбачається, що під кінець навчального року в учнів сформуються графічні навички, і вони будуть готові до написання літер, буквосполучень, слів і окремих простих речень без пунктирної основи.

Навчання аудіювання відбувається у процесі усномовленнєвого спілкування в класі в різних режимах: учитель – учні/учень, учень – учень/учні, тощо. Підручники містять найтиповіші мовленнєві зразки, якими мають оволодіти учні розуміти їх і адекватно реагувати під час спілкування.

Зміст навчання іноземної мови учнів 1-го класу, викладений у підручнику, охоплює 35 уроків (загальноосвітня школа) та 105 уроків (спеціалізована школа) і розподілений на 7 тематичних розділів. Кожний урок/параграф містить від 5 до 7 видів завдань, логічно вибудуваних відповідно до принципів комунікативного спрямування, доступності, наступності тощо.

В кінці підручника уміщено двомовний словник з іншомовною лексикою та її відповідниками рідною мовою.

КОНЦЕПЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ 5–9 КЛАСИ

Вступ

Відповідно до нової парадигми розвитку системи освіти в Україні сучасна середня загальноосвітня школа являє собою трьохступінчату модель і складається *з початкової, основної, старшої* школи. Основна особливість моделі – це її *цілісність,* яка, зокрема, передбачає чітке виконання *принципу наступності* у забезпеченні учнів навчальним досвідом, який вони здобувають на кожній ступені. А відтак, зміст навчання іншомовного спілкування в основній (5–9-і класи) школі обов'язково враховує досвід іншомовної комунікативної діяльності, набутий у початковій (1–4-і класи) школі й водночас слугує підґрунтям для його розвитку на старшому (10–11-ті класи) ступені.

Оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах пов'язується насамперед із деякими змінами в стратегічних напрямах розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, що у майбутньому давали б можливість випускникам школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультинаціональному просторі. Це об'єктивно зумовлено низкою чинників, пріоритетним серед яких є тенденція на постійну глобалізацію та інтенсифікацію розвитку міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності. Важливе місце в цих трансформаційних процесах

належить шкільному підручнику як основному засобу реалізації оновленого змісту навчання. Першочергово це забезпечується активною переорієнтацією шкільної іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу. Саме цей аспект змушує не тільки різнобічно переосмислити теоретичні підходи до визначення змісту навчання іноземних мов учнів основної школи, але й знайти ефективні способи і форми його презентації у підручниках. У зв'язку з цим теоретичну модель сучасного шкільного підручника з іноземної мови доцільно розглядати як таку, що ґрунтується на визначенні його двоєдиної сутності: 1) як носія змісту іншомовної освіти і 2) як засобу навчання іншомовного спілкування. А відтак, підручник має відбивати певну модель навчальної діяльності школярів і методичної роботи вчителя, тобто в ньому взаємопов'язано функціонують змістовий, процесуальний і мотиваційний компоненти, що різнобічно забезпечують змістове наповнення навчальної книги.

Підручники з іноземних мов для учнів 5–9-х класів мають свої особливості у порівнянні з аналогами для початкової та старшої школи. Основні їх характеристики обґрунтовуються в цій концепції та узагальнено подаються у всьому її тексті у вигляді дидактичних, психологічних і методичних положень, розкриваючи сутність сучасної парадигми змісту і засобів навчання іншомовного спілкування.

Концепція підручників створюється на засадах сучасних науково-теоретичних підходів щодо організації процесу навчання іноземних мов учнів підліткового віку. Вона враховує вікові психофізіологічні особливості та можливості школярів цієї вікової категорії, ґрунтується на їхньому досвіді у вивченні цього предмета у початковій школі, а також інших навчальних курсів, забезпечує виконання практичної (комунікативної) мети навчання, передбачає реалізацію завдань освіти, виховання і розвитку особистості школярів у процесі отримання базової освіти.

І. Науково-теоретичні засади визначення змісту навчання іноземної мови, реалізованого у підручниках для 5–9-х класів

Психологічна готовність учнів підліткового віку до продовження оволодівати іноземною мовою у 5–9-х класах зумовлена наступністю навчального процесу. На цьому етапі має продовжуватися послідовна та систематична робота з розвитку мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей, удосконалення досвіду спілкуватися іноземною мовою.

Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, котра забезпечує комунікативно-діяльнісний характер в інтеграції з особистісним і культурологічним спрямуванням його змісту. Ці тенденції зумовлені процесами глобалізації міжнародних контактів, де іноземній мові належить визначальна роль важливого засобу міжкультурного спілкування, і вони насамперед мають знайти чітке відображення у підручниках як основних засобах навчання. У зв`язку з цим їхній зміст повинен забезпечувати:

– оволодіння учнями рівнем комунікативної компетентності, що визначений чинною навчальною програмою;
– комплексне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом), концентричність пред'явлення навчального матеріалу, його відповідність комунікативним потребам учнів;
– взаємопов`язане і збалансоване навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, враховуючи, що кожен із них є метою і засобом навчання;
– формування в учнів соціокультурної компетентності через використання відповідних текстових й ілюстративних матеріалів, виховання толерантного ставлення і поваги до культури, звичаїв, способу життя чужомовних народів;
– створення комунікативної атмосфери на уроках, наближення її до умов реального спілкування, забезпечення можливості багатоканальної мовленнєвої взаємодії через

виконання різноманітних індивідуальних, парних і групових вправ і завдань у залежності від соціальних потреб спілкування;
- особистісну орієнтованість навчального матеріалу, зумовлену віковими особливостями учнів, їхніми інтересами, навчальним і життєвим досвідом, перспективами майбутньої діяльності;
- умови створення на уроках навчальних мовленнєвих ситуацій, що дозволяють відтворювати у навчальному процесі атмосферу реального спілкування, дотримуючись лінгвістичних і соціокультурних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається, та сприяють моделюванню умов мовленнєвої взаємодії у формі діалогу культур;
- виконання не тільки практичної (комунікативної), але й виховної, розвивальної, освітньої цілей навчання;
- виконання завдань діяльнісного, проблемного, творчого характеру, що сприяє розвитку в учнів креативного мислення, загальнонавчальних умінь, усвідомленого використання власного навчального досвіду, в тому числі у вивченні рідної мови, міжпредметних зв`язків, об`єктивного оцінювання та переосмислення рівня власних навчальних досягнень.

II. Основні характеристики змісту навчання, викладеного в підручниках з іноземних мов для учнів 5–9-х класів

В основній школі, починаючи з 5-го класу, активніше застосовуються методи і прийоми навчальної діяльності, що сприяють подальшому розвитку в учнів мотиваційних процесів, пов'язаних із оволодінням іноземною мовою, спрямовані на всебічний розвиток особистості школяра, на виховання в нього різноманітних позитивних рис характеру, властивих учням підліткового віку. Важливого значення набуває діяльність, пов'язана з активним розвитком особистісних якостей кожного учня відповідно до його здібностей і можливостей. Насамперед, це стосується формування навичок самостійної роботи, спрямованої на самоорганізацію, самооцінювання власних досягнень, самовизначення і самовдосконалення тощо.

Необхідно усвідомлювати, що недоцільно на цій ступені абсолютно повторювати методи, прийоми і форми діяльності, у тому числі деякі вправи і завдання, що були характерними у навчанні іноземної мови учнів початкової школи. Підлітковий вік – це той контингент школярів, які у порівнянні з учнями початкової школи мають більш високий рівень психічного розвитку, у них формуються інші інтереси, пов'язані з ширшим колом уподобань, врешті-решт, вони вже набули певного навчального і життєвого досвіду, ігнорування яким не зможе забезпечити раціональної організації навчального процесу.

Для навчання іноземної мови учнів основної школи характерна рівноцінна увага формуванню мовленнєвих умінь і навичок в усному і писемному спілкуванні. Якщо у початковій школі, як правило, превалювали види репродуктивної роботи, то на цьому етапі все активніше використовується продуктивна діяльність учнів. Надаються переваги її творчим видам, які сприяють розвитку пізнавальної активності, мислення, уваги, пам'яті тощо. Відповідний рівень психічного розвитку школярів дозволяє широко використовувати діяльність, пов'язану з аналогією, варіюванням, комбінуванням, трансформацією тощо. Іншого відтінку набувають індивідуальна, парна та групова робота учнів, активніше використовуються різноманітні дидактичні ігри. Все це, окрім досягнення суто навчальних цілей, сприяє загальному розвитку школярів, допомагає їм усвідомити власні рівні навченості та розвитку, бачити перспективу їх удосконалення. У зв'язку з цим у змісті підручників доцільно розширити спектр видів навчальної діяльності, активніше практикувати групові форми роботи, що сприяють мовленнєвій взаємодії учасників, характерній комунікативному методу.

У навчанні *монологічного і діалогічного мовлення* варто надавати переваги мовленнєвим ситуаціям і рольовим іграм, які сприяють формуванню в учнів умінь і навичок усномовленнєвого спілкування, надають їм знання соціальних обставин, у яких вони в реальних умовах можуть використовувати набутий комунікативний досвід.

На цьому етапі вже завершується становлення техніки голосного читання і про себе. Чіткіше проявляються різні стратегії *читання*: з розумінням основного змісту, з повним розумінням прочитаного, вибіркове читання. Надається увага розвитку механізмів ідентифікації та диференціації, прогнозування (здогадки), виділення смислових віх, визначення теми та основної думки тексту.

Значна увага концентрується на формуванні уміння працювати з двомовним словником, оскільки навчальні тексти можуть містити незнайомі мовні одиниці. Окрім того, варто передбачити, що у деяких учнів також може виникнути потреба у звертанні до словника для пошуку слів, необхідних для задоволення певних комунікативних потреб усномовленнєвого спілкування під час виконання творчих завдань. Робота, пов'язана з самостійним (домашнім) читанням, також передбачає користування словником. З цією проблемою досить чільно пов'язана робота з розвитку механізмів мовної здогадки про значення так званої потенційної лексики: а) мовних одиниць, які мають спільні словотворчі елементи з раніше вивченими словами, б) слів-інтернаціоналізмів, в) слів, про значення яких можна здогадатись із контексту.

Комунікативний метод передбачає певні особливості в навчанні іншомовної *граматики*. Як правило, це стосується методів і способів її навчання. У початковій школі відповідно до вікових психічних особливостей учнів і незначного досвіду у вивченні рідної мови граматичні явища, зазвичай, засвоювалися на рівні лексичних одиниць. В основній школі, враховуючи трансформаційні процеси, що відбуваються в організмі дитини цього віку, змінюються способи навчання граматичного матеріалу. Вони набувають більш аналітичного характеру. Оволодіваючи певним граматичним явищем, учні мають усвідомлювати всі основні операції та дії, пов'язані з засвоєнням його значення, форми і використання. Відповідно до змісту програми для основної школи на цьому етапі активно вивчаються дієслівні часи і правила їх узгодження у складнопідрядних реченнях різних типів. Як засвідчує практика, це досить складний матеріал, оскільки окремим явищам не існує аналогів у рідній мові учнів, що зумовлює появу значних труднощів у навчальному процесі. У зв'язку з цим використання у змісті підручників чітких правил-інструкцій, особливо для засвоєння формоутворення таких граматичних явищ, є не тільки бажаним, але й методично доцільним. А відтак, недоцільно ігнорувати цей спосіб формування комунікативно-когнітивних навичок оволодіння граматичним матеріалом. Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземної мови не заперечує такий шлях. Звісно, що кожне правило-інструкція має підкріплюватися відповідними вправами і завданнями, спрямованими на усвідомлене оволодіння значенням, формоутворенням і ситуаціями використання мовної одиниці, що вивчається. Зазвичай, такі вправи і завдання мають бути комунікативно спрямованими. Окрім того, зміст речень, які ілюструють сфери і ситуації застосування нових мовних одиниць, не завжди повинен асоціюватися лише з темою, що вивчається. Доцільніше розширити коло тем, щоб проілюструвати учням межі функціонування мовної одиниці. Такий підхід сприяє формуванню гнучких навичок, коли на матеріалі різних тем і ситуацій школярі вчаться використовувати нову мовну одиницю і на практиці усвідомлюють її загальні функції у системі мови.

У навчанні *письма* звертається увага удосконаленню орфографічних навичок (як правило, під час засвоєння нового мовного матеріалу) і активно проводиться робота з розвитку умінь зв'язного писемного мовлення. Зазвичай, учні повинні вміти написати всі висловлювання, сформульовані ними в усній формі: це можуть бути репродуктивні тексти і мовленнєві продукти творчого характеру.

Паралельно з розвитком мовленнєвих навичок і вмінь змістом підручників передбачається робота з формування інтелектуальних і мовленнєвих здібностей. Звертається увага на розвиток культури спілкування, збагачується уява про країни, мова яких вивчається, поглиблюються лінгвокраїнознавчі знання. При цьому проводиться активна діяльність, спрямована на виховання позитивного ставлення до мови і культури народів, які спілкуються цією мовою, відбувається постійне порівняння елементів культури і

побуту своєї країни і країн, мова яких вивчається. Активніше формується поняття про роль мови як елемента культури народу і про потребу користуватися нею як важливим засобом міжкультурного спілкування.

Здійснюється діяльність, спрямована на усвідомлення школярами сутності мовних явищ, розбіжностей у системі понять рідної та іноземної мови, через які людина сприймає дійсність, розуміє свого співрозмовника, що, зрештою, впливає на виховання в учнів оцінно-емоційного ставлення до оточуючої дійсності, виховує потребу і готовність долучитися до діалогу культур як найціннішого феномену процесу навчання іноземних мов.

Тематика для спілкування, що має бути представлена у змісті підручників, охоплює різноманітні галузі знань, серед них і ті, що певною мірою були об'єктом вивчення на уроках з інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки), і з власного життєвого досвіду.

Зростає обсяг самостійної роботи учнів, урізноманітнюються види творчої навчальної діяльності, активно використовуються мовленнєві ситуації, інтерактивні технології, що наближають навчальне спілкування до реальних умов. Учні оволодівають умінням читати автентичну різножанрову літературу, розуміти радіо- і телепрограми доступного рівня складності, висловлювати своє ставлення до їхнього змісту і давати йому оцінку.

Комунікативна, освітня, виховна і розвивальна цілі оволодіння змістом підручників реалізується через навчальні тексти й діалоги як основні мовленнєві одиниці. Вони повинні містити в собі в достатньому обсязі як змістову, так і мовну інформацію та слугувати певними засобами узагальнень іншомовного досвіду, набутого у навчанні.

Лексичний і граматичний матеріал пред'являється двома способами: індуктивним і дедуктивним – у залежності від його складності та труднощів оволодіння. Якщо ці проблеми відсутні, то вивчення його доцільно розпочинати через функціональний контекст, що узгоджується з комунікативним методом навчання. Цей підхід передбачає встановлення нероздільного зв'язку між значенням, формою і функцією мовних одиниць, що є ключовим принципом діяльності, пов'язаної з їх засвоєнням. З цією метою у підручниках доцільно вміщувати вправи і завдання, що формують навички мовної здогадки, сприяють запам'ятовуванню та активізації мовного матеріалу. Якщо мовні одиниці викликають певні труднощі (як правило, це граматичні явища, не характерні рідній мові учнів або мають суттєві розбіжності з їх аналогами), то навчання їх доцільно здійснювати дедуктивним шляхом.

Важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою є організація систематичного повторення вивченого матеріалу. Проведення цієї роботи має бути передбачено в такий спосіб, щоб поступово в учнів розвивалися уміння аналізувати, систематизувати, моделювати, абстрагувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки. Для цього у змісті підручників доцільно використовувати схеми-моделі для пред'явлення граматичного матеріалу, регулярного його повторення і закріплення. Вони сприяють розвитку мислення, уваги, пам'яті, сприймання та уявлення.

Оволодіння іноземною мовою передбачає взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма), коли кожний вид розглядається як мета і як засіб. У зв'язку з цим у підручниках доцільно пропонувати відповідні вправи і завдання, виконання яких забезпечує комплексне оволодіння усним і писемним мовленням.

Зміст навчання іноземних мов в основній школі створюється на ідеях оволодіння ними у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури. Орієнтація на цю технологію зумовлена викликами та перспективами розвитку сучасної світової спільноти, в якій перебуває людина і яка стає невід'ємним імперативом сьогодення. У зв'язку з цим одним із основних завдань навчання доцільно розглядати формування в учнів здібностей, готовності та бажання брати участь у міжкультурній комунікації у межах найтиповіших сфер і тем спілкування, передбачених навчальною програмою, та самоудоско-налюватися в подальшому оволодінні іншомовною комунікативною діяльністю відповідно до власних викликів і потреб. Виконання

цього завдання забезпечується діяльністю, спрямованою на розвиток полікультурної та мультилінгвальної мовної особистості школяра.

Узагальнимо зазначені вище характеристики, за якими зміст навчання, реалізований у підручниках, повинен:

1) відповідати актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам і навчальному досвіду учнів підліткового віку і відбивати реальні потреби використання мови як засобу спілкування, бути максимально наближеним до умов і цілей реальної міжкультурної комунікації;

2) стимулювати розвиток інтересів учнів та позитивного ставлення до іноземної мови, здійснювати вплив на їхню мотиваційну сферу;

3) бути спрямованим на прилучення учнів не тільки до нового для них мовного коду, але й до культури народу, носія цієї мови, що має забезпечуватися чітким усвідомленням найголовніших спільностей та розбіжностей між чужою та рідною культурою, згідно з чим навчання іноземної мови поступово має організовуватись як "діалог культур";

4) ґрунтуватися на досвіді оволодіння школярами рідною мовою, враховувати іншомовний комунікативний та загальнонавчальний досвід учнів, набутий ними на попередніх етапах навчання, а також під час вивчення інших предметів (міжпредметні зв'язки);

5) забезпечувати освітні, виховні та розвивальні потреби школярів, у тому числі стимулювати їхню самостійну діяльність, спонукати до рефлексії щодо якості власних навчальних досягнень.

III. Основні характеристики педагогічної технології навчання іноземних мов учнів основної школи, реалізованої у шкільних підручниках для 5–9-х класів

- комунікативне спрямування навчального процесу;
- діяльнісний характер процесу навчання;
- особистісно-орієнтоване навчання;
- взаємопов'язане навчання іноземної мови і культури її носіїв;
- взаємопов'язане і збалансоване навчання всіх видів мовленнєвої діяльності;
- пріоритетність інтерактивних видів навчальної діяльності;
- ситуативне спрямування навчального процесу;
- активізація самостійної діяльності учнів;
- розвиток творчої комунікативної діяльності учнів, їхнього креативного мислення;
- надання пріоритетів груповим формам навчальної діяльності;
- культурологічне (соціокультурне) спрямування навчального процесу;
- діагностування/самодіагностування рівня навчальних досягнень учнів;
- використання ігрових форм навчальної діяльності.

Рівень володіння іноземною мовою на кінець 9-го класу відповідає рівню А2 згідно із "Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання".

IV. Принципи добору навчального матеріалу і засобів його засвоєння для змісту підручників з іноземних мов

Зміст навчання іноземних мов у 5–9-х класах, зазвичай, визначається цілями навчання, відповідає віковим особливостям учнів (підлітковий вік) і їхнім інтересам. У зв'язку з цим важливого значення набуває мовний, мовленнєвий, соціокультурний матеріал. Основними принципами добору навчального матеріалу для підручників доцільно вважати такі:

Принцип прагматичності та соціальної ефективності, що забезпечує актуальність дібраних навчальних матеріалів, їхню відповідність основним проблемам сучасного історичного, економічного і соціального (наукового, культурного) розвитку світової спільноти. Він враховує потреби до знань і сфер їх використання для задоволення визначених навчальною програмою комунікативних намірів учнів у межах певних тем і ситуацій спілкування. Сприяє соціальній та комунікативній адаптації випускника шко-

ли до особливостей розвитку сучасного суспільства. Гарантує набуття досвіду соціальної (зокрема, з представниками різних соціальних сфер суспільства) та комунікативної поведінки у різних умовах мовленнєвої взаємодії з використанням відповідних мовних і мовленнєвих засобів. Дає можливість дібрати навчальний матеріал, який забезпечує не тільки виконання практичної мети, а й освітньої, розвивальної, виховної. Регламентує оптимальний обсяг доступного для певної вікової категорії учнів мовного та мовленнєвого матеріалу, що забезпечує спілкування в усній ти письмовій формах у межах тем, визначених чинною навчальною програмою для кожного класу, задовольняючи в такий спосіб комунікативні потреби учнів. Формує в них здатність оволодівати ефективними способами здобування, аналізу (рефлексії) і доцільного використання іншомовної тематичної інформації, раціонально диференціювати та інтегрувати її відповідно до умов і завдань навчання. Зорієнтовує авторів в раціональній організації навчального матеріалу у підручнику, забезпечує необхідність збалансованості його змісту в кожній структурній одиниці (уроці/параграфі, тематичному модулі) для взаємопов'язаного оволодіння школярами різними видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом). Передбачає використання ефективних засобів навчання мови і мовлення (вправ і завдань, ілюстрацій, інструкцій, схем, таблиць) відповідно до практичних цілей спілкування, забезпечує раціональний їх розподіл у підручнику. Формує в учнів умотивовану готовність до подальшого оволодіння мовою. Сприяє розвитку механізмів самостійної пізнавальної діяльності, уміння здобувати іншомовний досвід відповідно до своїх життєвих потреб.

Принцип комунікативної цінності навчального матеріалу, що передбачає комунікативно доцільний у якісному та кількісному відношеннях добір мовних, мовленнєвих, ілюстративних засобів, які дають можливість на достатньому рівні (відповідно до вимог навчальної програми) організовувати спілкування у межах пропонованих сфер, тем і ситуацій. Зорієнтовує на доцільний добір засобів засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, які ефективно готують учнів до спілкування та сприяють оволодінню ним на рівні, визначеному навчальною програмою для кожного класу. Забезпечує дидактичну і методичну необхідність доцільного застосування у змісті підручників позатекстових матеріалів (ілюстрацій, схем, таблиць, інструкцій тощо), які дають змогу ефективно організовувати навчання спілкування. Передбачає використання актуального тематичного інформаційного матеріалу, що відповідає комунікативним потребам учнів і за змістом узгоджується з їхніми віковими особливостями та інтересами.

Принцип тематичної організації навчання іншомовного спілкування, що передбачає дидактично доцільно дібраний і методично раціонально організований мовний, мовленнєвий та ілюстративний матеріал, який забезпечує навчання спілкування в усній та письмовій формах у межах визначених програмою тем. Дібрані мовні, мовленнєві та ілюстративні засоби повною мірою мають задовольняти потреби спілкування, пропоновані навчальною програмою для кожного класу, демонструють можливість їх використання у реальних умовах спілкування відповідно до певних тем. В умовах сучасної середньої школи об'єктивно неможливо презентувати у змісті підручників абсолютно вичерпну інформацію щодо кожної теми. А тому професіоналізм автора зумовлюється його здібністю дібрати найтиповіші навчальні матеріали, які у мовному та інформаційному відношеннях здатні забезпечити виконання вимог програми.

Принцип науковості, що зумовлює необхідність добору до змісту підручників інформаційного, вербального та ілюстративного матеріалу, який узгоджується з сучасним рівнем розвитку різноманітних галузей знань, у межах яких передбачається здійснювати навчання спілкування, а також засобів його засвоєння, що відповідають віковим можливостям учнів і узгоджуються з методами/підходами, які використовуються в навчанні.

Принцип врахування навчального досвіду та міжпредметних зв'язків, який передбачає добір інформаційного матеріалу, що є новим і не дублюється з тим, яким учні оволоділи у змісті інших шкільних предметів. Утім цим принципом не заперечується використання тематичної інформації, що недостатньо або в інших аспектах висвітлена в змісті інших

навчальних курсів, але забезпечує комунікативні наміри школярів з певної теми під час навчання іншомовного спілкування.

Принцип автентичності, що зумовлює добір мовного і мовленнєвого матеріалу, який відповідає нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається. Відповідно, підручники мають містити автентичні зразки написання листів, заяв, оголошень, різноманітних (передбачених програмою) бланків (телеграм, Curriculum Vitae тощо), зміст яких узгоджується з прийнятим форматом. Окрім того, доцільно, щоб у підручниках були представлені автентичні фотоматеріали, необхідність яких зумовлена змістом текстів або комунікативних завдань, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів і формують уявлення про іншу культуру та чужий спосіб життя.

Принцип достатності та доступності, що вимагає добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу в обсязі, достатньому для реалізації комунікативних намірів учнів з визначених сфер і тем спілкування, оптимального вибору засобів його засвоєння відповідно до вікових особливостей школярів і їхнього навчального досвіду. Окрім того, зміст навчальних матеріалів і передбачуваний темп їх засвоєння, а також обсяг структурних компонентів підручників мають узгоджуватись із віковими можливостями учнів, їхнім навчальним досвідом і враховувати складність цього матеріалу.

Принцип концентричного вивчення тем для спілкування, що має забезпечувати послідовне засвоєння інформаційного і мовного матеріалу з кожної теми упродовж усього курсу навчання іноземної мови у середній школі. Це вимагає чіткого визначення обсягів такого матеріалу і його методично раціональної організації відповідно до вікових особливостей учнів, їхнього навчального досвіду та інтересів. Такий підхід сприяє оволодінню кожною темою в її розвитку. Навчальною програмою передбачається, що протягом навчання у школі учні поступово збагачують свій комунікативний досвід з кожної теми. Зазвичай, у змісті програми формулювання теми не повторюється упродовж усього курсу навчання. Утім її інформаційний зміст і засоби мовлення збагачуються за рахунок нових фактів і нових мовних одиниць, але в межах іншої теми, опосередковано пов'язаною з раніше вивченою. А це означає, що, наприклад, учень 7-го або 11-го класу відповідно до свого комунікативного досвіду зможе ширше і глибше спілкуватись іноземною мовою з тих тем, які згідно з навчальною програмою він вивчав безпосередньо в початковій школі.

Принцип мінімізації змісту навчання, що передбачає наявність у підручниках оптимального якісного і кількісного складу навчального матеріалу, який узгоджується з цілями програми, доступний для всіх учнів і дає можливість задовольняти їхні комунікативні наміри в межах кожної теми. Немає потреби, відповідно до цього принципу, презентувати у змісті шкільних підручників вичерпну лінгвістичну інформацію про мовні одиниці, що використовуються у спілкуванні, зокрема, наприклад, про всі дієслівні часові форми (їх методично доцільно диференціювати для продуктивного і рецептивного засвоєння)[1], про всі функції дієслів, які вивчаються, про всі особливості утворення і функції умовних складнопідрядних речень різних типів тощо. Шкільні підручники мають містити чітко і доцільно дібраний мовний матеріал, обсяг і якісний склад якого повною мірою узгоджується з наявними умовами навчання (особливо з кількістю тижневих годин, відведених на вивчення іноземної мови) і дає можливість формувати в учнів той рівень комунікативної компетентності, що визначений навчальною програмою.

Принцип частотності, що передбачає добір мовних і мовленнєвих одиниць, яким характерна висока частотність вживання в сучасному іспано/англо/німецько/франкомовному суспільстві незалежно від умов і цілей навчання та сфер спілкування. Недоцільно добирати до списку окремі мовні та мовленнєві одиниці, що певною мірою мають тенденцію на поступове їх вилучення із широкого вжитку (архаїзми), а також ті слова, які

[1] За нашою рекомендацією це було зроблено в оновленому варіанті навчальної програми.

поки що не стали загальновживаними різними верствами населення (неологізми, розмовна лексика сучасної молоді тощо).

Принцип типовості та варіативності мовного і мовленнєвого матеріалу, який деякою мірою співвідноситься з принципами автентичності, частотності та стилістичної необмеженості (добір слів і словосполучень, які не пов'язані з вузькою сферою вживання, а є типовими для широкого кола сфер і тем спілкування). Передбачає добір такого матеріалу, який вважається типовим для вживання в різних ситуаціях спілкування. Насамперед – це зразки привітання, прощання, подяки, вибачення, перезапиту, висловлення радості, задоволення, смутку, незадоволення, захоплення, жалю тощо. Особливі мовленнєві одиниці, характерні для використання під час спілкування невеликою групою людей, а також такі, що ще не стали усталеними зразками мовлення, недоцільно презентувати у змісті шкільних підручників. Навчальні ілюстративні та інформаційні матеріали повинні різнобічно відбивати особливості життєдіяльності народу, мова якого вивчається. Бажано уникати вводити до змісту підручників нетипові, не актуальні, застарілі та неуживані засоби спілкування.

Принцип диференційованого навчання, що передбачає здійснення добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту підручників відповідно до:

а) цілей навчання: іноземна мова для загальноосвітніх навчальних закладів, іноземна мова для спеціалізованих шкіл;

б) рівня володіння навчальним мовним і мовленнєвим матеріалом: рецептивний рівень, продуктивний рівень;

в) виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма).

Принагідно вважаємо доцільним зазначити, що, на наше переконання, існує нагальна потреба в чіткому визначенні базового списку типового мовного (лексичного і граматичного) та мовленнєвого (мовленнєві зразки/моделі, усталені словосполучення) матеріалу відповідно до сфер і тематики спілкування, окреслених програмою для кожного класу, і до умов навчання. Також було б доцільним у програмі у межах навчання кожної іноземної мови чітко окреслити список соціокультурних об'єктів, навколо яких може організовуватися спілкування школярів. Окрім того, уявляється необхідним визначити список обов'язкових найбільш значущих соціокультурних об'єктів України, які потрібно ввести до змісту підручників для всіх іноземних мов, щоб здійснювати процес навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур. Така процедура здійснена в зарубіжних країнах, чого, на жаль, не зроблено в Україні. Як наслідок – автори довільно, на свій розсуд, визначають якісний і кількісний склад мовного, мовленнєвого та інформаційно-тематичного матеріалу, що призводить до неузгодженості змісту підручників для одного класу, підготовлених різними авторськими колективами. Такий підхід зумовлює проблеми, що виникають для учнів і вчителів, коли упродовж навчання у школі вони змушені користуватися навчальною літературою різних авторів. Водночас зазначимо, що окреслений програмою список такого навчального матеріалу ніяким чином не обмежує можливість автора самостійно добирати мовний, мовленнєвий, інформаційний та соціокультурний матеріал для додаткових видів діяльності (текстів для домашнього читання, творчих видів роботи), які можуть бути рекомендовані учням з вищими індивідуальними особливостями, бажаннями та інтересами. Також наголосимо, що було б великим успіхом, якби всі учні ефективно оволоділи мінімізованим програмою навчальним матеріалом і могли б активно оперувати ним у практичній діяльності.

Принцип культуровідповідності та культурної цінності навчального матеріалу, що забезпечує формування в учнів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетенцій. Це дає їм можливість користуватися автентичними мовними одиницями і мовленнєвими зразками, типовими для спілкування в сучасній соціокультурній сфері. Відповідно до цього принципу дуже важливо, окрім здійснення відповідного добору необхідної лексики, доцільно організувати її пред'явлення у змісті підручників. Учні повинні знати, в яких типових соціальних сферах використовуються певні лексичні одиниці та вміти це

робити в реальних умовах спілкування. Для цього необхідно презентувати у змісті підручників відповідні пам'ятки/інструкції, що спрямовані на формування в учнів уявлень про мовленнєві функції таких лексичних одиниць[2]. Цей принцип передбачає також добір інформаційного та ілюстративного матеріалу, який мав би історичну, соціальну, культурну цінність для громадян країни, мова якої вивчається.

Принцип виховної, освітньої та розвивальної цінності навчального матеріалу, який передбачає добір об'єктів вивчення, що сприяють вихованню, освіті та розвитку школярів, комплексно реалізуючи в такий спосіб цілі навчання іноземної мови, декларовані програмою, і різнобічно впливаючи на особистість учня.

Добір навчального матеріалу здійснено раціонально, якщо він повністю відтворює дидактичну модель навчального процесу, яку реалізує підручник. Вона розглядається оптимальною за умови, що дібрані типи і види вправ і завдань як засоби оволодіння мовою і мовленням організовані в такій послідовності та використанні в такій кількості, що забезпечують ефективне формування навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Враховуючи комунікативні цілі навчання іноземних мов учнів 5–9-х класів, в основу типології вправ доцільно покласти категорію спілкування та етапи його здійснення в навчальному процесі. Дібрані вправи і завдання, окрім суто навчальної, мають виконувати ще й розвивальну, виховну й освітню функції, комплексно впливаючи в такий спосіб на розвиток школярів.

Відповідно до основних положень комунікативно-діяльнісного підходу до навчання і з урахуванням вікових психологічних особливостей учнів підліткового віку оптимальними засобами засвоєння навчального змісту підручників визначаються *мовні вправи*, що забезпечують оволодіння фонетичним, лексичним і граматичним матеріалом і в такий спосіб готують до спілкування; *умовно-мовленнєві вправи,* що дають учням можливість усвідомлювати особливості використання (функції) мовних одиниць у безпосередніх мовленнєвих актах у результаті застосування їх у мікровисловлюваннях; *мовленнєві вправи*, що сприяють формуванню умінь здійснювати спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності; *комунікативні завдання*, що сприяють формуванню в учнів готовності до спілкування внаслідок комплексного використання мовних навичок, мовленнєвих умінь і навчального досвіду (загальнонавчальних умінь).

V. Основні принципи реалізації змісту навчання іноземних мов у підручниках для 5–9-х класів

Дидактичні принципи

- *принцип особистісно-орієнтованого навчання,* що зумовлюється психофізіологічними особливостями учнів підліткового віку;
- *принцип мінімізації* змісту навчання (тематики для спілкування, обсягу навчально-інформаційного матеріалу, на якому здійснюється спілкування, рівнів навченості школярів з мови і мовлення), що забезпечує доступність навчального матеріалу підручників і водночас його достатність для задоволення комунікативних потреб спілкування у межах чинної навчальної програми;
- *принцип врахування випереджального вивчення рідної мови,* що передбачає послідовне оволодіння учнями мовними та мовленнєвими явищами на основі досвіду, набутого на уроках цього предмету.

Методичні принципи

- *комунікативного спрямування* навчальних матеріалів підручників;
- *автентичності та актуальності навчальних* (текстових, ілюстративних, інформаційних) матеріалів*;*
- *ситуативності та тематичної організації* навчального матеріалу;
- *діяльнісного характеру* видів навчальної роботи, рекомендованих змістом підручників, які сприяють оволодінню мовою як засобом спілкування;

[2] Такий підхід реалізовано у змісті підручників серії "HOLA" з навчання іспанської мови.

– *диференціації та індивідуалізації навчання,* що забезпечують урахування особистісних якостей учнів, їхньої мотивації та готовності до продовження оволодівати іноземною мовою (навчання упродовж життя) відповідно до власних життєвих потреб;
– *соціокультурного спрямування* процесу навчання, змодельованого у змісті підручників;
– *взаємопов'язаного навчання* видів мовленнєвої діяльності;
– *сприяння розвитку, освіті та вихованню* учнів засобами змісту підручників.

VI. Структура підручників

Визначений зміст навчання іноземних мов учнів 5–9-х класів може організовуватись у підручниках за тематичним або сюжетно-рольовим принципом. Структура передбачає тематичні розділи відповідно до змісту навчальної програми (сфер, тематики ситуативного спілкування). Тематичний розділ може складатися з уроків/параграфів, які є цілісними компонентами змісту підручників, виконуючи певні цілі та завдання. Зазвичай, усі уроки/параграфи у межах розділу, комплекси вправ і завдань взаємопов'язані та структуровані з урахуванням принципу наступності. Як правило, кількість вправ і завдань у кожному уроці (параграфі), а також кількість уроків/параграфів у тематичному розділі уніфікована та збалансована щодо обсягу навчального матеріалу. Окрім того, структура підручників може передбачати тематичні сюжетні розділи, які мають наскрізну нумерацію вправ і завдань, не поділяються на уроки/параграфи, а обсяг змісту кожного уроку визначає вчитель відповідно до умов навчання.

Пріоритетними завданнями кожної структурної одиниці підручників є наявність в них оптимальної системи вправ і завдань, які забезпечують виконання комунікативних намірів учнів згідно з вимогами навчальної програми.

У кінці підручників доцільно уміщувати двомовні словники з вивченою лексикою, а також узагальнені граматичні довідники та глосарії у межах засвоєного навчального матеріалу.

Відповідно до описаної структури підручники можна розглядати дидактичною моделлю системи навчання іноземної мови у 5–9-х класах загальноосвітніх навчальних закладів.

КОНЦЕПЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 5–9 КЛАСИ

Вступ

Оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах пов'язується насамперед із деякими змінами в стратегічних напрямах розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, що у майбутньому давали б можливість випускникам школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультинаціональному просторі. Це об'єктивно зумовлено низкою чинників, пріоритетним серед яких є тенденція на постійну глобалізацію та інтенсифікацію розвитку міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності. Важливе місце в цих трансформаційних процесах належить шкільному підручнику як основному засобу реалізації оновленого змісту навчання. Першочергово це забезпечується активною переорієнтацією шкільної іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу. Саме цей аспект змушує не тільки різнобічно переосмислити теоретичні підходи до визначення змісту навчання іспанської як другої іноземної

мови, але й знайти ефективні способи і форми його презентації у підручниках. У зв'язку з цим теоретичну модель сучасного шкільного підручника з іспанської як другої іноземної мови доцільно розглядати як таку, що ґрунтується на визначенні його двоєдиної сутності: 1) як носія змісту іншомовної освіти і 2) як засобу навчання іншомовного спілкування. А відтак, підручник має відбивати певну модель навчальної діяльності школярів і методичної роботи вчителя, тобто в ньому взаємопов'язано функціонують змістовий, процесуальний і мотиваційний аспекти, що різнобічно забезпечують змістове наповнення навчальної книги.

Підручники з іспанської як другої іноземної мови для учнів 5–9-х класів мають свої особливості у порівнянні з аналогами для навчання першої іноземної мови. Основні їх характеристики обґрунтовуються в цій концепції та узагальнено подаються у всьому її тексті у вигляді дидактичних, психологічних і методичних положень, розкриваючи сутність сучасної парадигми змісту і засобів навчання іспаномовного спілкування.

Концепція (від лат. *conceptio*) – це система поглядів на певні об'єкти чи явища. Відповідно, концепція підручника з іноземної мови – це система поглядів на особливості побудови його змісту. Насамперед – це наукові підходи до добору навчального матеріалу, його структурування у підручнику, вибір методів, способів і форм його презентації та активізації, визначення дидактичних і методичних принципів, які забезпечують успішне виконання цілей і завдань навчання іспанської мови, у тому числі сприяють вихованню і розвитку школярів, зумовлюють підвищенню в них мотивації до оволодіння предметом.

Концепція підручників з іспанської як другої іноземної мови для 5–9-х класів створена на засадах сучасних науково-теоретичних положень щодо організації процесу навчання іноземних мов учнів підліткового віку. Вона враховує вікові психофізіологічні особливості та можливості школярів цієї вікової категорії, ґрунтується на їхньому досвіді у вивченні інших предметів, зокрема рідної та першої іноземної мови, забезпечує виконання практичної (комунікативної) мети навчання, а також передбачає реалізацію завдань освіти, виховання і розвитку особистості школярів у процесі отримання базової освіти.

I. Науково-теоретичні засади визначення змісту навчання другої іноземної мови, реалізованого у підручниках для 5–9-х класів

Психологічна готовність учнів підліткового віку до навчання забезпечує упровадження другої іноземної мови, що передбачено програмою 5 класу. Процес її вивчення має реалізовуватися у три етапи: початковий (5–6 кл.); середній (7– 9 кл.); завершальний (10–11 кл.).

На початковому етапі важливо засобами мовного, мовленнєвого та ілюстративного матеріалу сформувати позитивне ставлення до другої іноземної мови, бажання мати друзів за кордоном, ознайомити з життям зарубіжних однолітків і використовувати для цього першу і другу іноземні мови.

На *середньому етапі* має відбуватися послідовна та систематична робота з розвитку в учнів мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей, набуття досвіду спілкуватися другою іноземною мовою.

Завершальний етап характеризується систематизацією набутого комунікативного досвіду. Розвиток умінь спрямовується на засвоєння другої іноземної мови для задоволення комунікативних потреб у різних соціальних ситуаціях міжкультурного спілкування, отримання та доцільне використання країнознавчої інформації під час виконання комунікативних намірів.

Починаючи вивчати другу іноземну мову, учні мають вже значний досвід двомовності на рівні практичного володіння і на рівні теоретичних знань. Свідоме застосування цього досвіду суттєво полегшує опанування другої іноземної мови.

У процесі вивчення як першої, так і другої іноземної мови мовленнєві механізми людини постійно перебудовуються, що пов'язано з потребою переходу з однієї мовної системи на іншу. Залежно від рівня знань рідної та першої іноземної мови, характеру функціональної взаємодії мовних систем у свідомості учнів формується штучний білінгвізм або трилінгвізм. *Штучний білінгвізм* розглядається як здатність сприймати і породжувати мовлення на рідній і нерідній мові, причому вміння користуватися нерідною мовою є набутим результатом навчання у штучних умовах, спеціально створеного комунікативного середовища, пріоритетними компонентами якого є уроки, а також підручники.

Навчання другої іноземної мови ґрунтується на загальнодидактичних і методичних принципах, як і навчання першої іноземної мови, але має специфічні ознаки. Оскільки оволодіння учнями другою іноземною мовою відбувається в умовах контактування рідної та першої іноземної мов, це спричиняє виникнення проблем інтерференції з боку не лише рідної мови, але й першої іноземної. Тому підручники для навчання другої іноземної мови мають спиратися на врахування особливостей рідної мови і першої іноземної, щоб передбачити всі можливі труднощі навчання другої іноземної мови.

Вплив першої іноземної мови на вивчення другої сильніший, ніж вплив рідної мови, що одночасно розширює можливості для позитивного перенесення знань, навичок і вмінь з першої іноземної мови на другу. Позитивне перенесення існує на різних рівнях:

– *на рівні мовленнєвої і розумової діяльності*: чим більшою кількістю мов людина володіє, тим більше в неї розвинуті механізми мовлення і мислення, пам'ять, сприйняття і впізнання, прогнозування, осмислення, породження;
– *на рівні мови*: схожі лінгвістичні явища в рідній мові і в першій іноземній переносяться учнями на другу іноземну мову і в такий спосіб полегшують її засвоєння;
– *на рівні навчальних умінь*: учень оволодів цими уміннями у процесі вивчення рідної та першої іноземної мов і переносить їх на оволодіння другою іноземною.

Для методики навчання другої іноземної мови це означає, що необхідно спонукати учнів до зіставлення мовних засобів рідної мови, першої та другої іноземних мов у випадках, коли це допоможе запобігти інтерференції, та здійснити перенесення вже сформованих механізмів на новий об'єкт. Отже, важливий принцип навчання другої іноземної мови – *принцип контрастивного (зіставного) навчання у системах "рідна мова – друга іноземна мова" та "перша іноземна мова – друга іноземна мова"*.

Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, котра забезпечує комунікативно-діяльнісний характер в інтеграції з особистісним і культурологічним спрямуванням його змісту. Ці тенденції, зумовлені процесами глобалізації міжнародних контактів, де іноземній мові належить визначальна роль важливого засобу міжкультурного спілкування, насамперед мають знайти чітке відображення у підручниках як основних засобах навчання другої іноземної мови. У зв`язку з цим зміст відповідних підручників має забезпечувати:

– оволодіння учнями рівнем комунікативної компетентності, що визначений чинною навчальною програмою;
– комплексне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом), концентричність пред'явлення навчального матеріалу, ситуативну обумовленість вправ і завдань;
– взаємопов`язане і збалансоване навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, враховуючи, що кожен із них є метою і засобом навчання;
– формування в учнів соціокультурної компетентності через використання відповідних текстових й ілюстративних матеріалів, сприяти вихованню толерантного ставлення і поваги до культури, звичаїв, способу життя інших народів;
– реалізацію культурологічного підходу до навчання, використовуючи завдання, що сприяють моделюванню ситуацій мовленнєвої взаємодії за принципом діалогу культур;

– створення комунікативної атмосфери на уроках, наближення її до умов реального спілкування, забезпечення можливості багатоканальної мовленнєвої взаємодії (*interaction*) через виконання різноманітних індивідуальних, парних і групових вправ і завдань у залежності від соціальних потреб спілкування;
– особистісну орієнтованість навчального матеріалу, зумовлену віковими особливостями учнів, їхніми інтересами, навчальним і життєвим досвідом, перспективами майбутньої діяльності;
– умови створення на уроках навчальних мовленнєвих ситуацій, що дозволяють відтворювати у навчальному процесі атмосферу реального спілкування, дотримуючись лінгвістичних і соціокультурних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається;
– виконання не тільки практичної (комунікативної), але й виховної, розвивальної, освітньої цілей навчання;
– виконання завдань діяльнісного, проблемного, творчого характеру, що сприяє розвитку креативного мислення, загальнонавчальних умінь, усвідомленого використання власного навчального досвіду, в тому числі у вивченні рідної та першої іноземної мови, міжпредметних зв`язків, об`єктивного оцінювання та переосмислення рівня своїх навчальних досягнень.

II. Основні характеристики змісту навчання другої іноземної мови, викладеного у підручниках для учнів 5–9-х класів

Введення другої іноземної мови до навчального плану середньої загальноосвітньої школи зумовило фундаменталізацію змісту шкільної полікультурної освіти і формування багатомовної особистості випускника. Така тенденція носить глобальний характер, є актуальною для всіх країн світової спільноти і розглядається одним із пріоритетів їхньої державної освітньої політики.

Враховуючи, що об'єктивно здебільшого під час організації білінгвального навчання англійська мова є першою іноземною мовою, то як другу школярі можуть вибрати іспанську, німецьку, французьку або якусь іншу мову (за наявності відповідних кадрів і засобів навчання, схвалених Міністерством освіти і науки України). Втім, можуть мати місце й інші варіанти поєднання іноземних мов у залежності від об'єктивних умов школи. Номенклатура іноземних мов (як першої, так і другої) може бути розширена, що не суперечить полікультурній освітній політиці України, а навпаки – збагачує спектр мов, якими можуть оволодівати учні, починаючи з рідної мови. Такий стан зумовлює наявність багатомовної освіти у вітчизняній школі і створює унікальне лінгвістичне явище – трилінгвізм.

Водночас, у зв'язку з тим, що на сучасному етапі розвитку шкільної іншомовної освіти вивчення іноземної мови здійснюється у взаємозв'язку з культурою народу/народів, які спілкуються цією мовою, то доцільно розглядати таке навчання як особливий феномен *полікультурної освіти*. Під цим терміном, зазвичай, розуміється складне і багатоаспектне поняття, що означає цілеспрямований навчальний процес морально-етичного і громадянського виховання учнів, розвитку в них планетарної свідомості, долучення до культур інших народів, формування бажань і умінь мирно співіснувати в багатонаціональному середовищі.

Процес оволодіння іноземною мовою за таких обставин розглядається як *діалог культур*. А відтак, феномен діалогу культур доцільно вважати пріоритетною умовою полікультурної освіти і розвитку особистості сучасного випускника середньої школи.

Спілкування (у тому числі й у діалозі, що є найрозповсюдженішою формою мовленнєвої взаємодії) і взаєморозуміння співрозмовників, які вербально контактують однією мовою, хоч належать до різних мов і культур, є незаперечним проявом полікультурних особливостей сучасних громадян глобалізованого світу.

Відповідно до зазначених вище положень тенденцію на полікультурне навчання можна розглядати як прояв фундаменталізації шкільної іншомовної освіти та інтелектуалізації особистості сучасного школяра. У зв'язку з цим явище взаємопроникнення і

взаємодії культур можна трактувати як складний багатогранний процес міжкультурної комунікації, що створюється в результаті контакту різних культур і менталітетів через мови (рідну та іноземну/іноземні). Така система взаємодії мов і культур сприяє інтеграції чужокультурних компонентів у контексті загальної картини світу. Важливою умовою її успішного функціонування є необхідність володіти насамперед цінностями рідної культури, що є обов'язковим підґрунтям для ефективної міжкультурної взаємодії людей з різними мовами спілкування. Культурний і мовний бар'єр не зможе чинити перешкод, якщо комуніканти на достатньому рівні володіють не тільки механізмами іншомовної комунікації (лінгвістичною та мовленнєвою компетентностями), а й особливостями комунікативної поведінки в найтиповіших ситуаціях соціальної взаємодії.

Власне, ці положення, на наш погляд, можна вважати науково-теоретичними передумовами конструювання змісту навчання другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах України.

Вважається недоцільним у навчанні другої іноземної мови надавати перевагу якомусь одному або двом - трьом видам мовленнєвої діяльності. Навчальний процес організовується у такий спосіб, щоб сприяти комплексному формуванню в учнів умінь і навичок усного (говоріння, аудіювання) і писемного (читання, письмо) спілкування. Процес навчання усіх видів мовленнєвої діяльності здійснюється паралельно і взаємопов'язано.

У 5-му класі, відповідно до вікових особливостей учнів підліткового віку і їхнього навчального досвіду, не рекомендуємо введення вступних (пропедевтичних) курсів. Навчання доцільно розпочинати відразу з формування іншомовного комунікативного досвіду з певної теми. У зв'язку з цим фонетичний аспект мовлення засвоюється безпосередньо у практичній діяльності під час оволодіння тематичним лексичним і граматичним матеріалом. Робота над вимовою здійснюється постійно упродовж усього курсу навчання. Значна кількість вправ і завдань, а також видів навчальної діяльності, які широко використовувались під час оволодіння першою іноземною мовою, не завжди методично доцільні для навчання другої іноземної мови. Необхідно уникати прямого перенесення всіх видів навчальної діяльності, що використовувались у початковій школі під час навчання першої іноземної мови, на початковий етап вивчення другої іноземної мови. Добираються такі види вправ і завдань та використовуються такі види навчальної діяльності, що співвідносяться із психофізіологічними можливостями та навчальним досвідом учнів. Всі вправи і завдання комунікативно спрямовані, а навчальні дії учнів умотивовані.

Згідно з комунікативно-діяльнісним підходом до навчання новий мовний (фонетичний, лексичний і граматичний) матеріал спочатку пред'являється у певному контексті, а потім активізується в усному і писемному мовленні за допомогою відповідних вправ і завдань. Вони сприяють формуванню в учнів знань про значення нової мовної одиниці, про її формоутворення та функції (застосування) у мовленні. На основі цієї лінгвістичної інформації формуються відповідні мовні навички. Такий комунікативно-когнітивний підхід до оволодіння мовним матеріалом сприяє усвідомленому його засвоєнню й адекватному використанню у практичній мовленнєвій діяльності.

На початковому етапі (5–6 класи) важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивовувати необхідність і значущість володіння кількома іноземними мовами як неповторними засобами міжкультурного спілкування. Усі залучені для цього навчальні засоби, зокрема підручники, як основні носії змісту навчання повинні сприяти вихованню комунікативних потреб у пізнанні інших країн і народів, у пошуку друзів не тільки для спілкування, а й для вирішення певних проблем власної життєдіяльності.

Комунікативна, освітня, виховна і розвивальна цілі оволодіння змістом підручників реалізується через навчальні тексти й діалоги як основні мовленнєві одиниці. Вони повинні містити в собі як змістову, так і мовну інформацію та слугувати певними засобами узагальнень іншомовного досвіду.

Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу школярів необхідно, щоб зміст підручників сприяв залученню їх до вивчення предмета і не тільки розширював їхній світогляд, а й сприяв глибшому розумінню власної культури та її ролі в духовному й моральному розвитку людства. Це повинні забезпечувати не тільки навчальні тексти, а й доступні для підліткового віку ілюстративні матеріали, що формують уявлення про інший світ, іншу культуру, вмотивовуючи своїм змістом потребу пізнавати їх засобами іноземної мови.

Лексичний і граматичний матеріал пред'являється двома способами: індуктивним і дедуктивним – у залежності від його складності та труднощів оволодіння. Якщо ці проблеми відсутні, то вивчення його доцільно розпочинати через функціональний контекст, що узгоджується з комунікативним методом навчання. Цей підхід передбачає встановлення нероздільного зв'язку між значенням, формою і функцією мовної одиниці, що є ключовим принципом діяльності, пов'язаної з її засвоєнням. З цією метою у підручниках вміщуються вправи і завдання, що формують навички мовної здогадки, запам'ятовування та активізації, особливо важливі у навчанні на початковому етапі. Якщо мовні одиниці викликають певні труднощі (як правило, це граматичні явища, не характерні рідній мові учнів, або ті, що мають суттєві розбіжності з їх аналогами в рідній та першій іноземній мові), то навчання їх доцільно здійснювати дедуктивним шляхом.

Навчання читання доцільно організовувати з опорою на уміння промовляння цілих слів і в деяких випадках (особливо під час навчання англійської мови) застосовувати звуко-буквений аналіз. Це характерно читанню окремих буквосполучень і слів, які мають особливі відхилення від правил. Цьому сприяють відповідні вправи, презентовані у підручниках.

Важливою умовою успішного оволодіння другою іноземною мовою на початковому етапі є організація систематичного повторення вивченого матеріалу. Проведення цієї роботи передбачено в такий спосіб, щоб поступово в учнів розвивалися уміння аналізувати, систематизувати, моделювати, абстрагувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки. Для цього у змісті підручників використовуються схеми-моделі для пред'явлення граматичного матеріалу, регулярного його повторення і закріплення. Вони сприяють розвитку мислення, уваги, пам'яті, сприймання та уявлення. Окрім того, кожний наступний урок підручника як його структурний компонент розпочинається з діалогу, мета якого – узагальнити навчальний матеріал, пред'явлений на попередніх уроках.

Зміст навчання другої іноземної мови створюється на ідеях оволодіння нею у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури. Орієнтація на цю технологію зумовлена викликами та перспективами розвитку мульти- та полілінгвоетнокультурної світової спільноти, в якій перебуває людина і яка стає невід'ємним імперативом сьогодення. У зв'язку з цим одним із основних завдань навчання доцільно розглядати формування в учнів здібностей, готовності та бажання брати участь у міжкультурній комунікації у межах найтиповіших сфер і тем спілкування та самоудосконалюватися в подальшому оволодінні іншомовною комунікативною діяльністю відповідно до власних викликів і потреб. Виконання цього завдання забезпечує діяльність, спрямована на розвиток полікультурної та мультилінгвальної мовної особистості школяра вже на першому році вивчення мови.

Узагальнимо зазначені вище характеристики, за якими зміст навчання, реалізований у підручниках, повинен:

1) відповідати актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам учнів підліткового віку і відбивати реальні потреби використання мови як засобу спілкування, бути максимально наближеним до умов і цілей реальної міжкультурної комунікації;

2) стимулювати розвиток інтересів учнів та позитивного ставлення до другої іноземної мови, здійснювати вплив на їхню мотиваційну сферу;

3) бути спрямованим на прилучення учнів не тільки до нового для них мовного коду, але й до культури народу, носія цієї мови, що має забезпечуватися чітким усвідомленням

найголовніших спільностей та розбіжностей між чужою та рідною культурою, згідно з чим навчання другої іноземної мови поступово має організовуватись у формі діалогу культур;

4) ґрунтуватися на досвіді оволодіння школярами рідною та першою іноземною мовою, враховувати загальнонавчальний досвід учнів, набутий ними під час вивчення інших предметів (міжпредметні зв'язки);

5) забезпечувати освітні, виховні та розвивальні потреби школярів, у тому числі стимулювати їхню самостійну діяльність, спонукати до рефлексії щодо якості власних навчальних досягнень.

III. Основні принципи добору навчального матеріалу і засобів його засвоєння для змісту підручників з оволодіння другою іноземною мовою

Зміст навчання другої іноземної мови зазвичай визначається цілями навчання, відповідає віковим особливостям учнів і їхнім інтересам. У зв'язку з цим важливого значення набуває мовний, мовленнєвий, соціокультурний матеріал. Основними принципами добору навчального матеріалу для підручників нами визначені такі:

Принцип прагматичності та соціальної ефективності, що забезпечує актуальність дібраних навчальних матеріалів, їхню відповідність основним проблемам сучасного історичного, економічного і соціального (наукового, культурного) розвитку світової спільноти. Він враховує потреби до знань і сфер їх використання для задоволення визначених навчальною програмою комунікативних намірів учнів у межах певних тем і ситуацій спілкування. Сприяє соціальній та комунікативній адаптації випускника школи до особливостей розвитку сучасного суспільства. Гарантує набуття досвіду соціальної (зокрема, з представниками різних соціальних сфер суспільства) та комунікативної поведінки у різних умовах мовленнєвої взаємодії з використанням відповідних мовних і мовленнєвих засобів. Дає можливість дібрати навчальний матеріал, який забезпечує не тільки виконання практичної мети, а й освітньої, розвивальної, виховної. Регламентує оптимальний обсяг доступного для певної вікової категорії учнів мовного та мовленнєвого матеріалу, що забезпечує спілкування в усній ти письмовій формах у межах тем, визначених чинною навчальною програмою для кожного класу, задовольняючи в такий спосіб комунікативні потреби учнів. Формує в них здатність оволодівати ефективними способами здобування, аналізу (рефлексії) і доцільного використання іншомовної тематичної інформації, раціонально диференціювати та інтегрувати її відповідно до умов і завдань навчання. Орієнтує діяльність авторів у раціональній організації навчального матеріалу в підручнику, забезпечує необхідність збалансованості його змісту в кожній структурній одиниці (уроці/параграфі, тематичному модулі) для взаємопов'язаного оволодіння школярами різними видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом). Передбачає використання ефективних засобів навчання мови і мовлення (вправ і завдань, ілюстрацій, інструкцій, схем, таблиць) відповідно до практичних цілей спілкування, забезпечує раціональний їх розподіл у підручнику. Формує в учнів умотивовану готовність до подальшого оволодіння мовою. Сприяє розвитку механізмів самостійної пізнавальної діяльності, уміння здобувати іншомовний досвід відповідно до своїх життєвих потреб.

Принцип комунікативної цінності навчального матеріалу, що передбачає комунікативно доцільний у якісному та кількісному відношеннях добір мовних, мовленнєвих, ілюстративних засобів, які дають можливість на достатньому рівні (відповідно до вимог навчальної програми) організовувати спілкування у межах пропонованих сфер, тем і ситуацій. Зорієнтовує на доцільний добір засобів засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, які ефективно готують учнів до спілкування та сприяють оволодінню ним на рівні, визначеному навчальною програмою для кожного класу. Забезпечує дидактичну і методичну необхідність доцільного застосування у змісті підручників позатекстових матеріалів (ілюстрацій, схем, таблиць, інструкцій тощо), які дають змогу ефективно організовувати навчання спілкування. Передбачає використання актуального тематичного

інформаційного матеріалу, що відповідає комунікативним потребам учнів і за змістом узгоджується з їхніми віковими особливостями та інтересами.

Принцип тематичної організації навчання іншомовного спілкування, що передбачає дидактично доцільно дібраний і методично раціонально організований мовний, мовленнєвий та ілюстративний матеріал, який забезпечує навчання спілкування в усній та письмовій формах у межах визначених програмою тем. Дібрані мовні, мовленнєві та ілюстративні засоби повною мірою мають задовольняти потреби спілкування, пропоновані навчальною програмою для кожного класу, демонструють можливість їх використання у реальних умовах спілкування відповідно до певних тем. В умовах сучасної середньої школи об'єктивно неможливо презентувати у змісті підручників абсолютно вичерпну інформацію щодо кожної теми. А тому професіоналізм автора зумовлюється його здібністю дібрати найтиповіші навчальні матеріали, які у мовному та інформаційному відношеннях здатні забезпечити виконання вимог програми.

Принцип науковості, що зумовлює необхідність добору до змісту підручників інформаційного, вербального та ілюстративного матеріалу, який узгоджується з сучасним рівнем розвитку різноманітних галузей знань, у межах яких передбачається здійснювати навчання спілкування, а також засобів його засвоєння, що відповідають віковим можливостям учнів і узгоджуються з методами/підходами, які використовуються в навчанні.

Принцип врахування навчального досвіду та міжпредметних зв'язків, який передбачає добір інформаційного матеріалу, що є новим і не дублюється з тим, яким учні оволоділи у змісті інших шкільних предметів. Утім цим принципом не заперечується використання тематичної інформації, що недостатньо або в інших аспектах висвітлена в змісті інших навчальних курсів, але забезпечує комунікативні наміри школярів з певної теми під час навчання іншомовного спілкування.

Принцип автентичності, що зумовлює добір мовного і мовленнєвого матеріалу, який відповідає нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається. Відповідно, підручники мають містити автентичні зразки написання листів, заяв, оголошень, різноманітних (передбачених програмою) бланків (телеграм, Curriculum Vitae тощо), зміст яких узгоджується з прийнятим форматом. Окрім того, доцільно, щоб у підручниках були представлені автентичні фотоматеріали, необхідність яких зумовлена змістом текстів або комунікативних завдань, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів і формують уявлення про іншу культуру та чужий спосіб життя.

Принцип достатності та доступності, що вимагає добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу в обсязі, достатньому для реалізації комунікативних намірів учнів з визначених сфер і тем спілкування, оптимального вибору засобів його засвоєння відповідно до вікових особливостей школярів і їхнього навчального досвіду. Окрім того, зміст навчальних матеріалів і передбачуваний темп їх засвоєння, а також обсяг структурних компонентів підручників мають узгоджуватись із віковими можливостями учнів, їхнім навчальним досвідом і враховувати складність цього матеріалу.

Принцип концентричного вивчення тем для спілкування, що має забезпечувати послідовне засвоєння інформаційного і мовного матеріалу з кожної теми упродовж усього курсу навчання іноземної мови у середній школі. Це вимагає чіткого визначення обсягів такого матеріалу і його методично раціональної організації відповідно до вікових особливостей учнів, їхнього навчального досвіду та інтересів. Такий підхід сприяє оволодінню кожною темою в її розвитку. Навчальною програмою передбачається, що протягом навчання у школі учні поступово збагачують свій комунікативний досвід з кожної теми. Зазвичай, у змісті програми формулювання теми не повторюється упродовж усього курсу навчання. Утім її інформаційний зміст і засоби мовлення збагачуються за рахунок нових фактів і нових мовних одиниць, але в межах іншої теми, опосередковано пов'язаною з раніше вивченою. А це означає, що, наприклад, учень 7-го або 11-го класу відповідно до свого комунікативного досвіду зможе ширше і глибше спілкуватись іно-

земною мовою з тих тем, які згідно з навчальною програмою він вивчав безпосередньо в початковій школі.

Принцип мінімізації змісту навчання, що передбачає наявність у підручниках оптимального якісного і кількісного складу навчального матеріалу, який узгоджується з цілями програми, доступний для всіх учнів і дає можливість задовольняти їхні комунікативні наміри в межах кожної теми. Відповідно до цього принципу немає потреби презентувати у змісті шкільних підручників вичерпну лінгвістичну інформацію про мовні одиниці, що використовуються у спілкуванні, зокрема, наприклад, про всі дієслівні часові форми (їх методично доцільно диференціювати для продуктивного і рецептивного засвоєння)[3], про всі функції дієслів, які вивчаються, про всі особливості утворення і функції умовних складнопідрядних речень різних типів тощо. Шкільні підручники мають містити чітко і доцільно дібраний мовний матеріал, обсяг і якісний склад якого повною мірою узгоджується з наявними умовами навчання (особливо з кількістю тижневих годин, відведених на вивчення іноземної мови) і дає можливість формувати в учнів той рівень комунікативної компетентності, що визначений навчальною програмою.

Принцип частотності, що передбачає добір мовних і мовленнєвих одиниць, яким характерна висока частотність вживання в сучасному іспано/англо/німецько/франкомовному суспільстві незалежно від умов і цілей навчання та сфер спілкування. Недоцільно добирати до списку окремі мовні та мовленнєві одиниці, що певною мірою мають тенденцію на поступове їх вилучення із широкого вжитку (архаїзми), а також ті слова, які поки що не стали загальновживаними різними верствами населення (неологізми, розмовна лексика сучасної молоді тощо).

Принцип типовості та варіативності мовного і мовленнєвого матеріалу, який деякою мірою співвідноситься з принципами автентичності, частотності та стилістичної необмеженості (добір слів і словосполучень, які не пов'язані з вузькою сферою вживання, а є типовими для широкого кола сфер і тем спілкування). Передбачає добір такого матеріалу, який вважається типовим для вживання в різних ситуаціях спілкування. Насамперед – це зразки привітання, прощання, подяки, вибачення, повторного запиту, висловлення радості, задоволення, смутку, незадоволення, захоплення, жалю тощо. Особливі мовленнєві одиниці, характерні для використання під час спілкування невеликою групою людей, а також такі, що ще не стали усталеними зразками мовлення, недоцільно презентувати у змісті шкільних підручників. Навчальні ілюстративні та інформаційні матеріали повинні різнобічно відбивати особливості життєдіяльності народу, мова якого вивчається. Бажано уникати вводити до змісту підручників нетипові, не актуальні, застарілі та неуживані засоби спілкування.

Принцип диференційованого навчання, що передбачає здійснення добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту підручників відповідно до:

а) цілей навчання: іноземна мова для загальноосвітніх навчальних закладів, іноземна мова для спеціалізованих шкіл;

б) рівня володіння навчальним мовним і мовленнєвим матеріалом: рецептивний рівень, продуктивний рівень;

в) виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма).

Принагідно вважаємо доцільним зазначити, що, на наше переконання, існує нагальна потреба в чіткому визначенні базового списку типового мовного (лексичного і граматичного) та мовленнєвого (мовленнєві зразки/моделі, усталені словосполучення) матеріалу відповідно до сфер і тематики спілкування, окреслених програмою для кожного класу, і до умов навчання. Також було б доцільним у програмі у межах навчання кожної іноземної мови чітко окреслити список соціокультурних об'єктів, навколо яких може організовуватися спілкування школярів. Окрім того, уявляється необхідним визначити уніфікований список обов'язкових найбільш значущих соціокультурних

[3] За нашою рекомендацією це було передбачено в оновленому варіанті навчальної програми.

об'єктів України, які потрібно ввести до змісту підручників для всіх іноземних мов, щоб здійснювати процес навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур. Така процедура здійснена в зарубіжних країнах, чого, на жаль, не зроблено в Україні. Як наслідок – автори довільно, на свій розсуд, визначають якісний і кількісний склад мовного, мовленнєвого та інформаційно-тематичного матеріалу, що призводить до неузгодженості змісту підручників для одного класу, підготовлених різними авторськими колективами. Такий підхід зумовлює проблеми, що виникають для учнів і вчителів, коли упродовж навчання у школі вони змушені користуватися навчальною літературою різних авторів. Водночас зазначимо, що окреслений програмою список такого навчального матеріалу ніяким чином не обмежує можливість автора самостійно добирати мовний, мовленнєвий, інформаційний та соціокультурний матеріал для додаткових видів діяльності (текстів для домашнього читання, творчих видів роботи), які можуть бути рекомендовані учням з вищими індивідуальними особливостями, бажаннями та інтересами. Також наголосимо, що було б великим успіхом, якби всі учні ефективно оволоділи мінімізованим програмою навчальним матеріалом і могли б активно оперувати ним у практичній діяльності.

Принцип культуровідповідності та культурної цінності навчального матеріалу, що забезпечує формування в учнів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетенцій. Це дає їм можливість користуватися автентичними мовними одиницями і мовленнєвими зразками, типовими для спілкування в сучасній соціокультурній сфері. Відповідно до цього принципу дуже важливо, окрім здійснення відповідного добору необхідної лексики, доцільно організувати її пред'явлення у змісті підручників. Учні повинні знати, в яких типових соціальних сферах використовуються певні лексичні одиниці та вміти це робити в реальних умовах спілкування. Для цього необхідно презентувати у змісті підручників відповідні пам'ятки/інструкції, що спрямовані на формування в учнів уявлень про мовленнєві функції таких лексичних одиниць[4]. Цей принцип передбачає також добір інформаційного та ілюстративного матеріалу, який мав би історичну, соціальну, культурну цінність для громадян країни, мова якої вивчається.

Принцип виховної, освітньої та розвивальної цінності навчального матеріалу, який передбачає добір об'єктів вивчення, що сприяють вихованню, освіті та розвитку школярів, комплексно реалізуючи в такий спосіб цілі навчання іноземної мови, декларовані програмою, і різнобічно впливаючи на особистість учня.

Добір навчального матеріалу здійснено раціонально, якщо він повністю відтворює дидактичну модель навчального процесу, яку реалізує підручник. Вона розглядається нами оптимальною за умови, що дібрані типи і види вправ і завдань як засоби оволодіння мовою і мовленням організовані в такій послідовності та використанні в такій кількості, що забезпечують ефективне формування навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Враховуючи комунікативні цілі навчання іспанської як другої іноземної мови, в основу типології вправ нами покладено категорію спілкування та етапи його здійснення в навчальному процесі. Дібрані вправи і завдання, окрім суто навчальної, виконують ще й розвивальну, виховну й освітню функції, комплексно впливаючи в такий спосіб на розвиток школярів.

Відповідно до основних положень комунікативно-діяльнісного підходу до навчання другої іноземної мови і з урахуванням вікових психологічних особливостей учнів підліткового віку оптимальними засобами засвоєння навчального змісту підручників нами визначені *мовні вправи*, що забезпечують оволодіння фонетичним, лексичним і граматичним матеріалом і в такий спосіб готують до спілкування; *умовно-мовленнєві вправи,* що дають учням можливість усвідомлювати особливості використання (функції) мовних одиниць у безпосередніх мовленнєвих актах у результаті застосування їх у мікровисловленнях; *мовленнєві вправи*, що сприяють формуванню умінь здійснювати спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності; *комунікативні завдання*, що сприяють

[4] Такий підхід реалізовано у змісті підручників серії "HOLA" з навчання іспанської мови.

формуванню в учнів готовності до спілкування внаслідок комплексного використання мовних навичок, мовленнєвих умінь і навчального досвіду (загальнонавчальних умінь).

IV. Основні характеристики педагогічної технології навчання другої іноземної мови

- комунікативне спрямування навчального процесу;
- діяльнісний характер процесу навчання;
- особистісно-орієнтоване навчання;
- взаємопов'язане навчання другої іноземної мови і культури її носіїв;
- взаємопов'язане і збалансоване навчання всіх видів мовленнєвої діяльності;
- пріоритетність інтерактивних видів навчальної діяльності;
- ситуативне спрямування навчального процесу;
- активізація самостійної діяльності учнів на уроці;
- розвиток творчої комунікативної діяльності учнів, їхнього креативного мислення;
- надання пріоритетів груповим формам навчальної діяльності;
- культурологічне (соціокультурне) спрямування навчального процесу;
- діагностування/самодіагностування рівня навчальних досягнень учнів;
- використання комп'ютерних технологій;
- використання ігрових форм навчальної діяльності.

V. Основні принципи навчання другої іноземної мови

Дидактичні принципи

– *принцип особистісно-орієнтованого навчання,* що зумовлюється психофізіологічними особливостями учнів підліткового віку;
– *принцип мінімізації* змісту навчання (тематики для спілкування, обсягу навчально-інформаційного матеріалу, на якому здійснюється спілкування, рівнів навченості школярів з мови і мовлення), що забезпечує доступність навчального матеріалу підручників і водночас його достатність для задоволення комунікативних потреб спілкування у межах чинної програми;
– *принцип врахування випереджального вивчення рідної та першої іноземної мови,* що передбачає послідовне оволодіння учнями мовними та мовленнєвими явищами на основі досвіду, набутого на уроках згаданих предметів.

Методичні принципи

– *комунікативного спрямування* навчальних матеріалів підручників;
– *ситуативності та тематичної організації* навчального матеріалу;
– *діяльнісного характеру* видів діяльності, рекомендованих змістом підручників;
– *диференціації та індивідуалізації навчання,* що забезпечують урахування особистісних якостей учнів, їхньої мотивації та готовності до засвоєння іспанської як другої іноземної мови;
– *соціокультурного спрямування* процесу навчання, змодельованого у змісті підручників;
– *взаємопов'язаного навчання* видів мовленнєвої діяльності;
– *сприяння розвитку, освіті та вихованню* учнів засобами змісту підручників.

VI. Структура підручників

Визначений зміст навчання другої іноземної мови може організовувати у підручниках за тематичним або сюжетно-рольовим принципом. Структура передбачає тематичні розділи відповідно до змісту навчальної програми. Тематичний розділ складається з уроків (параграфів), які є цілісними компонентами змісту підручників, виконуючи певні цілі та завдання. Зазвичай, усі уроки (параграфи) у межах розділу взаємопов'язані та структуровані в ньому з урахуванням принципу наступності. Як правило, кількість вправ і завдань у кожному уроці (параграфі), а також кількість уроків (параграфів) у тематичному розділі уніфікована та збалансована щодо обсягу навчального матеріалу.

За умови дотримання сюжетно-рольового принципу структурування весь зміст тематичного розділу, як правило, має наскрізну нумерацію видів діяльності і вчитель визначає її обсяг для кожного уроку відповідно до наявних умов навчання.

Пріоритетними завданнями кожної структурної одиниці підручників є наявність в них оптимальної системи вправ і завдань, які забезпечують виконання комунікативних намірів учнів згідно з вимогами навчальної програми.

У кінці підручників уміщені двомовні словники з вивченою лексикою, а також узагальнені граматичні довідники та глосарії у межах засвоєного навчального матеріалу.

Відповідно до описаної структури підручники можна розглядати дидактичною моделлю системи навчання другої іноземної мови у 5–9-х класах загальноосвітніх навчальних закладів.

КОНЦЕПЦІЯ РІВНЕВОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Відповідно до Закону України "Про загальну середню освіту" та положень Концепції загальної середньої освіти (11-річна школа) старша школа (10-11-ті класи) функціонує як профільна, якнайповніше реалізовуючи принцип особистісно-орієнтованого навчання, що сприяє розвитку в учнів можливостей для створення власної освітньої траєкторії.

Профілізація вітчизняної старшої школи є одним із шляхів адаптування випускника середнього загальноосвітнього навчального закладу до майбутнього життя у сучасному багатомовному і різнокультурному глобалізованому світовому просторі. Це один із виявів особистісно-орієнтованої парадигми також і сучасної шкільної іншомовної освіти. Така форма надання освітніх послуг сьогоднішнім старшокласникам сприяє їхньому самовизначенню, їхній соціалізації та забезпечує наступність між середньою та вищою освітою.

Головна мета навчання іноземної мови у старшій школі полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і письмовій формах у межах сфер і тематики, визначених програмою для кожного профілю, дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Навчання іноземної мови у профільній школі не розглядається як автономний процес, а здійснюється з урахуванням навчального та іншомовного досвіду, набутого учнями в початковій та основній школі.

Зміст навчання диференціюється за двома напрямами:

1) **іноземна мова як базовий загальноосвітній предмет у класах немовних профілів;**

2) **іноземна мова як профільний навчальний предмет у класах філологічного спрямування.**

За таких умов іноземна мова забезпечує загальноосвітню підготовку учнів, для яких вважається базовим загальноосвітнім предметом, і профільну спеціалізовану поглиблену підготовку до майбутньої професійної діяльності для тих учнів, які обрали її профільним предметом.

Іноземна мова ***як*** **базовий загальноосвітній предмет** є обов'язковим компонентом усіх видів профілів. На цей курс передбачено 3 тижневі години. Якість оволодіння предметом на завершення 11-го класу має досягти рівня **B1** – відповідно до термінів Ради Європи. Навчання здійснюється відповідно до рівня стандарту, зміст якого визначено чинними навчальними програмами з англійської, іспанської, німецької, французької мов. На цьому рівні оволодіння навчальним матеріалом відбувається доступними для всіх учнів засобами: пред'явлення, активізація та контроль його засвоєння організовується у діяльнісній формі згідно з індивідуальними можливостями учнів, а вправам і завданням характерне комунікативне спрямування. У межах кожного профілю іноземній мові відводиться роль засобу спілкування відповідно до професійно спрямованих тем.

Основними засобами оволодіння предметом є підручники, які сконструйовані відповідно до рівня стандарту. Їхній зміст змодельовано на засадах загальнонавчальної інформації, характерної для оволодіння іншомовним спілкуванням у межах будь-якого немовного профілю (сфери спілкування, тематика для усного і писемного мовлення, тексти для читання і відповідний їм мовний матеріал). Підручники містять не тільки тематичний мовний, мовленнєвий та ілюстративний матеріал, але й забезпечують можливість учнів оволодівати іншомовним спілкуванням у зв'язку з засвоєнням найбільш типових об'єктів культури країни, мова якої вивчається. Культурологічне спрямування процесу навчання іноземної мови характерне всім профілям.

Звісно, що три тижневих години, передбачені навчальним планом на вивчення іноземної мови у класах немовного профілю, не зможуть дати можливість і різнобічно забезпечити школярів значним обсягом профільної інформації, утім як автори підручників, так і вчителі повинні спрямовувати комунікативну діяльність учнів на вибраний профіль, долучаючи до змісту уроків доцільні навчальні матеріали (тексти, ілюстрації, вправи, завдання), які характерні певному профілю, та організовуючи навчання іншомовного спілкування у межах відповідного тематичного лексичного матеріалу. Дидактично доцільно, щоб профільне орієнтування навчального процесу забезпечувало підвищення мотивації старшокласників до вивчення іноземної мови і сприяло розвитку потреби оволодівати тим рівнем іншомовного спілкування, який затребує їхня подальша професійна діяльність.

Іноземна мова як профільний навчальний предмет включена до типового плану філологічного профілю. На оволодіння нею відводиться 5 тижневих годин. Це дає можливість здійснювати поглиблене вивчення предмета і забезпечувати випускникам змогу досягти порогового рівня володіння іноземною мовою **B2** – у термінах Ради Європи.

Профілізація навчання передбачає поглиблену допрофесійну підготовку школярів у сфері іншомовної освіти. Її профільне спрямування досягається шляхом переструктурування змісту навчання за рахунок певного скорочення загальноосвітньої тематики і введення автентичних навчальних матеріалів, зорієнтованих на майбутню спеціальність учнів. Залучення цих матеріалів, які узгоджуються з віковими особливостями та інтересами старшокласників, має забезпечувати формування в них певного уявлення про особливості вибраної професії, знайомити з роллю іноземної мови та специфікою її використовування у межах цієї професії. Це сприятиме створенню професійно орієнтованого підґрунтя для подальшого удосконалення набутого іншомовного досвіду у процесі навчання у вищому навчальному закладі чи в майбутній професійній діяльності.

Профілізація іноземної мови у межах філологічного напряму зумовлює розширення і поглиблення змісту її навчання. За своїми кількісними (обсяг) і якісними (глибина) показниками він значно відрізняється від базового загальноосвітнього курсу. Щодо кількісних показників, то він має містити більшу кількість інформації з тем для спілкування, а також може включати додаткові відомості з різних сфер іншомовної освіти. До них, наприклад, можна віднести:

- особливості комунікативної поведінки в різних англомовних, іспаномовних, німецькомовних, франкомовних країнах;
- лінгвістичні/стилістичні особливості різних жанрів усного і писемного мовлення;
- переклад як професійно-орієнтований засіб і вид мовленнєвої діяльності;
- літературу країн, мова яких вивчається;
- відомості про культуру (театр, кіно, засоби масової інформації, національні традиції та звичаї, народне мистецтво, жанри сучасного мистецтва, у тому числі музику, естраду тощо) країн, мова яких вивчається;
- країнознавчу інформацію;
- відомості з історії країни, мова якої вивчається.

Якісним показникам можуть бути характерні такі особливості:

- профільно-ситуативне спрямування процесу навчання, зокрема розширення рольового репертуару спілкування;
- активне використання проектної методики;

- робота з мовним портфелем (портфоліо);
- широке залучення прагматичних матеріалів із різноманітних соціальних сфер;
- активне використання різних видів читання (ознайомлювальне, вивчальне, переглядове, пошукове);
- систематична робота з аудіо/відео матеріалами;
- активне залучення пошуково-дослідницької діяльності, зокрема різних видів роботи з Інтернет-ресурсами;
- розширення ролі самостійної роботи школярів, зумовленої їхньою творчою діяльністю, пов'язаною з іноземною мовою: переклад, творчі письмові роботи, участь у різних (у тому числі міжнародних) проектах тощо.

Більш предметний (прикладний) зміст у процесі профільного навчання іноземної мови можуть забезпечити **елективні курси** (курси на вибір), які зумовлюються інтересами та бажаннями учнів, а також можливостями школи (навчально-матеріальна база, кадри). Вони поглиблюють, доповнюють, модифікують обраний профіль, сприяють оволодінню старшокласниками іншою предметною галуззю, надають профілю прикладної спрямованості. Модифікація профілю може відбуватись у напрямі орієнтування навчання на різні професії, зокрема перекладача, журналіста, туристичного менеджера, лінгвіста, редактора, працівника митної служби, зовнішньої торгівлі, соціально-культурної/туристичної сфери, сфери міжнародних відносин тощо.

Номенклатура елективних курсів визначається навчальним закладом у межах варіативного компонента змісту освіти.

Рекомендований перелік основних елективних курсів:
- Країнознавство.
- Література.
- Ділове мовлення.
- Основи перекладу.

Програмою профільного навчання іноземної мови також можуть бути передбачені додаткові напрями елективних курсів:
- Туристична сфера.
- Соціолінгвістика.
- Лінгвокраїнознавство.
- Культура і мистецтво[5].

Важлива роль в успішній реалізації змісту навчання іноземної мови у старшій школі належить технологіям його упровадження у практичну діяльність. Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, котра забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту. Цей підхід зумовлений процесами глобалізації міжнародних контактів, де іноземній мові належить роль важливого засобу спілкування. У зв'язку з цим посилення соціокультурного контексту змісту навчання є соціально і педагогічно доцільною тенденцією розвитку іншомовної освіти у старших класах як на базовому загальноосвітньому, так і профільному (філологічному) рівнях. Соціокультурне спрямування змісту комунікації забезпечується: а) готовністю школярів використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування, б) можливістю для учнів створювати власну соціальну та культурну ідентичність шляхом зіставлення й усвідомлення культури носіїв мови, що вивчається, та власної національної культури, в) когнітивним розвитком учнів, що стимулює їхню навчальну діяльність, адаптує її до європейських стандартів і створює умови для входження в сучасний світовий соціум.

Зазначена стратегія розвитку іншомовної освіти у старшій школі може бути успішно реалізована за умови переосмислення й оновлення методів, форм і засобів навчання. Вона має бути спрямована на компетентнісну парадигму. Відповідно до комунікативного підходу та з урахуванням навчального та життєвого досвіду старшокласників, їхніх ін-

[5] Наведений перелік елективних курсів може урізноманітнюватися відповідно до комунікативно-професійних потреб учнів і наявності навчальних і методичних ресурсів.

тересів і схильностей зростає пріоритетність методів і форм навчальної діяльності, що забезпечують соціальну взаємодію школярів у процесі комунікації. Вони мають сприяти формуванню в них іншомовних умінь і навичок підтримувати спілкування в типових ситуаціях різноманітних сфер професійної життєдіяльності. Причому соціокультурна поведінка в таких ситуаціях, адекватна носіям мови, може бути вироблена в особливих навчальних умовах і з допомогою особливих методів. Для учнів старшої школи такими можуть бути інтерактивні технології навчання, що дозволяють виконувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо. Вони сприяють формуванню готовності до самостійної діяльності, до роботи в колективі, толерантного ставлення до всіх учасників соціальної взаємодії, до власної відповідальності за результативність виконаного завдання і критичного ставлення до отриманих результатів. Окрім того, такі види вмотивовують навчання, надають йому більшої прагматичності, ілюструють учням можливі життєві ситуації, що потребують відповідної мовленнєвої поведінки, яка не порушує усталених традицій і законів, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Важливою передумовою профільного спрямування змісту навчання іноземної мови учнів старшої школи є широке використання автентичних матеріалів: текстів, діалогів, ілюстрацій та інших додаткових дидактичних засобів.

Основними принципами навчання іноземної мови у старшій школі є такі:

1. Принцип компетентнісного підходу до навчання іншомовного спілкування, який забезпечує прагматичні комунікативні потреби школярів.

2. Принцип комунікативної спрямованості навчання, що передбачає спеціальну організацію навчального процесу, який сприє належному рівню практичного оволодіння іноземною мовою в усній і письмовій формах у межах професійно зорієнтованого навчального середовища.

3. Принципи ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу, які створюють умови для адекватної реалізації ідеї комунікативності. Оволодіння мовою відбувається у межах тем, визначених навчальною програмою, а основною формою організації спілкування вважається мовленнєва ситуація, тематично зорієнтована на вибраний профіль.

4. Принцип урахування досвіду, набутого учнями у вивченні інших предметів, що дозволяє прогнозувати можливі труднощі у навчанні іноземної мови і таким чином раціоналізувати навчальний процес.

5. Принцип усвідомленого навчання, який враховує якісну своєрідність оволодіння іноземною мовою. Він передбачає не тільки усвідомлене використання мовних одиниць відповідно до їхнього значення, форми і особливостей вживання у мовленні, але й до ситуацій професійного спілкування та сфери мовленнєвих функцій кожної мовної одиниці у межах професійно зорієнтованих ситуацій.

6. Принцип урахування вікових особливостей учнів старшої школи, який зумовлює добір спеціальних методичних підходів та засобів для організації професійно спрямованого спілкування.

7. Принцип збалансованого та взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, який враховує їхні спільні психологічні механізми та спирається на використання максимуму відповідних аналізаторів для досягнення належного рівня сформованості умінь і навичок в усному і писемному професійно спрямованому спілкуванні.

8. Принципи диференціації та індивідуалізації навчання, які дають можливість "дійти до кожного учня" відповідно до його особистісних можливостей і потреб.

9. Принцип розширення ролі самостійної іншомовної комунікативної діяльності старшокласників, розвитку їх автономії, мотивації, усвідомленого ставлення до організації та результатів своєї навчальної роботи.

10. Принцип наступності між усіма ланками системи іншомовної освіти.

Успішна реалізація змісту навчання іноземної мови у профільній школі можлива за умови раціонального застосування навчальних засобів як основних механізмів ви-

конання мети і завдань. Основними з них є підручники, підготовка яких здійснюється відповідно до наукових засад, прийнятих у галузі підручникотворення. Проте лише підручник не може забезпечити досягнення цілей, визначених державою до рівня володіння іноземною мовою випускниками сучасної школи. Потрібно широко використовувати й інші засоби: робочі зошити, аудіо/відеоматеріали, книжки для домашнього читання, тестові завдання тощо. Доцільно також активніше впроваджувати у практику школи електронні носії інформації, що не тільки урізноманітнюють навчальний процес, але й сприяють його ефективності, дозволяють індивідуалізувати та диференціювати навчальну діяльність учнів відповідно до їхніх особистісних рис, здібностей, рівнів навченості та професійного самовизначення.

Основною формою навчання іноземної мови є урок. Зміст і структуру його визначає сам учитель. Він спирається на матеріал підручника або посібника, який використовує у своїй роботі, враховує рівень навченості учнів і умови, у яких відбувається навчання. Види діяльності на уроці залежать від мети і завдань, вікових особливостей та інтересів учнів, які вивчають іноземну мову відповідно до обраного профілю. Уроки мають бути комунікативно спрямованими, а тому пріоритетними видами діяльності є ті, що пов'язані з формуванням у старшокласників умінь і навичок використовувати мову як засіб спілкування для задоволення власних потреб, у тому числі перспектив професійного самовизначення. Зацікавленість учнів у засвоєні мови значною мірою залежить від умотивованості навчальних дій, які виконуються на уроці.

Оволодіння іноземною мовою відбувається не тільки в урочний час. А тому органічне поєднання уроку, домашньої і позакласної роботи забезпечує ефективне формування іншомовних професійно спрямованих комунікативних навичок і вмінь, сприяє розвитку в учнів самостійної, комунікативно-пізнавальної та соціальної активності, яка орієнтує їх на професійно доцільне використання іноземної мови у своїй майбутній діяльності.

КОНЦЕПЦІЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ "AMIGOS" ДЛЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ 10–11 КЛАСИ

Однією із пріоритетних особливостей розвитку сучасної вітчизняної іншомовної освіти є її тенденція на дотримання основних положень європейських і світових стандартів з урахуванням власних традицій і досвіду в цій сфері. Сьогодні вже ні в кого не викликає сумніву необхідність у вивченні іноземних мов – це стало об'єктивною соціальною потребою.

В Україні функціонують навчальні заклади різних типів (загальноосвітні навчальні заклади, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї тощо), в яких вибірково вивчаються чотири основні іноземні мови: англійська, німецька, французька, іспанська. Окрім того, є школи, де учні оволодівають іншими мовами: китайською, японською, арабською, перською, гінді, корейською, в'єтнамською, польською, румунською, угорською, словацькою, фінською, шведською, данською, норвезькою, латинською.

З 2002 р. в Україні розпочато навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета з 2-го класу. Воно здійснюється за Державними стандартами, з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. На основі цих документів підготовлені Програми з іноземних мов, в яких сформульовані цілі навчання та для кожного класу окремо визначено сфери, теми і ситуації спілкування; рекомендовано мовний (лексичний, граматичний) матеріал і базовий зміст мовленнєвої, соціокультурної та загальнонавчальної компетенцій; окреслено орієнтовні рівні навчальних досягнень учнів з кожного виду мовленнєвої діяльності.

Розроблено зміст навчання учнів першої та другої іноземної мови, вивчення якої розпочинається з 5-го класу. Вимоги до нього викладені у змісті відповідних програм.

Навчання здійснюється відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу, яким передбачається оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування в усній та писемній формах і засобом засвоєння культури народу, мова якого вивчається.

Характерною особливістю сучасного глобалізованого суспільства є його культурна різноманітність і плюрилінгвізм, які різнобічно здійснюють вплив на становлення громадянина будь-якої країни. Як у Європі, так і в усьому світі вже набули певної інтенсифікації процеси вивчення та викладання мов, зумовлені зростанням мобільності громадян різних країн та активізацією міжнародного спілкування. Сьогодні – це об'єктивна реальність, яка стимулює оновлення мети іншомовної освіти: забезпечувати розвиток лінгвістичного репертуару, в якому було б присутні усі мовні здібності особистості. А це зумовлює урізноманітнити палітру іноземних мов, які вивчаються в освітніх установках, що, у свою чергу, спонукає до надання учням/студентам більших можливостей для розвитку плюрилінгвальної компетентності.

Розглядаючи вивчення мови завданням, яке реалізується упродовж усього життя, не можна залишити осторонь проблем, пов'язаних із мотивацією навчання, формуванням умінь і навичок, а також із розвитком упевненості молодих людей, які вони мають продемонструвати в разі контакту з новим мовним досвідом у їхньому житті. Такі зміни в парадигмі іншомовної освіти потребують перегляду усталених підходів до організації навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Пріоритетними стають питання доцільного запровадження для вивчення як мінімум двох іноземних мов. А це зумовлює розглядати плюрилінгвізм у контексті з плюрикультуралізмом, тим більше, як один із основних його проявів.

Сучасна середня школа, яка закладає базові засади для становлення громадянина, не може його виховувати й розвивати на зразках однієї чужої культури. Пріоритети, віддані англійській мові у навчальній іншомовній діяльності сучасної середньої школи (що, варто визнати, є об'єктивною потребою, яка проявляється у всьому світі), мають водночас як позитивний, так і негативний аспекти. Розглядаючи англійську мову як важливий засіб міжнародного спілкування, не можна не застерегти від деяких негативів, які має така тенденція. Насамперед, це пов'язано з вихованням учнів на зразках однієї (англомовної) культури. Такий монокультуралізм певною мірою гальмує полікультурний розвиток особистості, обмежує її в ознайомленні з традиціями, звичаями, представниками інших (іспаномовних, німецькомовних, франкомовних і т.д.) культур.

За останніми даними Міністерства освіти і науки України, у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах існує такий розподіл у навчанні іноземних мов: англійська мова – 85,7%, німецька мова – 34,1%, французька мова – 9,6%, іспанська мова – 0,5%. Звичайно, що такий стан об'єктивно не може забезпечити позитивного вирішення проблеми полікультурного виховання сучасних школярів. Певною мірою, на нашу думку, розв'язати це питання можна шляхом активного (а не поодинокого) упровадження в навчальні плани шкіл другої іноземної мови або вибору нової іноземної мови як профільної дисципліни у старшій школі.

У зв'язку з зазначеним вище за погодженням з Міністерством освіти і науки України нами здійснюється підготовка підручників з іспанської мови серії "AMIGOS", призначених для вивчення іспанської мови в старшій школі: "AMIGOS–1" (10-й клас), "AMIGOS–2" (11-й клас), "AMIGOS–3" (12-й клас). Зміст підручників розрахований на три роки оволодіння мовою і охоплює найбільш прагматичні теми для спілкування та містить лексичний і граматичний матеріал, спеціально дібраний для задоволення найбільш типових комунікативних потреб у межах визначених тем. Наведемо узагальнений зміст навчання, презентований у підручниках.

“AMIGOS–1”

№ п/п	Тема	Лінгвістична компетенція	Граматична компетенція
	C u r s o	p r o p e d é u t i c o	
1	Presentación Mis amigos	¿Qué es esto? ¿Quién es? ¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres? ¿Cómo estás? Expresiones idiomáticas	Ser Estar Sustantivo, adjetivo, numerales Pronombres personales Pronombres demostrativos
2	Mi familia	Relaciones familiares Describir una persona Expresiones idiomáticas	Número de los sustantivos Pronombres posesivos Presente de indicativo Tener
3	Mi casa	¿Dónde vives? Piso, apartamento Partes de la ciudad Expresiones idiomáticas	Preposiciones: a, de, con, por, para, hacia Presente de Indicativo Numerales ordinales Ir
4	El tiempo	Estaciones del año ¿Qué tiempo hace? Expresiones idiomáticas	Verbos impersonales Gerundio Hacer Presente de los verbos regulares/ irregulares
5	Régimen del día	¿Qué hora es? Expresiones idiomáticas	Pretérito Perfecto Compuesto Participio Pasado Verbos reflexivos Escrito, dicho, hecho
6	Comida	¿Qué te apetece? Platos Alimentos Restaurante/café Museo de Jamón Expresiones idiomáticas	Futuro Simple Hacer, decir Preposiciones compuestas Adjetivos
7	En la tienda	¿Vamos de compras? Tiendas Frutas Expresiones idiomáticas	Presente de Indicativo Pretérito Perfecto Compuesto Futuro Simple Adjetivos
8	Ropa	¿Te sienta muy bien? Vestimenta Colores Telas	REPASO Presente de Indicativo Pretérito Perfecto Compuesto Futuro Simple

“AMIGOS–2”

№ п/п	Тема	Лінгвістична компетенція	Граматична компетенція
1	Actividades regulares	Ocio Estudio En clase Trabajo de mis familiares Expresiones idiomáticas	REPASO Presente de Indicativo Pretérito Perfecto Compuesto Futuro Simple
2	Transporte de la cuidad	¿Adónde vamos? Tipos de transporte Aduana Expresiones idiomáticas	Grados de comparación de los adjetivos Pretérito Perfecto Simple de los verbos regulares
3	Viajes	Tren, avión, barco	Pretérito Perfecto Simple de los verbos regulares
4	Viaje a España	El mapa, hotel, hostal, Parador Nacional Ciudades de España El clima Expresiones idiomáticas	Pretérito Imperfecto Modo Imperativo(según la necesidad)
5	Viaje por el mundo hispánico	América Latina Lugares de interés Historia/tradiciones/geografía	Modo Imperativo Negativo(según la necesidad)
6	Correos	Tarjetas postales, cartas, felicitaciones Correo electrónico Invitaciones Expresiones idiomáticas	Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo (I tipo de las oraciones condicionales)
7	Visita al médico	¿Qué te duele? El cuerpo Médicos Medicina Expresiones idiomáticas	Concordancia de los tiempos en el plan pasado Perífrasis verbales: volver a +infinitivo, ponerse a +infinitivo.
8	Cine, teatro	¡Vamos a divertirnos! Teatros famosos Personas famosas Expresiones idiomáticas	Concordancia de los tiempos en el plan pasado

“AMIGOS–3”

№ п/п	Тема	Лінгвістична компетенція	Граматична компетенція
1	Medios de comunicación	Radio, tele, internet Expresiones idiomáticas	Repaso de los tiempos verbales Condicional
2	Literatura	Autores españoles y latinoamericanos Expresiones idiomáticas	Presente de Subjuntivo
3	Museos	Lugares de interés en España y América Latina Expresiones idiomáticas	Imperfecto de Subjuntivo
4	Enseñanza	El sistema educativo Primaria Secundaria Superior Cursos de idiomas Elección de profesiones Expresiones idiomáticas	Construcciones verbales
5	Deporte	¿Jugamos al fútbol? Tipos de deporte Juegos Olímpicos Expresiones idiomáticas	Oraciones subordinadas
6	Fiestas	España América Latina Expresiones idiomáticas	
7	Cultura	Tradiciones Costumbres Expresiones idiomáticas	
8	Ciencia y técnica	Científicos famosos Avance tecnológico Ecología Expresiones idiomáticas	Concordancia de los tiempos

Як уже зазначалося, добір змісту навчання для підручників здійснено за принципом прагматичної потреби мовного і мовленнєвого матеріалу для спілкування в усній і писемній формах і з урахуванням кількості годин, відведених навчальним планом для цього курсу. Автори усвідомлюють, що за наявних умов практично неможливо умістити у змісті підручників значний масив навчального матеріалу, у тому числі презентувати досить вичерпну інформацію для формування в учнів лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної компетенцій. Провідними критеріями для визначення змісту слугували принципи достатності навчального матеріалу для задоволення прагматичних комунікативних потреб користувачів підручників серії “AMIGOS”, доступності, автентичності, врахування навчального і життєвого досвіду учнів, культурологічного спрямування процесу навчання.

Концепцією підручників передбачається ознайомлення їх користувачів із найтиповішими аспектами життєдіяльності іспаномовного світу, надання інформації про особливості соціальної, у тому числі комунікативної, поведінки особистості у чужо-

мовному соціумі. Для цього у підручниках представлені мовленнєві формули, типові для різноманітних прагматичних сфер і тем спілкування.

Виконання комунікативних завдань здійснюється за допомогою різнорівневих (у залежності від просування у навчанні) навчально-мовленнєвих ситуацій. У цьому аспекті пріоритети надаються діалогічній формі спілкування як такій, що різнобічно відповідає прагматичній меті курсу, презентованого у підручниках.

Зміст трьох підручників являє собою цілісний навчальний курс, сконструйований відповідно до принципу наступності. Передбачається, що після завершення навчання учні здобудуть знання про особливості життєдіяльності іспаномовних країн та про комунікативну поведінку в різноманітних соціальних умовах і зможуть оволодіти уміннями й навичками здійснювати мовленнєве спілкування в усній та писемній формах у найтиповіших прагматичних ситуаціях відповідно до традицій і норм, прийнятих у країнах іспаномовного світу.

Зміст підручників структуровано на тематичні модулі, а вони, у свою чергу, на уроки, в кінці яких пропонуються домашні завдання. Кожний урок є цілісним компонентом змісту підручника. Усі уроки, як, власне, і модулі, взаємопов'язані. У кінці підручників подаються іспано-українські словники, укладені з тематичної лексики, використаної у навчальному курсі.

У підручниках важливу роль надано позатекстовим матеріалам, особливо автентичним ілюстраціям і засобам орієнтування (рубрикації), що дозволяє без ускладнень сприймати навчальний зміст.

Підручники серії "AMIGOS" можна використовувати як у старшій школі, так і на інших етапах навчання, у тому числі для оволодіння іспанською як другою іноземною мовою, а також для самостійного її вивчення.

КОНЦЕПЦІЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Варіативність сучасної системи шкільної освіти, її тенденції до компетентнісних, діяльнісних, розвивальних, особистісно орієнтованих технологій навчання активізують необхідність створення умов для розкриття індивідуальних можливостей і творчого потенціалу кожного учня, проявлення в ньому потреби сформувати в собі здатність стати активним суб'єктом процесу соціалізації в сучасному світовому глобалізованому просторі. Вирішальна роль у цьому процесі належить іноземній мові як важливому засобу впливу на соціальну і комунікативну мобільність школяра, яка різнобічно сприяє формуванню його готовності до саморегуляції пізнавальної діяльності та самовдосконалення.

Зміст навчання у старшій школі диференціюється відповідно до навчальних профілів, забезпечуючи як загальноосвітню підготовку школярів, для яких іноземна мова є базовим загальноосвітнім предметом, так і профільну спеціалізовану поглиблену підготовку до майбутньої професійної діяльності, пов'язану з іноземною мовою. Профілізація змісту навчання є одним із шляхів адаптування випускника середньої школи до майбутнього життя в сучасному багатомовному і різнокультурному світовому середовищі. Це є одним із виявів компетентнісної та особистісно орієнтованої парадигми сучасної шкільної освіти.

Проблема профілізації у старшій школі змісту навчання, взагалі, та іноземних мов, зокрема, не є новою у світовій і вітчизняній педагогічній теорії та практиці. Вже тривалий час навколо неї відбуваються активні наукові дискусії, хоч у зарубіжних країнах вона вже давно стала реальністю, і профілізація навчання широко використовується в

їхніх освітніх системах. Про це свідчать наукові дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців-педагогів, які у своїх доробках висвітлюють набутий досвід з цього питання.

В останні роки небезпідставно на цій проблемі зосереджується увага вітчизняних учених-педагогів, оскільки про профілізацію старшої школи особливо активно почали дискутувати на початку XXI ст., коли українська шкільна освіта стала на шлях оновлення змісту навчання відповідно до Європейських стандартів, а шкільна іншомовна освіта – відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Проблема підготовки змісту елективних курсів з іноземних мов не знайшла глибокого і переконливого дослідження, що зумовлює її розгляд з позиції лінгводидактичних підходів, які домінують у сучасній шкільній іншомовній освіті. Насамперед, це компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований і культурологічний підходи. Саме вони, на наш погляд, мають слугувати підґрунтям для створення концепції змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи. Уявляється, що спроектований зміст навчання, викладений в елективних курсах з іноземних мов для учнів 10–11-х класів, забезпечить їм поглиблене і професійно зорієнтоване оволодіння предметом, створить умови для врахування їхніх індивідуальних особливостей, інтересів, мотивів, здібностей, намірів для формування чіткого орієнтування на певний вид майбутньої професійної діяльності, пов'язаною з іноземною мовою.

Зміст елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи ми розглядаємо як своєрідну підсистему загальної шкільної іншомовної освіти і, водночас, на основі системного підходу вважаємо його цілісним системним утворенням, яке функціонує як підсистема в макроструктурі всієї системи та демонструє наступність і взаємодію із загальноосвітнім іншомовним середовищем, ілюструючи динамічність свого розвитку. Це означає, що зміст елективних курсів за інформаційним, мовним, мовленнєвим і соціокультурним наповненням не розглядається автономним компонентом всієї шкільної іншомовної освіти, а чітко враховує іншомовний та загальнонавчальний досвід старшокласників, набутий ними під час вивчення шкільного курсу "Іноземна мова" як загальноосвітнього чи поглиблено вивченого предмета, враховує їхні іншомовні комунікативні потреби та інтереси майбутньої життєдіяльності. *Номенклатура елективних курсів визначається навчальним закладом у межах варіативного компонента змісту освіти.*

Важлива роль в успішній реалізації змісту елективних курсів з іноземних мов у старшій школі належить технологіям його упровадження у практичну діяльність. Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, котра забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту. Цей підхід зумовлений процесами глобалізації міжнародних контактів, де іноземній мові належить роль важливого засобу спілкування. У зв'язку з цим посилення соціокультурного контексту змісту навчання є соціально і педагогічно доцільною тенденцією розвитку іншомовної освіти у старших класах як на базовому загальноосвітньому, так і профільному (філологічному) рівнях. Соціокультурне спрямування змісту комунікації забезпечується: а) готовністю школярів використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування, б) можливістю для учнів створювати власну соціальну та культурну ідентичність шляхом зіставлення й усвідомлення культури носіїв мови, що вивчається, та власної національної культури, в) когнітивним розвитком учнів, що стимулює їхню навчальну діяльність, адаптує її до європейських стандартів і створює умови для входження в сучасний світовий соціум. Зазначена стратегія розвитку змісту елективних курсів може бути успішно реалізована за умови переосмислення й оновлення методів, форм і засобів навчання.

Рекомендованій нами технології навчання у межах змісту елективних курсів можуть бути характерні такі особливості:

- профільно-ситуативне спрямування процесу навчання, зокрема розширення рольового репертуару спілкування;
- активне використання проектної методики;
- робота з мовним портфелем (портфоліо);

- широке залучення прагматичних матеріалів із різноманітних соціальних сфер;
- активне використання різних видів читання (ознайомлювальне, вивчальне, переглядове, пошукове);
- систематична робота з аудіо/відео матеріалами;
- активне залучення пошуково-дослідницької діяльності, зокрема різних видів роботи з Інтернет-ресурсами;
- розширення ролі самостійної роботи школярів, зумовленої їхньою творчою діяльністю, пов'язаною з іноземною мовою: переклад, творчі письмові роботи, участь у різних (у тому числі міжнародних) проектах тощо.

Основними принципами реалізації змісту елективних курсів з іноземних мов у старшій школі нам уявляються такі:

1. Принцип компетентнісного підходу до навчання іншомовного спілкування, який забезпечує прагматичні комунікативні потреби школярів відповідно до змісту вибраного елективного курсу, зокрема усвідомлене набуття/удосконалення досвіду аналізувати, систематизувати, порівнювати, робити висновки, висловлювати власне ставлення до об'єктів спілкування і давати їм оцінку, обґрунтовувати свою точку зору.

2. Принцип комунікативної спрямованості навчання, що передбачає спеціальну організацію навчального процесу, який сприяє оволодінню достатнім рівнем іншомовного спілкування в усній і письмовій формах у межах навчального середовища, зорієнтованого на зміст елективного курсу.

3. Принципи ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу, які створюють умови для адекватної реалізації ідеї комунікативності. Оволодіння іншомовним досвідом відбувається у межах тем, визначених навчальною програмою елективних курсів, а основною формою організації спілкування вважаються творчі інтерактивні види діяльності, а саме: мовленнєва ситуація, рольова гра, проектна робота тощо, діалогові та колективні форми комунікації, тематично зорієнтовані на вибраний профіль.

4. Принцип урахування досвіду, набутого учнями у вивченні інших предметів, зокрема – іноземної мови як загальноосвітнього чи поглиблено вивченого предмета, що дозволяє прогнозувати можливі труднощі у оволодінні змістом елективних курсів і в такий спосіб раціоналізовувати навчальний процес.

5. Принцип усвідомленого навчання, який враховує якісну своєрідність оволодіння іншомовним спілкуванням старшокласниками. Він передбачає не тільки усвідомлене оволодіння способами діяльності з метою доцільного і раціонального використання лексичних одиниць відповідно до їхнього значення, форми і особливостей вживання у мовленні, але й до ситуацій спілкування та сфери мовленнєвих функцій кожної мовної одиниці у межах профільно зорієнтованих ситуацій, передбачених змістом елективних курсів.

6. Принцип урахування вікових особливостей учнів старшої школи, який зумовлює добір спеціальних методичних підходів, форм і засобів для організації профільно спрямованого спілкування з метою ефективного оволодіння змістом елективних курсів відповідно до набутого іншомовного комунікативного досвіду.

7. Принцип збалансованого та взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, який враховує їх спільні психологічні механізми та спирається на використання максимуму відповідних аналізаторів для досягнення належного рівня сформованості у старшокласників умінь і навичок в усному і письмовому профільно спрямованому спілкуванні.

8. Принципи диференціації та індивідуалізації навчання відповідно до іншомовних комунікативних намірів старшокласників у межах змісту вибраного елективного курсу, що дає можливість "дійти до кожного учня" з урахуванням їхніх особистісних можливостей і потреб.

9. Принцип розширення ролі самостійної іншомовної комунікативної діяльності старшокласників, розвитку їх автономії, мотивації, усвідомленого ставлення до організації та результатів своєї навчальної роботи, що є чинниками впливу на траєкторію їхнього особистісного розвитку.

10. Принцип наступності між усіма ланками системи іншомовної освіти: зміст елективних курсів обов'язково враховує іншомовний досвід учнів 10-11-х класів, набутий ними за курс базової (початкової та основної) школи, втім не повторює його, а лише розширює, поглиблює, фундаменталізує.

Компетентнісна технологія навчання іншомовного спілкування у межах змісту елективних курсів проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли учні не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності. Лише за умови, що кожен учень особисто братиме участь у виконанні навчально-комунікативних дій, усвідомить їхнє функціональне призначення у комплексі з іншими діями, дасть йому можливість набути досвіду мовленнєвої взаємодії в усній і письмовій формах.

Успішне упровадження та розвиток компетентнісної технології навчання чужомовного спілкування на основі змісту елективних курсів різнобічно залежить від навчальних посібників, у яких реалізується цей зміст, більше того, від текстів для читання, системи вправ і завдань, позатекстових матеріалів, які в них уміщені, оскільки саме вони репрезентують зміст дій, що мають виконувати старшокласники під час пред'явлення та активізації навчального матеріалу. Тільки дидактично доцільний їх добір і методично виправдана організація у змісті посібників зможуть забезпечити ефективність набуття/розвитку іншомовного комунікативного досвіду та успішне виконання цілей, визначених навчальною програмою. У процесі практичного виконання відповідних дій в індивідуальних, парних і групових формах роботи у школярів формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої для них мови, але й набувається досвід мовленнєвої взаємодії у різних ситуаціях спілкування.

Переконливим показником доцільності змісту навчання, побудованого на засадах компетентнісної парадигми, є здатність учнів цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, набутий досвід, світоглядні цінності та переконання з активною творчою самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю у процесі добору та використання мовних засобів та інформаційного змісту для продукування усних і писемних висловлювань, у межах тематики елективних курсів, а також для ідентифікації чужих висловлювань під час їх сприймання. На сьогодні це одне із пріоритетних завдань сучасної шкільної іншомовної освіти, яка повинна навчити учнів усвідомлено окреслювати для себе проміжні та кінцеві цілі щодо оволодіння різними аспектами мови і мовлення, визначати якість очікуваного мовленнєвого продукту, оцінювати наявні навчальні матеріали, необхідні для реалізації власних комунікативних намірів, добирати раціональні способи і форми оволодіння навчальним змістом згідно із своїми можливостями і потребами. Йдеться про здатність змісту елективних курсів сприяти розвитку в учнів рефлексивних здібностей, зокрема, оцінювати власні якості як мовної особистості та як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає засвоєння не тільки певного іншомовного досвіду, але й стратегій, що дають можливість успішно його набувати і коригувати відповідно до потреб своєї життєдіяльності.

Оптимально дібраний та раціонально методично організований у посібнику як основному засобу профільного навчання зміст елективного курсу має забезпечувати досягнення старшокласниками певних особистісних іншомовних комунікативних якостей, а саме:

- уміння успішно реалізовувати творчі комунікативні завдання, яким не властиві раніше запрограмовані способи виконання;
- володіння не тільки певним обсягом навчального матеріалу відповідно до змісту елективного курсу, але й способами діяльності, що забезпечують успішність усієї іншомовної освіти;
- уміння виробляти свої способи творчої навчально-пізнавальної діяльності відповідно до індивідуальних можливостей, усвідомлено створювати власну траєкторію навчання;

– здібність до трансформації, модифікації, експериментування з метою удосконалення як змістового, так і процесуального складників своєї іншомовної навчальної діяльності;
– відсутність побоювань припуститися помилок у процесі оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю, що часто, як засвідчує практика, виявляється психологічною перешкодою для участі у спілкуванні;
– володіння емпатією як готовністю до спілкування з представниками інших культур, толерантне ставлення до них, до їхнього життєвого досвіду і до умов, у яких відбувається комунікація;
– уміння використовувати невербальні засоби спілкування з метою досягнення очікуваних результатів;
– здібність формувати в собі відчуття здогадки, антиципації, синонімії тощо і уміння раціонально користуватися ними у разі потреби;
– здібність самостійно створювати мовленнєвий продукт як в усній, так і в письмовій формі, що відповідав би параметрам, які до нього визначаються за тематикою, за обсягом, за структурою, за мовним наповненням відповідно до змісту елективного курсу;
– здібність творчо і успішно взаємодіяти з іншими суб'єктами навчального процесу, толерантно до них ставитися, відчувати власну відповідальність за результати колективної іншомовної діяльності;
– бути вмотивованою та зацікавленою особистістю у виконанні навчальних іншомовних комунікативних завдань у межах змісту елективного курсу, проявляти активність під час вербальної взаємодії, відповідати за рівень власного розвитку, власної освіти і власного виховання;
– здібність до рефлексії щодо об'єктивного самооцінювання своїх навчальних здібностей і уміння коригувати їх відповідно до визначеного рівня і комунікативних потреб.

Як нам уявляється, саме ці якості можуть бути досягнуті старшокласниками завдяки раціональному та оптимальному комплексному поєднанню змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета і змісту елективних курсів і водночас визначати базовий рівень іншомовної комунікативної компетентності сучасного випускника загальноосвітнього навчального закладу. Його має забезпечити цілісна система шкільної іншомовної освіти, компонентом якої є елективний курс, спрямований на профілізацію іншомовної комунікативної діяльності випускника школи. Звісно, що цей рівень буде удосконалюватись і збагачуватись іншими характеристиками, які стануть затребуваними відповідно до життєвих потреб випускників.

Отже, методологічним підґрунтям для концепції змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи мають слугувати такі лінгводидактичні аспекти: а) компетентнісна парадигма визначення змісту елективних курсів, зокрема дидактичні та методичні підходи до добору навчального матеріалу відповідно до визначеної програмою тематики спілкування і засобів її засвоєння; б) методична доцільність збалансованого його структурування у змісті згідно з цілями формування в учнів іншомовного досвіду в різних видах мовленнєвої діяльності; в) вибір методів, форм і засобів навчання, зокрема, автентичних текстів для читання, системи вправ і завдань, позатекстових матеріалів, які забезпечували б його діяльнісний характер, були б узгоджені з віковими особливостями старшокласників, їхнім досвідом, інтересами та потребами, сприяли б умотивованості навчальних дій, давали б можливість навчати іншомовного спілкування у взаємозв'язку з культурою носіїв мови, формували б в учнів здатність до рефлексії, до самостійного удосконалення іншомовного досвіду відповідно до власних комунікативних намірів.

ДОДАТОК Б
ТИПОВІ ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 5-х, 10-х КЛАСІВ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОЦЕДУРИ ТЕСТОВОГО ОЦІНЮВАННЯ

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Матеріали тесту для оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з іспанської мови в 5 класі загальноосвітніх навчальних закладів підготовлено відповідно до чинної навчальної Програми з іноземних мов.

Зміст і формат тесту враховує головну мету навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах – формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, основою для якої слугують комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок.

Об'єктами тестування визначаються читання і письмо як види іншомовної мовленнєвої діяльності, а також лексичний і граматичний аспекти (використання мови).

Зміст тестових завдань будується на автентичних зразках мовлення, прийнятого в Іспанії, та відповідає сферам і тематиці ситуативного спілкування, визначеним навчальною програмою.

Завдання для визначення рівня сформованості компетенції в читанні орієнтується на розуміння учнями основної інформації.

Завдання для визначення рівня сформованості **компетенції в письмі** зорієнтовані на виконання комунікативно-творчого виду діяльності: написати повідомлення відповідно до змісту запропонованого малюнка в межах указаного обсягу (не більше 30-ти слів).

Контроль лексичної та граматичної компетенції (використання мови) передбачає визначення рівня сформованості лексичних і граматичних знань і навичок. Окрім того, тести містять завдання, що контролюють обсяг соціокультурних знань.

У збірнику містяться різнорівневі завдання, що згруповано у 10 рівнозначних варіантів.

Кожний з варіантів складається з 6 тестових завдань початкового рівня (завдання 1-6), 8 тестових завдань середнього рівня (завдання 7-14), 4 завдання достатнього рівня (завдання 15-18) та 1 завдання високого рівня (завдання 19).

ПОРАДИ ДЛЯ УЧНЯ

1. Роботу над кожним тестовим завданням розпочинайте з детального ознайомлення з інструкцією.
2. Відповідайте лише після того, як Ви уважно прочитали і зрозуміли завдання.
3. Намагайтеся виконати всі завдання.
4. Відповіді вписуйте в бланк чітко, дотримуючись вимог до кожного виду завдання.

ЧАСТИНА "ЧИТАННЯ"

(завдання №1 – №3)

Виконуючи завдання цієї частини тесту, Ви продемонструєте своє вміння розуміти іспанську мову на матеріалах різноманітних текстів з автентичних джерел.

1. Правильно розподіляйте свій час. На виконання цієї частини тесту передбачено не більше 25 (10, 7 і 8 відповідно) хвилин від загального часу, відведеного на виконання всього тесту.
2. ***У завданні з вибором однієї правильної відповіді*** (№1) спочатку ознайомтеся з інструкцією щодо роботи з ним. Уважно прочитайте текст і твердження до нього, а потім оберіть правильний, на Вашу думку, варіант відповіді з чотирьох поданих.

3. ***У завданні на встановлення відповідності*** (№2) спочатку ознайомтеся з інструкцією щодо роботи з ним. Уважно розгляньте малюнки, а потім до кожного з них доберіть правильне, на Вашу думку, твердження.

4. ***У завданні на встановлення відповідності між соціокультурними реаліями та поясненнями*** (коментарями) (№3) спочатку ознайомтеся з інструкцією щодо роботи з ним. Уважно прочитайте речення, а потім із запропонованих 4-х варіантів оберіть правильний, на Вашу думку, варіант відповідності.

5. Якщо Ви не можете виконати певне завдання, переходьте до виконання наступного.

ЧАСТИНА "ПИСЬМО"

(завдання №4 – №5)

Виконуючи завдання цієї частини тесту, Ви продемонструєте не лише своє вміння розуміти і використовувати іспанську мову, а й уміння створювати власне висловлення в письмовій формі.

1. Правильно розподіляйте свій час. На виконання цієї частини тесту передбачено не більше 20 (5 і 15 відповідно) хвилин від загального часу, відведеного на виконання всього тесту.

2. ***У завданні на заповнення пропусків*** (№4) спочатку ознайомтеся з інструкцією щодо роботи з ним. Уважно прочитайте речення, а потім заповніть пропуски в ньому необхідними, на Вашу думку, граматичними структурами або лексичними одиницями.

3. Перш ніж написати ***власне висловлення*** (завдання №5), уважно розгляньте малюнок, прочитайте запропоновані тези та переконайтесь, що Ви правильно зрозуміли завдання.

4. Пишіть охайно та розбірливо.

5. Пам'ятайте про те, що роботи, написані нерозбірливо, або такі, що містять менше 30 слів, не перевірятимуться!

ПОРАДИ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ

Моніторинг навчальних досягнень з іспанської мови учнів 5-х класів передбачає визначення рівня набутого ними іншомовного комунікативного досвіду за курс початкової школи.

Мета тестування – визначити якість іншомовної комунікативної компетентності учнів, яка має досягти рівня **А1** (у термінах Ради Європи).

Об'єкти контролю – навички й уміння *читання* і *письма* як видів мовленнєвої діяльності та *лексичні, граматичні, соціокультурні знання* як аспекти іншомовної комунікативної компетентності школярів.

Процедура перевірки: тестування здійснюється у письмовій формі і складається з двох типів завдань: 1) *множинного вибору з закритою формою відповіді* (вибір одного правильного варіанта відповіді з кількох запропонованих; визначення відповідностей до пред'явлених об'єктів з кількох поданих варіантів); 2) *творчого завдання* (написання висловлення за змістом запропонованої ілюстрації).

Добір тестових завдань здійснено відповідно до змістових ліній (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної) Державного стандарту і з урахуванням вимог чинної навчальної Програми з іноземних мов, затвердженої Міністерством освіти і науки України.

Тест містить **18** завдань множинного вибору і **1** творче завдання.

Завдання №1 спрямоване на визначення рівня сформованості в учнів компетенції в читанні – уміння здобувати основну інформацію з іншомовного друкованого джерела (ознайомлювальне читання). Із шести запропонованих тверджень необхідно визначити, які з них відповідають, а які не відповідають змісту тексту, позначивши їх відповідними літерами.

Завдання №2 передбачає встановлення відповідностей між запропонованими трьома ілюстраціями та наведеними п'ятьма висловленнями, два з яких зайві.

Завдання №3 має на меті виявити в учнів обсяг соціокультурних знань. До кожного з п'яти наведених речень необхідно дібрати одну із чотирьох запропонованих назв соціокультурних реалій, долучивши її до змісту речення.

Завдання №4 призначене для визначення рівня сформованості в учнів навчального досвіду адекватно використовувати лексичні та граматичні одиниці у змісті запропонованих речень. Із чотирьох варіантів необхідно вибрати той, що відповідає контексту речення.

Завдання №5 передбачає перевірку рівня сформованості в учнів іншомовної компетенції у письмі. Відповідно до змісту пред'явленої ілюстрації необхідно написати висловлення у межах указаного обсягу (не більше 30 слів), висвітливши в ньому запропоновані пункти.

На виконання тесту відводиться **один урок** (45 хвилин): орієнтовно **30 хвилин** – на виконання перших чотирьох завдань і **15 хвилин** – на виконання п'ятого завдання.

Під час проведення тестування не дозволяється користуватися будь-якими дидактичними матеріалами (підручниками, словниками, довідниками, електронними засобами).

СТРУКТУРА
тесту та критерії його оцінювання

№№ завдань	Рівень завдання	Форма завдань у тесті	Кількість завдань	Кількість балів за завдання	Максимальна кількість балів
1–6	Початковий	Завдання з вибором однієї правильної відповіді	6	0; 1	6
7–9	Середній	Завдання на відповідність	3	0; 1	3
10–14	Середній	Завдання на відповідність	5	0;1	5
15–18	Достатній	Завдання з вибором однієї правильної відповіді	4	0; 1	4
19	Високий	Завдання відкритого типу	1	0;2;3;2;2;2	11
Всього:			19		29

Оцінювання результатів тестування учнів здійснюється відповідно до рівнів сформованості в них іншомовної комунікативної компетентності за такою технологією:

- ***завдання №1*** – кожне правильно визначене твердження (відповідає чи не відповідає змісту тексту) оцінюється в **1 бал**
- ***завдання №2*** – кожна правильно визначена відповідність оцінюється в **1 бал**
- ***завдання №3*** – кожний правильно визначений фрагмент речення оцінюється в **1 бал**
- ***завдання №4*** – кожне правильно доповнене речення оцінюється в **1 бал**
- ***завдання №5*** – під час оцінювання враховуються два показники: 1) змістове наповнення і 2) мовне оформлення тексту висловлення. Під час оцінювання змістового наповнення і мовного оформлення беруться до уваги такі показники і визначаються такі критерії оцінювання:
- відповідність змісту висловлення пред'явленій ілюстрації – **0-2 бали**;
- висвітлення у змісті висловлення указаних пунктів – **0-3 бали**;
- зв'язність висловлення – **0-2 бали**;
- нормативність використання у висловленні лексичних одиниць – **0-2 бали**;
- нормативність використання у висловленні граматичних явищ – **0-2 бали**.

Максимальна кількість балів, яку можуть отримати учні за виконання тестових завдань, становить **29 балів**. Вона диференціюється у такий спосіб:

- завдання №1 – **6 балів**
- завдання №2 – **3 бали**
- завдання №3 – **5 балів**
- завдання №4 – **4 бали**

• завдання №5 – **11 балів**.

За кожне виправлення з неправильного варіанта відповіді на правильний знімається **0,5 бала**. Виправлення з правильного варіанта відповіді на неправильний варіант оцінюється в **0 балів**.

Таблиця відповідності набраних тестових балів рівню навчальних досягнень учнів

Кількість набраних балів	1-6	7-14	15-18	19-29
Рівень навчальних досягнень	Початковий	Середній	Достатній	Високий

ТЕСТИ
ІСПАНСЬКА МОВА
5 клас
Варіант 1

Завдання 1

Прочитай текст. Біля речень, які відповідають змісту тексту, постав у квадраті позначку V (Verdadero), а біля речень, які не відповідають, – позначку F (Falso).

DE COMPRAS

Arturo y Elena viven en Barcelona. Cerca de su casa hay muchas tiendas pequeñas. Hoy es sábado. Mamá escribe la lista de los alimentos que necesita comprar. La madre y sus hijos salen de casa y van de compras a pie. A la derecha está la pastelería. Entran y compran bombones, bizcochos, caramelos y cuatro helados. A la izquierda, en la carnicería compran carne. También necesitan comprar pan y leche. Cruzan la calle y entran en la lechería. La madre ha comprado un paquete de leche, queso y mantequilla. A Arturo le gusta mucho desayunar pan con mantequilla y queso y tomar té. En la panadería han comprado pan moreno. A su padre le gusta más el pan moreno que el otro. También compran panecillos. En la frutería compran frutas y salen a la calle. Hoy hace buen tiempo pero ellos regresarán a casa en autobús porque han comprado muchos alimentos.

1. Los niños van de compras al mercado que está cerca de su casa. ☐
2. Arturo, Elena y sus padres van de compras a pie. ☐
3. La panadería y la lechería están al otro lado de la calle. ☐
4. El padre de Arturo y de Elena prefiere comer pan moreno. ☐
5. La madre ha comprado en la panadería 4 helados. ☐
6. Ellos vuelven a casa en autobús porque hoy no hace buen tiempo. ☐

Завдання 2

Знайди відповідність між ілюстраціями та висловленнями. Постав у квадраті під ілюстрацією відповідну літеру.

7. ☐	8. ☐	9. ☐

A. Oksana, Oleg y yo somos aficionados al ciclismo. Nos gusta montar en bicicletas en el parque.

B. El deporte favorito de mis amigos es la natación. Dos días a la semana ellos van a la piscina.

C. Este verano hemos descansado en España. Papá quería viajar en coche, pero mamá ha comprado los pasajes de avión.

D. Pedro y Antonio tienen muchos amigos en Ucrania. Ellos se cartean por correo electrónico.

E. En verano me gusta descansar en nuestra casa de campo que está no lejos de Poltava. Cuando hace buen tiempo, vamos al río, nos bañamos y tomamos el sol.

Завдання 3

Доповни речення одним із чотирьох варіантів і напиши відповідну літеру у квадраті.

10. Los españoles celebran la Navidad....		**A** el 24 de diciembre **B** el 1 de enero **C** el 7 de enero **D** el 31 de diciembre
11. Los dulces típicos navideños se llaman....	☐	**A** bombones **B** turrones **C** panecillos **D** croasanes
12. El 6 de enero los españoles celebran la fiesta....	☐	**A** de la Navidad **B** del Año Nuevo **C** de los Reyes Magos **D** de la Nochevieja
13. En la Nochevieja, cuando el reloj da las doce, los españoles comen....	☐	**A** dos plátanos **B** dos manzanas **C** doce uvas **D** tres naranjas
14. El monumento a Cervantes y a sus héroes Don Quijote y Sancho Panza está en Madrid en....	☐	**A** la Plaza de Oriente **B** la Puerta de Sol **C** la Plaza Mayor **D** la Plaza de España

Завдання 4

Доповни речення словами, що подаються внизу. У квадратах постав відповідні літери, що позначають необхідні слова.

15. Sofía ha traído dos libros y ☐ ha puesto sobre la mesa.

A la
B las
C lo
D los

16. ¿Qué te gusta más: ☐ manzana o ☐ plátano?
A ..esta...esa...
B ..este... ese..
C ..esta... ese..
D ..esto.. esa..

17. ¿ vale medio kilo de melocotones?
A Cuantos
B Cuándo
C Cuánto
D Qué
18. ☐ es el medio de transporte más rápido.
A El barco
B El avión
C El tren
D El coche

Завдання 5

Напиши висловлення за змістом ілюстрації обсягом не більше 30 слів. Повідом у ньому:

• де знаходяться діти • яким транспортним засобом вони подорожують • куди вони подорожують і з ким	

ТЕСТИ
ІСПАНСЬКА МОВА
5 клас
Варіант 6

Завдання 1

Прочитай текст. Біля речень, які відповідають змісту тексту, постав у квадраті позначку V (Verdadero), а біля речень, які не відповідають, – позначку F (Falso).

LA FAMILIA DE PALOMA

Hola, me llamo Paloma y vivo en México con mis padres, dos hermanos y mis abuelos. Mi familia no es grande ni pequeña. Tengo dos primos y una prima. Mi mejor amiga es mi prima Elena. Ella no tiene hermanos y por eso siempre está en mi casa. Me gusta jugar con ella. Nosotras saltamos a la comba, nos columpiamos o jugamos con las muñecas. Cuando hace mal tiempo, jugamos con el ordenador o vemos las películas de dibujos animados. Ella es como una hermana para mí. Me gusta mi familia porque somos una familia muy alegre.

Mis abuelos y sus hijos son mexicanos, pero mi papá Ramón es de Argentina, mi tía Rosa es de Cuba, y mi tío Enrique es de España.

Los domingos toda la familia se reúne para comer en nuestra casa. Es muy divertido porque mi madre y mis tías preparan los platos de la cocina mexicana, española, argentina y cubana.

1. La familia de la chica es muy grande. ☐

2. Paloma y Elena son hermanas. ☐

3. Los abuelos de las chicas son mexicanos. ☐

4. Elena pasa mucho tiempo en casa de sus abuelos. ☐

5. El padre de Paloma es español. ☐

6. El domingo las chicas pueden probar comidas de diferentes países. ☐

Завдання 2

Знайди відповідність між ілюстраціями та висловленнями. Постав у квадраті під ілюстрацією відповідну літеру.

7. ☐	8. ☐	9. ☐

A. En la fiesta de cumpleaños los niños se divertían muy bien. El payaso ha sido una verdadera sorpresa para todos los invitados.

B. Mañana es el cumpleaños de Carmen. Ella ha venido con sus padres al supermercado para comprar productos y dulces.

C. Carmen escribe una carta. Ella quiere felicitar a su amiga Lola con motivo de su cumpleaños.

D. La chica ayuda a su madre en la cocina. Para su cumpleaños ellas prepararán muchas cosas muy sabrosas: ensaladas, pizza, tarta y pasteles.

E. La chica está en la tienda de regalos. Sus padres le ayudan a comprar un regalo.

Завдання 3

Доповни речення одним із чотирьох варіантів і напиши відповідну літеру у квадраті.

10. La paella es....	☐	**A** el dulce típico español
		B el plato típico español
		C la canción típica española
		D la fiesta típica española
11. El 5 de enero los niños españoles....	☐	**A** adornan el Abeto de Navidad
		B cantan villancicos
		C ponen sus zapatos en el balcón
		D reciben las cartas de los Reyes Magos

12. El medio de transporte más popular en Madrid es....	☐	**A** el tranvía
		B el trolebús
		C el tren
		D el metro
13. El Parque del Retiro está en....	☐	**A** Málaga
		B Madrid
		C Las Palmas
		D Mérida
14. Este verano hemos viajado a... y hemos visto el Alcázar, la Catedral y el Acueducto.	☐	**A** Salamanca
		B Santander
		C Sevilla
		D Segovia

Завдання 4

Доповни речення словами, що подаються внизу. У квадратах постав відповідні літери, що позначають необхідні слова.

15. Estamos ☐ contentas de nuestro viaje a España.
A mucho
B muchos
C muchas
D muy

16. ¡Qué bien! Este plato ☐ muy rico.
A está
B ésta
C esta
D es

17. El hermano de mi padre es mi ☐.
A abuelo
B tío
C primo
D amigo

18. No regreso a casa al mediodía, yo ☐ en el comedor del colegio.
A desayuno
B almuerzo
C meriendo
D ceno

Завдання 5

Напиши висловлення за змістом ілюстрації обсягом не більше 30 слів. Повідом у ньому:

• де знаходяться діти і що вони роблять • чи подобається тобі малювати • що ви малюєте на уроках образотворчого мистецтва	

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Матеріали тесту для оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з іспанської мови в 10 класі загальноосвітніх навчальних закладів підготовлено відповідно до чинної навчальної Програми з іноземних мов.

Зміст і формат тесту враховує головну мету навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах – формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, основою для якої слугують комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок.

Об'єктами тестування визначаються читання і письмо як види іншомовної мовленнєвої діяльності, а також лексичний і граматичний аспекти (використання мови).

Зміст тестових завдань будується на автентичних зразках мовлення, прийнятого в Іспанії, та відповідає сферам і тематиці ситуативного спілкування, визначеним навчальною програмою.

Завдання для визначення рівня сформованості компетенції в читанні орієнтується на розуміння учнями основної інформації.

Завдання для визначення рівня сформованості **компетенції в письмі** зорієнтовані на виконання комунікативно-творчого виду діяльності: написати есе на запропоновану тему, пов'язану з інтересами та комунікативними потребами учнів основної школи, що узгоджуються з вимогами навчальної програми.

Контроль лексичної та граматичної компетенції (використання мови) передбачає визначення рівня сформованості лексичних і граматичних знань і навичок. Окрім того, тести містять завдання, що контролюють обсяг соціокультурних знань.

У збірнику містяться різнорівневі завдання, що згруповано у 10 рівнозначних варіантів.

Кожний з варіантів складається з 5 тестових завдань початкового рівня (завдання 1-5), 11 тестових завдань середнього рівня (завдання 6-16), 8 завдань достатнього рівня (завдання 17-24) та 1 завдання високого рівня (завдання 25).

ПОРАДИ ДЛЯ УЧНЯ

5. Роботу над кожним тестовим завданням розпочинайте з детального ознайомлення з інструкцією.
6. Відповідайте лише після того, як Ви уважно прочитали і зрозуміли завдання.

7. Намагайтеся виконати всі завдання.

8. Відповіді вписуйте в бланк чітко, дотримуючись вимог до кожного виду завдання.

ЧАСТИНА "ЧИТАННЯ"

(завдання №1 – №3)

Виконуючи завдання цієї частини тесту, Ви продемонструєте своє вміння розуміти іспанську мову на матеріалах різноманітних текстів з автентичних джерел.

6. Правильно розподіляйте свій час. На виконання цієї частини тесту передбачено не більше 22 (9, 7 і 6 відповідно) хвилин від загального часу, відведеного на виконання всього тесту.

7. ***У завданні з вибором однієї правильної відповіді*** (№1) спочатку ознайомтеся з інструкцією щодо роботи з ним. Уважно прочитайте текст і твердження до нього, а потім оберіть правильний, на Вашу думку, варіант відповіді з чотирьох поданих.

8. ***У завданні на встановлення відповідності*** (№2) спочатку ознайомтеся з інструкцією щодо роботи з ним. Уважно прочитайте оголошення та коментарі до них, а потім до кожного оголошення доберіть правильний, на Вашу думку, коментар.

9. ***У завданні на встановлення відповідності між соціокультурними реаліями та поясненнями*** (коментарями) (№3) спочатку ознайомтеся з інструкцією щодо роботи з ним. Уважно прочитайте першу частину речення, а потім із запропонованих варіантів оберіть правильний, на Вашу думку, варіант відповідності.

10. Якщо Ви не можете виконати певне завдання, переходьте до виконання наступного.

ЧАСТИНА "ПИСЬМО"

(завдання №4 – №5)

Виконуючи завдання цієї частини тесту, Ви продемонструєте не лише своє вміння розуміти і використовувати іспанську мову, а й уміння створювати власне висловлення в письмовій формі.

6. Правильно розподіляйте свій час. На виконання цієї частини тесту передбачено не більше 23 (8 і 15 відповідно) хвилин від загального часу, відведеного на виконання всього тесту.

7. ***У завданні на заповнення пропусків*** (№4) спочатку ознайомтеся з інструкцією щодо роботи з ним. Уважно прочитайте речення, а потім заповніть пропуски в ньому необхідними, на Вашу думку, граматичними структурами або лексичними одиницями.

8. Перш ніж написати ***власне висловлення*** (завдання №5), уважно прочитайте запропоновану комунікативну ситуацію та тези до неї і переконайтесь, що Ви її зрозуміли.

9. Пишіть охайно та розбірливо.

10. Пам'ятайте про те, що роботи, написані нерозбірливо, або такі, що містять менше 60 слів, не перевірятимуться!

ПОРАДИ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ

Моніторинг навчальних досягнень з іспанської мови учнів 10-х класів передбачає визначення рівня набутого ними іншомовного комунікативного досвіду за курс основної школи.

Мета тестування – визначити якість іншомовної комунікативної компетентності учнів, яка має досягти рівня **А2** (у термінах Ради Європи).

Об'єкти контролю – навички й уміння *читання* і *письма* як видів мовленнєвої діяльності та *лексичні, граматичні, соціокультурні знання* як аспекти іншомовної комунікативної компетентності школярів.

Процедура перевірки: тестування здійснюється у письмовій формі і складається з двох типів завдань: 1) *множинного вибору з закритою формою відповіді* (вибір одного правильного варіанту відповіді з кількох запропонованих; визначення відповідностей до

пред'явлених об'єктів з кількох поданих варіантів); 2) *творчого завдання* (написання висловлення за змістом запропонованої мовленнєвої ситуації).

Добір тестових завдань здійснено відповідно до змістових ліній (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної) Державного стандарту і з урахуванням вимог чинної навчальної Програми з іноземних мов, затвердженої Міністерством освіти і науки України.

Тест містить **24** завдання множинного вибору і **1** творче завдання.

Завдання №1 спрямоване на визначення рівня сформованості в учнів компетенції в читанні – уміння здобувати основну інформацію з іншомовного автентичного друкованого джерела (ознайомлювальне читання). Відповідно до змісту пред'явленого тексту необхідно доповнити кожне наведене речення одним із чотирьох запропонованих фрагментів, поставивши у квадраті відповідну літеру.

Завдання №2 передбачає встановлення відповідностей: із семи пред'явлених оголошень необхідно визначити п'ять, зміст яких відповідає одному з наведених коментарів. Два оголошення зайві.

Завдання №3 має на меті виявити в учнів обсяг соціокультурних знань. Кожне з шести наведених речень відповідно до його контексту необхідно доповнити одним із десяти запропонованих фрагментів, чотири з яких зайві.

Завдання №4 призначене для визначення рівня сформованості в учнів навчального досвіду адекватно використовувати лексичні та граматичні одиниці у змісті запропонованих речень. Із чотирьох варіантів необхідно вибрати той, що відповідає контексту речення, і поставити відповідну літеру у квадраті.

Завдання №5 передбачає перевірку рівня сформованості в учнів іншомовної компетенції у письмі. Відповідно до змісту запропонованої мовленнєвої ситуації необхідно написати висловлення у межах указаного обсягу (не більше 60 слів), висвітливши в ньому запропоновані пункти.

На виконання тесту відводиться **один урок** (45 хвилин): орієнтовно **30 хвилин** – на виконання перших чотирьох завдань і **15 хвилин** – на виконання п'ятого завдання.

Під час проведення тестування не дозволяється користуватися будь-якими дидактичними матеріалами (підручниками, словниками, довідниками, електронними засобами).

СТРУКТУРА
тесту та критерії його оцінювання

№№ завдань	Рівень завдання	Форма завдань у тесті	Кількість завдань	Кількість балів за завдання	Максимальна кількість балів
1–5	Початковий	Завдання з вибором однієї правильної відповіді	5	0; 1	5
6–10	Середній	Завдання на відповідність	5	0; 1	5
11–16	Середній	Завдання на відповідність	6	0;1	6
17–24	Достатній	Завдання з вибором однієї правильної відповіді	8	0; 1	8
25	Високий	Завдання відкритого типу	1	0;2;3;2;2;2	11
Всього:			25		35

Оцінювання результатів тестування учнів здійснюється відповідно до рівнів сформованості в них іншомовної комунікативної компетентності за такою технологією:

- **завдання №1** – кожний правильно дібраний фрагмент речення оцінюється в **1 бал**
- **завдання №2** – кожна правильно визначена відповідність оцінюється в **1 бал**
- **завдання №3** – кожний правильно визначений фрагмент речення оцінюється в **1 бал**
- **завдання №4** – кожне правильно доповнене речення оцінюється в **1 бал**
- **завдання №5** – під час оцінювання враховуються два показники: 1) змістове наповнення і 2) мовне оформлення тексту висловлення. Під час оцінювання змістового

наповнення і мовного оформлення беруться до уваги такі показники і визначаються такі критерії оцінювання:

- відповідність змісту висловлення запропонованій навчальній ситуації – **0-2 бали**;
- висвітлення у змісті висловлення указаних пунктів – **0-3 бали**;
- зв'язність висловлення – **0-2 бали**;
- нормативність використання у висловленні лексичних одиниць – **0-2 бали**;
- нормативність використання у висловленні граматичних явищ – **0-2 бали**.

Максимальна кількість балів, яку можуть отримати учні за виконання тестових завдань, становить **35 балів**. Вона диференціюється у такий спосіб:

- завдання №1 – **5 балів**
- завдання №2 – **5 балів**
- завдання №3 – **6 балів**
- завдання №4 – **8 балів**
- завдання №5 – **11 балів**.

За кожне виправлення з неправильного варіанту відповіді на правильний знімається **0,5 бала**. Виправлення з правильного варіанту відповіді на неправильний варіант оцінюється в **0 балів**.

Таблиця відповідності набраних тестових балів рівню навчальних досягнень учнів

Кількість набраних балів	1-5	6-16	17-24	25-35
Рівень навчальних досягнень	Початковий	Середній	Достатній	Високий

ТЕСТИ
ІСПАНСЬКА МОВА
10 клас
Варіант 4
Tarea 1

Lee el texto. Elige la opción correcta y escribe la letra correspondiente en la casilla.

Parques y jardines de Madrid

Madrid tiene grandes extensiones de zonas verdes, con un total de 33 millones de metros cuadrados. De los cuarenta y tres parques de la ciudad, el parque El Retiro es el más conocido. Ocupa 119 hectáreas en la zona céntrica de Madrid y no es solo un lugar de descanso, sino museo al aire libre con salas de exposiciones, así como centro de música y centro de deporte.

El Jardín Botánico, que está situado muy cerca de El Retiro, en el paseo del Prado, fue inaugurado en 1871, y en la actualidad tiene más de treinta mil especies de flora procedentes de todo el mundo.

Jardines de Sabatini, situados junto al Palacio Real, destacan por sus dibujos de jardinería, estatuas y jardines.

Casa de Campo, el más extenso de los parques municipales, tiene carácter forestal y ocupa 1.721 hectáreas. En su interior cuenta con diferentes instalaciones: parque de atracciones, zoológico, polideportivo, un lago donde se puede pasear en barca y pescar, etc.

1. Según el texto, los parques y jardines de Madrid ☐

A ocupan un gran espacio.
B fueron fundados en 1871.
C son museos al aire libre.
D ocupan 119 hectáreas.

2. Los amantes de la escultura pueden visitar: ☐
A el parque El Retiro.
B Casa de Campo.
C Jardín Botánico.
D Jardines de Sabatini.

3. Según el texto, El Retiro: ☐
A ocupa 33 millones de metros cuadrados.
B está situado cerca del Palacio Real.
C tiene una flora muy rica.
D se encuentra en el centro de la ciudad.

4. Para contemplar las plantas de diferentes lugares del mundo es recomendable visitar: ☐
A El Paseo del Prado.
B El Palacio Real.
C El Jardín Botánico.
D Jardines de Sabatini.

5. Casa de Campo es el lugar donde se puede ver ☐
A una exposición.
B las mejores fuentes de la ciudad.
C obras de jardinería.
D diferentes animales.

Tarea 2

Relaciona las oraciones con los anuncios y escribe la letra correspondiente en la casilla. Atención: dos anuncios sobran.

Anuncios

Producto especial

Para todo tipo de muebles y pieles
(No apto para cristales)

Compra el móvil en nuestra tienda y te regalamos 50 euros en llamadas.
Oferta válida si compras el teléfono antes del 30 de mayo

Teatro
Adaptación teatral de la famosa obra "Las mil y una noches"
Horario: de miércoles a viernes a las 22 h.

Una editorial de Madrid necesita vendedores
- *entre 25 y 30 años*
- *experiencia*
- *conocimiento de idiomas (al menos dos)*

Se alquila casa en la montaña.

Cocina, salón con chimenea, calefacción, 3 dormitorios, 2 baños.
Meses de invierno

Tiendas "Mina de Paolo"
Esta semana, si tu compra es superior a 100 euros entrarás en el sorteo de un mafnífico coche

F

Aviso a los clientes
Con motivo de las fiestas, los días 15 y 16 de septiembre la tienda no abre.
Perdonen las molestias

G

6. Si quieres esquiar, tienes que ir allí. ☐

7. Si sabes francés e inglés, tienes la posibilidad de trabajar allí. ☐

8. Con él puedes limpiar los armarios. ☐

9. No puedes visitar este lugar durante el fin de semana. ☐

10. Tienes la posibilidad de tener un automóvil. ☐

Tarea 3
Completa las oraciones con los fragmentos y escribe la letra correspondiente en la casilla. Atención: cuatro fragmentos sobran.

11. La tortilla de patatas se considera uno ☐

12. Todas las celebraciones de la fiesta de San Juan ☐

13. Los jóvenes españoles en su mayoría muestran mucha ☐

14. La característica más importante de la marca Zara es saber ☐

15. Tradicionalmente, en España el 31 de diciembre ☐

16. Los orígenes del teatro español están estrechamente ☐
A se comen las uvas.
B de los desayunos favoritos de los españoles.
C se bebe mucho vino.
D preocupación por la situación ecológica.
E unidas al descubrimiento de América.
F plato de huevos, patatas y cebolla.
G interés por nuevas tecnologías.
H responder inmediatamente a los gustos de la gente.
I tienen relación con el agua y el fuego.
J vinculados con la civilización griega.

Tarea 4
Completa las oraciones y escribe la letra correspondiente en la casilla.

17. Hoy mi mamá me ☐ a las seis de la mañana.
A despertó
B ha despertado
C despertaba
D despierto

18. La semana que viene mi papá ☐ cuarenta años.
A cumplió
B cumplía
C cumplirá
D ha cumplido

19. Todos los días nosotros ☐ a la universidad a las 11 de la mañana porque no teníamos la primera clase.

A venimos
B vinimos
C hemos venido
D veníamos

20. ¿A qué hora ☐ ayer? – A las 10 de la noche, más o menos.

A te acuestas
B te acostabas
C te acostaste
D te vas a acostar

21. ¿Vienes con nosotros al cine? – Claro que sí. ☐ mucho gusto.

A de
B a
C por
D con

22. ¿Para ☐ debe estar preparado el informe? – Lo necesito pasado mañana.

A cómo
B dónde
C cuánto
D cuándo

23. Es un chico muy ☐. Siempre está de buen humor.

A triste
B divertido
C callado
D nervioso

24. Me dijo que su hermana estaba ☐ con un jugador de fútbol.

A cansada
B casada
C ocupada
D aficionada

Tarea 5

Escribe una redacción sobre el tema que se propone (no más de 60 palabras).

Tu amigo español te pregunta por los lugares de interés de tu ciudad. Escríbele un texto en el que debes:
contar de los lugares más interesantes de tu ciudad
hablar del sitio que más te gusta
completar tu relato con algunos datos históricos

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ТЕСТИ
ІСПАНСЬКА МОВА
10 клас
Варіант 6
Tarea 1
Lee el texto. Elige la opción correcta y escribe la letra correspondiente en la casilla.
Un nuevo teatro de Madrid

La antigua estación de ferrocarril *Príncipe Pío* de Madrid, la que antes querían convertir en el Museo del Tren, será el mayor teatro de España. Según el proyecto, este teatro tendrá la capacidad superior a 2.000 espectadores. Junto a él, se construirá un gran espacio dedicado a la diversión, con supermercados, tiendas de deporte y de música, galerías de arte, cines y restaurantes. En el proyecto participa la Sociedad General de Autores y Editores y, entre los colaboradores se encuentran muchas personas conocidas, como, por ejemplo, el más famoso actor español Antonio Banderas.

La inauguración del teatro está prevista para el año que viene y se proyectan ya todo tipo de espectáculos. Se podrá disfrutar de la ópera, el ballet y el teatro. Todo esto en pleno centro de Madrid, a un paso de la Plaza de España y en un edificio muy singular y representativo.

1. En el texto se trata de ☐
   A la construcción de una nueva estación de tren.
   B la fundación del Museo de Tren.
   C un proyecto cultural.
   D un nuevo centro comercial.

2. El futuro teatro tendrá ☐
   A dos mil localidades.
   B más de dos mil localidades.
   C menos de dos mil localidades.
   D un gran supermercado.

3. Según el proyecto, el centro de diversiones se construirá ☐
   A lejos del teatro.
   B debajo del teatro.
   C en el mismo teatro.
   D al lado del teatro.

4. En el futuro teatro ☐
   A trabajará Antonio Banderas.
   B empezará a funcionar la Sociedad General de Autores y Editores.
   C se celebrarán diferentes espectáculos.
   D abrirán tiendas de música y deporte.

5. En el texto se informa de que el teatro ☐
   A empezará a funcionar el año que viene.
   B está en la Plaza de España.
   C ya ofrece a los espectadores varios espectáculos.
   D va a ocupar un edificio nuevo.

Tarea 2
Relaciona las oraciones con los anuncios y escribe la letra correspondiente en la casilla. Atención: dos anuncios sobran.
Anuncios

Experto informático
Reparaciones a domicilio.
Ordenadores, impresoras, programación.
Precios muy buenos

SUPERMERCADOS ALBA
Cientos de productos frescos con descuentos increíbles durante toda esta semana

¡ATENCIÓN!

Pecién pintada.
Pasen por la otra puerta

CALMAVOX
Recomendado para las infecciones de garganta.
No tomar más de 4 al día

Después de los sesenta

Si usted tiene más de sesenta años, en este libro encontrará consejos prácticos para su cuerpo, su comida, su vida social

Parquing San Juan

Reservado para uso exclusivo del personal de la empresa

Mermelada *La casera*

Conservar en el frigorífico.
Consumir preferentemente:
ver la fecha de caducidad

F **G**

6. Deben entrar por otro lugar. ☐

7. Pueden utilizar solo las personas que trabajan aquí. ☐

8. Hay que controlar la cantidad. ☐

9. Es bueno para regalar a las personas mayores. ☐

10. Estos días la gente puede ahorrar en la compra. ☐

Tarea 3
Completa las oraciones con los fragmentos y escribe la letra correspondiente en la casilla. Atención: cuatro fragmentos sobran.

11. El acueducto de Segovia fue ☐

12. El palacio La Alhambra es la obra más representativa ☐

13. San Telmo es el barrio de Buenos Aires ☐

14. El Museo Picasso de Barcelona cuenta ☐

15. El paisaje del norte de España es una ☐

16. La mayoría de los españoles, que aprenden lenguas extranjeras, ☐
A más de cien obras del artista.
B combinación de mar, montaña y llanura.
C lo hace por interés profesional.
D de la arquitectura árabe en España.
E con un riquísimo fondo de obras del pintor.
F construido en la época romana.
G donde nació el famoso tango argentino.
H creen que es una tarea difícil.
I destruida durante la guerra civil.
J unión de diferentes estilos.

Tarea 4
Completa las oraciones y escribe la letra correspondiente en la casilla.

17. El próximo lunes la fiesta del colegio. ☐
A será
B fue
C era
D ha sido

18. Nunca hemos estado en Madrid pero ayer a Sevilla. ☐
A iremos
B vamos
C íbamos
D fuimos

19. Cuando tenía 10 años siempre en autobús para ir al colegio. ☐
A cojo
B cogía
C cogí
D he cogido

20. Si quieres, te en tu trabajo. ☐
A ayudaba
B ayudaré
C he ayudado
D ayudé

21. Muchas gracias venir a nuestra fiesta. ☐
A a
B para
C con
D por

22. ¿ te costó esta lámpara? – No mucho. ☐
A Cuándo
B Cuánto
C Cómo
D Cuál

23. ¿A qué hora llegasteis del viaje? - Al , más o menos. ☐

A madrugada
B mañana
C amanecer
D noche

24. – Ana, ¿adónde vas tan ? - A una fiesta. ☐

A puesta
B arreglada
C cerrada
D dormida

Tarea 5

Escribe una redacción sobre el tema que se propone (no más de 60 palabras).

Tu amigo español se interesa por el desarrollo del deporte en nuestro país. Escríbele un texto en el que debes hablar sobre:

la importancia del deporte en la vida de las personas
los deportes más populares de Ucrania
tu deporte favorito

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ДОДАТОК В

1. Зразки експертних висновків і рецензій на зміст підручників з іспанської мови (ксерокопія-варіанти)

2. Довідки МОН України та експериментальних навчальних закладів про проведення дослідної роботи і результати моніторингів рівнів навчальних досягнень учнів

1. ЗРАЗКИ ЕКСПЕРТНИХ ВИСНОВКІВ І РЕЦЕНЗІЙ НА ЗМІСТ ПІДРУЧНИКІВ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ

(ксерокопія-варіанти)

Експертний висновок
на електронну версію оригінал-макета підручника
«Іспанська мова (8-й рік навчання)» підручник для 8-го класу
загальноосвітніх навчальних закладів
(автори Редько В.Г., Береславська В.І.)

Підручник «Іспанська мова (8-й рік навчання)» для 8-го класу відповідає діючій навчальній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів. Навчальний матеріал викладено в логічній послідовності, з дотриманням наступності в структурі й змісті, так як предмет вивчається протягом декількох років. Викладення матеріалу враховує лінгвістичний досвід учнів, набутий у попередні роки. Підручник не перевантажено навчальним матеріалом. Матеріал підручника структуровано за тематичним принципом, складається із семи розділів, які містять 5-6 уроків, кожен з яких є цілісним компонентом, в межах якого вирішується певне комунікативне завдання. Тематичні розділи закінчуються додатковим уроком з країнознавчою інформацією, привабливою для дітей даної вікової категорії

Обсяг підручника відповідає кількості навчальних годин, відведених на вивчення предмета.

Зміст та мова підручника доступні і зрозумілі, текстовий матеріал має практичне спрямування і тісно пов'язаний із повсякденним життям, що полегшує сприйняття інформації. Автори реалізують особистісно орієнтований підхід через систему завдань, які мають різний ступінь складності та сприяють розвитку логічного мислення, пізнавальної активності та творчих здібностей учнів. Специфіка вправ та їх інтерактивний характер спонукає школярів до діалогу, висловленню власних суджень. Різноманітність типу вправ дає можливість учням засвоїти лексичні та граматичні явища іспанської мови. формує вміння вчитися, спілкуватися іноземною мовою. Зміст текстів та діалогів забезпечує освітній та культурний розвиток дітей.

Навчальний матеріал розподілено рівномірно, автори передбачають повторення раніше вивченого матеріалу. Система вправ відповідає основним дидактичним та методичним вимогам і сприяє формуванню в учнів умінь і навичок спілкування іспанською мовою в усній і письмовій формах.

Ілюстрації досить вдало доповнюють навчальний матеріал і виконують дидактичні та методичні функції. Поліграфічне оформлення спрямоване на розвиток естетичного смаку.

Зміст підручника відповідає вимогам сучасності, гендерному підходу в освіті та сприяє формуванню патріотизму.

При цьому слід звернути увагу на те, що у підручнику замало вправ на аудіювання автентичних текстів. Також в електронній версії підручника є помилки: у формулюванні завдання до вправи 4 на с.31 пропущено знак запитання на початку речення; у вправі 1 на с.86 у слові México відсутній графічний наголос, на с.226 допущена помилка у назві теми другого розділу, надруковано "Mis gustos literari**as**", вірно "Mis gustos literari**os**".

Проект підручника відповідає вимогам Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та змістовим лініям навчальної програми. Робота авторів має високий методичний рівень і заслуговує на схвалення.

Висновок:

«Підручнику доцільно надати гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України».

Методист Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка В.П. Плієнко

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
Ідентифікаційний код 02136554
ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
02152, м.Київ, пр-т Тичини, 17

21 серпня 2014 р.

Підпис Плієнко В.П. засвідчую
№ Начальник загального відділу Федоренко О.О.
«___»_____20___р.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г.КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
телефон 56-23-13 факс 2-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua
код ЗКПО 31035253

16.02.2016 № 0433/01-55/32

Експертний висновок
на електронну версію оригінал-макета підручника
«Іспанська мова» для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів
(автори: Редько В.Г., Іващенко О.Г.)

Здійснена експертиза якості електронної версії оригінал-макета даного підручника (далі підручник) засвідчила висновки, про які йтиметься далі.

- Матеріали підручника повністю орієнтовані на базові компоненти змісту навчання предмета іспанська мова, визначені чинною навчальною програмою. Можливості підручника повною мірою сприятимуть реалізації стратегії навчання іноземної мови як загальної концепції оволодіння предметом, яка ґрунтується на відповідних лінгвістичних, психологічних, дидактичних принципах, визначених підходами до навчання та формування стійких навичок говоріння, слухання, читання, письма.
- Аналіз чіткості структурування навчального матеріалу у змісті підручника дає змогу зробити висновок про абсолютну логічність послідовності викладу навчального матеріалу. Завдяки цьому легко простежуються методи забезпечення педагогічно доцільної наступності викладу навчального матеріалу, а, відтак, чітка реалізація як міжпредметних, так і внутрішньопредметних зв'язків. Спостерігається чітке виокремлення основного і додаткового навчальних матеріалів. Конкретна локалізація у

змісті кожного уроку мовного, мовленнєвого та ілюстративного матеріалу забезпечує навчальне спілкування в усній та письмовій формах у межах визначених програмою тем на платформі "діалогу культур". На нашу думку, дидактично виправданим є структурування змістового наповнення як текстів, так і позатекстових компонентів. Обрана структура змістового наповнення сприяє розумінню іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування, порозуміння представників різних націй і народностей із власною культурою, традиціями, менталітетом.

- Технічні засоби полегшення користування підручником підкоряються принципові дидактичної прагматичності і сприяють ефективному користуванню книжкою. До структури підручника залучені таблиці для повторення попередньо вивченого матеріалу та засвоєння нового, лінгвістичний та країнознавчий коментар, що значно полегшує бінарну роботу з книжкою. Наявність іспансько-українського словника уможливлює виконання на заняттях і під час самостійної підготовки учнів завдань із читання додаткових тематичних текстів. Таблиця змісту підручника полегшує орієнтацію в його матеріалі.
- Кількість використаної лінгвістичної термінології є мінімальною, відповідає потребам навчального процесу в четвертому класі й повністю узгоджується із загальновизнаною лінгвістичною термінологією у використанні іспанських дидактів.
- Прагматична спрямованість навчального матеріалу підпорядкована задоволенню когнітивних потреб учнів і вмінню використовувати набуті знання у межах певних тем і ситуацій спілкування. Даний підхід сприяє соціальній та комунікативній адаптації школярів до особливостей розвитку суспільства, допомагає формуванню комунікативної поведінки в різних умовах мовленнєвої взаємодії. Підручник подає зважену кількість вправ на вирішення завдань комунікативного спілкування, засвоєння і креативного відтворення нової для дітей лінгвокультурологічної інформації.

соціокультурної компетенції, сприяє освітньому, культурному й естетичному розвиткові.

Підручник може використовуватися в навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

Зав. кафедри загального і
слов'янського мовознавства та
іноземних мов Полтавського
національного педагогічного
університету імені В.Г.Короленка,
доцент Н.Г.Вишня

16.02.2015

Підпис доцента Вишні Н.Г. засвідчую
Ректор ПНПУ М.І.Степаненко

Експертний висновок
на електронну версію оригінал-макета підручника
«Іспанська мова» підручник для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів
(автори Редько В.Г., Іващенко О.Г.)

1. Відповідність вимогам навчальної програми. У підручнику «Іспанська мова» для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів (автори Редько В.Г., Іващенко О.Г.) дотримано вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, а також змістове наповнення підручника відповідає навчальній програмі та орієнтоване на базові компоненти змісту освіти навчального предмету. Даний підручник може забезпечити виконання вимог навчальної програми.

2. Чіткість структурування навчального матеріалу у змісті оригінал-макету. Структура оригінал-макету саме як підручника відзначається чіткістю та послідовністю навчального матеріалу. Матеріал підручника структурований за тематичним принципом. Кожна тема складається з кількох уроків, які містять основні і додаткові тексти, діалоги, граматичні та лексико-комунікативні вправи на засвоєння, на повторення, на закріплення вивченого матеріалу, таблиці з новим граматичним та лексичним матеріалом, вірші, ілюстрації. У підручнику можна відзначити послідовність викладу навчального матеріалу та його системність. Новий граматичний та лексичний матеріал подається дозовано та від простого до складного, який вдало поєднується з матеріалом попередніх уроків.

3. Технічні засоби полегшення користування підручником. Підручник насичений допоміжними технічними засобами, такими як граматичні таблиці, в яких темним шрифтом виділено те, на що найбільше треба звернути увагу, словник, за допомогою якого учні не лише можуть перекладати з іспанської мови на українську невідомі слова, а й консультуватися щодо написання слів (орфографії), визначення роду та множини іменників, неозначеної форми дієслів, тощо, ілюстрації, які слугують додатковим джерелом інформації для самостійної роботи учнів.

4. Наукова коректність змісту, повнота розкриття основних положень, використання сучасної загальноприйнятої наукової термінології. Тематична база підручника відповідає вимогам сьогодення. Наукова та теоретична база в міру насичені термінами, науковими поняттями та граматичними виразами, враховуючи вікову категорію учнів. Використаний авторами підхід до оволодіння граматичним матеріалом на рівні лексичних одиниць зумовлений віковими особливостями учнів. Проте у підручнику є ряд технічних помилок, які слід виправити.

5. Практична спрямованість навчального матеріалу, зв'язок його з життям. Тематичний зміст підручника спрямований на практичне застосування знань учнів, оскільки його тематика поєднана з життям та захопленнями учнів. Знання, отримані на уроці іноземної мови, школярі застосують у життєвих ситуаціях для вирішення різноманітних практичних проблем: орієнтуючись у місті, перетинаючи вулицю по пішохідному переходу, роблячи покупки, знайомлячись та представляючи себе, пишучи листа чи повідомлення, тощо. У

підручнику подані завдання, за допомогою яких учитель зможе моделювати різні життєві ситуації, при виконанні яких учні застосовуватимуть отримані знання з певної теми, часто залучаючи пасивну лексику. Це дасть їм можливість творчо думати та розповідати про факти з особистого досвіду.

6. Можливості підручника для забезпечення диференційованого підходу до навчання. Підручник містить достатню кількість навчального матеріалу для здійснення диференційованого навчання, а також ефективної організації навчальної діяльності учнів з різними здібностями і навчальними можливостями. У підручнику є завдання зі зразком його виконання, завдання що розраховані на різний рівень теоретичних знань, завдання репродуктивного та творчого характеру, завдання, що спрямовані на навчально-пізнавальну діяльність. Крім того, є завдання розраховані на роботу в парах та групах. В такому випадку група учнів, яка може працювати без допомоги вчителя, працює самостійно, а іншій групі вчитель може приділити більше уваги.

7. Відповідність змістового наповнення оригінал-макету віковим особливостям учнів. Складність та обсяг матеріалу у змісті підручника відповідає рівню учнів даної вікової категорії та їх можливостям засвоїти певний матеріал на належному рівні та за встановлений час. Усі граматичні елементи та лексичні конструкції подаються спрощено для кращого засвоєння. Також зміст підручника придатний для самоорганізації учнів, їх самоосвіти, оскільки містить багато прикладів, пояснень, ілюстрацій, завдань, що сприятимуть творчому розвитку мислення учнів.

8. Мова викладу навчального матеріалу в оригінал-макеті підручника. Мова підручника є зрозумілою для учнів, відповідає нормам літературної мови. Побудова текстів та довжина речень, а також їх лексичне наповнення відповідає навчальній програмі та віковій категорії учнів. Завдяки діалогічній побудові текстів школярі будуть залучені до активної роботи з навчальним матеріалом.

9. Реалізація у змісті оригінал-макету підручника виховних можливостей навчального предмета. Авторами підручника у повній мірі використано можливості навчального змісту з виховною метою: прищеплення любові до Батьківщини, шанування традицій свого народу, правильне поводження учнів на дорозі, активний відпочинок на свіжому повітрі та здорове харчування, зроблено акцент на тактовному та дружньому поводженні у колективі, тощо. Такі знання учні зможуть використовувати на практиці у повсякденному житті.

10. Українознавче наповнення змісту оригінал-макету підручника. У підручнику є багато текстів про Україну, її найбільші міста та визначні місця, про традиції та звичаї рідного краю, святкування свят, тощо.

11. Мотивація навчальної діяльності учнів, розвиток інтересу до навчального предмета засобами, запропонованими в оригінал-макеті. Кожен підручник, що створюється, покликаний сприяти розвиткові творчих здібностей та обдарувань дитини. Тематика даного підручника зорієнтована на зацікавлення та потреби певної вікової категорії учнів та поєднана з їхнім повсякденним життям (різні види відпочинку, улюблені види спорту, подорожі різними видами транспорту, шкільне життя, улюблена їжа та інше). У підручнику подано цікаві тексти та факти з життя іспанських учнів, тексти про

культуру та традиції країни, мову якої вони вивчають. Використано багато завдань, за допомогою яких учитель зможе моделювати монологічні та діалогічні побутові ситуації, в яких учні зможуть застосувати отримані знання.

12. Дидактична доцільність системи завдань, поданих в оригінал-макеті підручника. Методична складова усіх текстів, завдань та вправ підручника забезпечує виконання освітніх цілей навчальної програми. У підручнику використано інтерактивні, колективні та індивідуальні методи навчання. Також розроблені вправи різного ступеню складності. Вдало підібрані лексичні та граматичні вправи забезпечують формування знань учнів, вивчення лексичних одиниць та розвиток фонетичних та орфографічних умінь. Послідовне введення граматичного матеріалу сприяє кращому засвоєнню, а достатній інтервал між новими темами дає учням можливість вправлятися, використовуючи отримані знання. Ключові запитання та рекомендації упродовж теми дозволяють глибше засвоїти навчальний матеріал. Систематичне повторення лексичних та граматичних одиниць сприяють покращенню письма та мовлення. Значний акцент зроблено на комунікативний аспект, оскільки це основа для використання іноземної мови для міжкультурного спілкування. Діалогічне мовлення забезпечує комунікативну активізацію учнів у подіях із шкільного життя, домашньому побуті та ігрових ситуаціях.

13. Можливості підручника для здійснення учнями самостійної навчальної діяльності. Змістове наповнення підручника дає учням можливість для здійснення ефективної самостійної роботи, оскільки у підручнику є достатня кількість зразків виконання завдань різних типів; завдань, за допомогою яких учень може здійснити самоконтроль досягнутих навчальних результатів, а також поглибити їх; таблиць з новим граматичним матеріалом, а також матеріалом для повторення; словник.

14. Логіка розміщення та використання ілюстративного матеріалу як самостійного або додаткового джерела інформації. Ілюстративний матеріал, що міститься у підручнику, слугує не лише для його естетичного оформлення, а є цінним методичним матеріалом, завдяки якому покращується засвоєння лексики та граматики іноземної мови, активізуючи уяву та зорову пам'ять учнів. Ілюстрації та малюнки відповідають змісту та віковим особливостям учнів та у повній мірі реалізовують свої дидактичні функції.

«Підручник може використовуватися у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів».

Заступник директора з НВР
НВК «Школа-садок»Софія» м.Львова Яцишин М.П.

20.02.2015

Підпис заступника директора з НВР засвідчую
Директор НВК «Школа-садок»Софія» м. Львова Синя І.А.

Експертні висновки щодо
підручника Редька В., Шмігельського І. для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів «Іспанська мова (3-й рік навчання)»

Макет даного підручника відповідає чинній програмі з іноземних мов, а також забезпечує реалізацію комунікативного принципу, що дозволяє формувати в учнів уміння та навички спілкування іспанською мовою в різних видах мовленнєвої діяльності.

Матеріал оригінал-макету структуровано за тематичним принципом. У свою чергу, тематичні розділи поділено на уроки, які включають умовно-комунікативні, комунікативні та незначну кількість некомунікативних вправ, наповнених лексичним та граматичним матеріалом, що забезпечує засвоєння учнями обсягу мовного та мовленнєвого матеріалу, передбаченого навчальною програмою. Тематика, мовні засоби та навчально-мовленнєві ситуації зумовлені комунікативно-практичними потребами, які виникають під час реального іншомовного спілкування. Теми для спілкування, мовний, мовленнєвий та ілюстративний матеріал дозволяють умотивовувати навчальну діяльність учнів. Слід зазначити доцільність використання текстів краєзнавчого характеру, які підсилюють мотивацію до вивчення іспанської мови.

Граматичні правила подаються чітко, лаконічно, у термінах, які прийнято у сучасній науці, найчастіше у вигляді таблиць, та закріплюються достатньою кількістю тренувальних вправ як некомунікативного, так і комунікативного характеру. Усі пояснення супроводжуються великою кількістю прикладів, ілюстрацій, фото, таблиць, тощо. Наявна достатня кількість зразків виконання завдань різних типів, завдань для самоконтролю рівня досягнутих навчальних результатів.

Тексти, що містяться у підручнику, поєднують ознаки наукового та науково-популярного стилів, побудовані часто у діалогічній формі, спонукають учнів до власних суджень та висновків.

Практичне спрямування змісту підручника формує в учнів здатність використовувати здобуті знання в навчальних та життєвих ситуаціях для вирішення практичних проблем. Науково-методичні прийоми, що використовуються авторами, забезпечують ефективне засвоєння навчального матеріалу та виконання завдань репродуктивного та творчого характеру.

Кожний тематичний розділ підручника завершується контрольними завданнями для оцінювання та самооцінювання рівня володіння учнями іспанською мовою в межах тієї чи іншої теми. Крім того, такі завдання, а також наявність іспано-українського словника та узагальнюючих таблиць з граматики забезпечують систематизацію вивченого матеріалу, вміння аналізувати, узагальнювати та самостійно робити висновки.

Вікові психологічні особливості учнів 7 класу, їхні інтереси, навчальний та життєвий досвід зумовлюють широке використання творчих видів діяльності, таких як навчальні мовленнєві ситуації, проектна, групова та парна форми роботи.

Методична організація підручника дозволяє раціонально будувати навчальний процес з іспанської мови, а оптимізована система вправ і завдань забезпечує формування в учнів комунікативної компетенції та диференційований підхід до навчання, що дає можливість організації навчальної діяльності учнів з різними здібностями та можливостями.

Мова підручника чітка й лаконічна, зрозуміла для учнів та відповідає нормам літературної мови. Завдання сформульовані вдало та логічно. Автори не зловживають складними синтаксичними конструкціями.

Підручник забезпечує виховні можливості навчального процесу з іспанської мови, сприяє формуванню почуття патріотизму, поваги до культури іспанського народу, життєвих пріоритетів та інших моральних якостей особистості.

Загалом, підручник забезпечує вчителя та учнів навчальним матеріалом у достатньому обсязі у відповідності до Типового навчального плану з іспанської мови. Проте, згідно з вимогами сучасної методики навчання іноземних мов, усі засоби навчання мають бути представлені в навчально-методичному комплексі, тобто включати такі компоненти, як підручник, книжка для вчителя, лінгафонний практикум, комп'ютерні програми, комплект аудіо- та відеоматеріалів, тощо. Тому побажання авторам підручника підготувати комплектуючі засоби, що дасть змогу вчителям якнайефективніше організовувати навчальну діяльність учнів і використати усі компоненти НМК.

Підручник може використовуватися у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

18.02.2015 Гончаренко О.М.

Підпис Гончаренко О.М.
підтверджую фахівець БК
Відділ кадрів

2. ДОВІДКИ МОН УКРАЇНИ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРО ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ І РЕЗУЛЬТАТИ МОНІТОРИНГІВ РІВНІВ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Міністерство освіти і науки України

Департамент загальної середньої та дошкільної освіти

01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10, тел.(044)216-10-38, факс (044) 274-10-49,
ministry@mon.gov.ua

17.01.11 № 2/2-15-125

На № _____ від_____

ДОВІДКА

Видана Редьку В.Г., завідувачу лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, про те, що підготовлені ним (у співавторстві) підручники для 2-10 класів з іспанської мови HOLA, як такі, що видрукувані за державний кошт, рекомендовані Міністерством освіти і науки України для використовування у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів і впроваджені в шкільну практику (мають грифи МОН України).

Директор департаменту О.В. Єресько

Міністерство освіти і науки України

Департамент загальної середньої та дошкільної освіти
01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10, тел.(044)216-10-38, факс (044) 274-10-49,
ministry@mon.gov.ua

17.01.11. № 22-15-123

На № _____ від _____

ДОВІДКА

Видана Редьку В.Г., завідувачу лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, та Басай Н.П., науковому співробітнику лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, про те, що Програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Іноземні мови», 2–12 і 5–12 класи, у створенні яких вони брали участь, схвалені Міністерством освіти і науки України та впроваджені в процес навчання іноземних мов загальноосвітніх навчальних закладів України.

Директор департаменту О.В. Єресько

Міністерство освіти і науки України

Департамент загальної середньої та дошкільної освіти
01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10, тел.(044)216-10-38, факс (044) 274-10-49,
ministry@mon.gov.ua

17.01.11 №2/2-15-121

На № _____ від_____

ДОВІДКА

Видана Редьку В.Г., завідувачу лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, про те, що створена ним Концепція навчання іноземної мови у старшій (профільній) школі схвалена Міністерством освіти і науки України та впроваджена у навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів України.

Директор департаменту О.В. Єресько

Міністерство освіти і науки України

Департамент загальної середньої та дошкільної освіти
01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10, тел.(044)216-10-38, факс (044) 274-10-49,
ministry@mon.gov.ua

17.01.11 № 2/2-15-122

На № _____ від_____

ДОВІДКА

Видана Редьку В.Г., завідувачу лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України,та Басай Н.П., науковому співробітнику лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, про те, що Концепція навчання іноземних мов учнів початкової школи, Концепція навчання іноземної мови в ЗНЗ, Концепція навчання другої іноземної мови учнів ЗНЗ, у створенні яких вони брали участь, схвалені Міністерством освіти і науки України та впроваджені в процес навчання іноземних мов загальноосвітніх навчальних закладів України.

Директор департаменту О.В. Єресько

Міністерство освіти і науки України

Департамент загальної середньої та дошкільної освіти
01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10, тел.(044)216-10-38, факс (044) 274-10-49,
ministry@mon.gov.ua

17.01.11. № 2/2-15-120

На № _____ від_____

ДОВІДКА

Видана Редьку В.Г., завідувачу лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, про те, що основні положення науково-дослідної роботи «Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх навчальних закладів» (2002-2010рр.) схвалені Міністерством освіти і науки України, висвітлені у підручниках з іспанської та німецької мов для 2–10 класів, навчальних посібниках (робочих зошитах) для 2–9 класів, чотирьох концепціях (Концепція навчання іноземної мови в ЗНЗ, Концепція навчання іноземної мови учнів початкової школи, Концепція навчання другої іноземної мови учнів ЗНЗ, Концепція навчання іноземної мови у старшій (профільній) школі), методичних рекомендаціях, електронних навчальних засобах, статтях у науково-педагогічній пресі та впроваджені в навчальний процес 2–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Директор департаменту О.В. Єресько

Україна
Виконавчий комітет міської ради

Перша міська гімназія
Асоційована школа ЮНЕСКО
18000, м. Черкаси, вул. Кірова, 68
тел. (0472) 47-43-90
факс (0472) 54-05-72

First City Gymnasium
UNESCO Associated School
68, Kirov Street, 18000
Cherkasy, Ukraine
phone (0472) 474-390
fax (0472) 540-572
e-mail: fcg@ch.ukvtel.net

Розрахунковий рахунок № 25556002602001 в ЧФ АТ Укрінбанк, МФО 854018, код 14200760

18. X. 2004 № 237

На №_____ від_____

ДОВІДКА

Дана Редьку Валерію Григоровичу в тому, що протягом 2002-2004р.р. у Першій міській гімназії м.Черкас ним проводилась експериментальна перевірка ефективності навчальних матеріалів до підручників, а згодом і змісту підручників з навчання іспанської мови учнів 2-го, 3-го і 4-го класів:

- методів і прийомів, спрямованих на реалізацію комунікативного підходу до навчання іспанської мови;
- обсягу та послідовності вивчення мовного матеріалу;
- доцільності засобів орієнтування, уміщених у змісті підручників.

Директор гімназії К.М.Кирилова

Заступник директора гімназії з
навчально-виховної роботи з іноземної мови Н.В.Ананьєва

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ВИКОНАВЧОГО КОМІТЕТУ НОВОВОЛИНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
НОВОВОЛИНСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС
«СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 1 - КОЛЕГІУМ»
НОВОВОЛИНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ВОЛИНСЬКОЇ ОБЛАСТІ
проспект Перемоги, 6, м. Нововолинськ, Волинська область, 45400
телефон (03344) 2-25-21, 2-29-55
e-mail: school1_nv@ukr.net

від 12.09.2008 № 178

ДОВІДКА

про результати використання навчальних матеріалів з іспанської мови кандидата педагогічних наук завідувача лабораторією навчання іноземних мов Інституту педагогіки АПН України Редька Валерія Григоровича

З 2002 року на базі Нововолинського навчально-виховного комплексу «спеціалізована школа 1-ІІІ ступенів № 1- колегіум» Нововолинської міської ради Волинської області проводилась експериментальна перевірка підручників навчання іспанської мови (автор Редько В.Г. та інші).

Експериментальна перевірка засвідчує про ефективність змісту підручника і раціональне його розташування.

Окрім того, здійснюється експериментальна перевірка електронних навчально-методичних комплексів, підготовлених цим автором.

Директор комплексу Купчик Н.І.

Директор колегіуму Мороз С.В.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ВИКОНАВЧОГО КОМІТЕТУ НОВОВОЛИНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС
«НОВОВОЛИНСЬКА СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 1-КОЛЕГІУМ»
НОВОВОЛИНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ВОЛИНСЬКОЇ ОБЛАСТІ
проспект Перемоги, 6, м. Нововолинськ, Волинська область, 45400
телефон (03344) 2-25-21, 2-29-55
e-mail: school1_nv@ukr.net

від 05.10.2010 р. № 141

ДОВІДКА

Дана науковим співробітникам лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України Редьку В.Г., Басай Н.П. в тому, що ними на базі НВК «Нововолинська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 1 – колегіум Нововолинської міської ради Волинської області» протягом 2008 – 2010 рр. проводилась дослідна робота за темами «Зміст навчання іспанської мови учнів 8-9-х класів» (Редько В.Г.) і «Зміст навчання німецької мови учнів 8-9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів» (Басай Н.П.) у межах загальнолабораторної теми «Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів 8-9 класів».

У ході експериментальної роботи здійснено перевірку основних положень змісту навчання іспанської та німецької мов, реалізованих у відповідних підручниках і робочих зошитах для учнів 8-9 класів (мовний, мовленнєвий та ілюстративний матеріал); системи вправ і завдань.

Апробація здійснювалася на основі рукописів тематичних розділів підручників і робочих зошитів.

Протягом дослідного періоду було:

– з'ясовано сферу інтересів учнів 8-9 класів у вивченні іспанської та німецької мов;

– здійснено добір навчального матеріалу для НМК з іспанської та німецької мов для 8-9 класів;

– розроблено систему вправ для навчання учнів 8-9 класів усіх видів мовленнєвої діяльності;

– перевірено вірогідність теоретичних положень концепції та змісту НМК з іспанської та німецької мов для 8-9 класів основної школи;

– здійснено спостереження за діяльністю вчителів-експериментаторів щодо використання експериментальних матеріалів у навчальному процесі;

– проведено практичні семінари та індивідуальні консультації для вчителів-експериментаторів з метою обговорення результатів апробації;

– проведено моніторинг рівня навчальних досягнень учнів 8-9 класів з іспанської та німецької мов, які працюють за підготовленими в лабораторії підручниками і робочими зошитами (матеріали моніторингу додаються).

Експериментальну апробацію проводили вчителі-експериментатори: Г.Л. Лизун, Л.Ф. Шеремет – з іспанської мови та Н.І. Омелянчук – з німецької мови.

Результати експериментальної перевірки виявились ефективними.

Підручники з іспанської та німецької мов для 8, 9 класів впроваджено в шкільну практику. Рукописні матеріали робочих зошитів з іспанської та німецької мов для 8, 9 класів учні цієї школи продовжують використовувати у навчальному процесі.

Директор **Купчик Н.І.**

Заступник директора **Мороз С.В.**

Україна
Черкаська міська рада
Черкаської області
Перша міська гімназія
Черкаської міської ради
Черкаської області
Асоційована школа ЮНЕСКО
Ідентифікаційний код 14200760

18000, м. Черкаси, вул. Кірова, 68
тел. (0472) 32-58-28
факс (0472) 54-05-72

First City Gymnasium
UNESCO Associated School

68, Kirov Street, 18000
Cherkasy, Ukraine
phone (0472) 325-828
fax (0472) 540-572
e-mail: fcg@ck.ukrpack.net

Розрахунковий рахунок № 35416004002227 в УДК в Черкаській області, МФО 854018, код 14200760, одержувач Перша міська гімназія

05.10.2010 № 374

На № _____ від _____

ДОВІДКА

У 2008 – 2010 рр. науковими співробітниками лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України Редько В.Г., Басай Н.П. на базі Першої міської гімназії м. Черкас, Асоційованої школи ЮНЕСКО проводилась дослідна робота з теми «Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів 8-9 класів».

Протягом цього періоду з допомогою рукописів навчальних матеріалів окремих тематичних розділів перевірялись основні положення концепції та змісту навчання іспанської та німецької мов, реалізованих пізніше у відповідних підручниках і робочих зошитах для учнів 8-9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів.

У ході експериментальної роботи:

– визначено сферу інтересів учнів 8-9-х класів у вивченні іспанської та німецької мов;

– перевірено оптимальний обсяг, доступність і доцільність мовного матеріалу для навчально-методичних комплектів з іспанської та німецької мов для 8-9-х класів;

– визначено обсяг, інформативну достатність і доступність навчальних текстів і діалогів;

– уточнено обсяг і доцільність ілюстративних матеріалів, уміщених у підручниках і робочих зошитах для 8-9-х класів;

– з'ясовано раціональність організації навчального матеріалу в змісті підручників і робочих зошитів;

– розроблено систему вправ і завдань для навчання учнів 8-9-х класів усіх видів мовленнєвої діяльності і перевірено її ефективність;

– перевірено ефективність засобів орієнтування у змісті підручників і робочих зошитів;

– здійснено спостереження за діяльністю вчителів-експериментаторів щодо використання експериментальних матеріалів у навчальному процесі;

– проведено індивідуальні консультації для вчителів-експериментаторів;

– здійснено моніторинг рівня навчальних досягнень учнів 8-9 класів з іспанської та німецької мов, які використовують підручники і робочі зошити, підготовлені в лабораторії (матеріали моніторингу додаються).

Експериментальну перевірку здійснювали вчителі-експериментатори: В.І. Береславська, Р.О. Шокарева – іспанська мова; В.С. Бойко – німецька мова.

Директор Саєнко С.І.

Заступник директора Ананьєва Н.В.

Україна
Черкаська міська рада
Черкаської області
Перша міська гімназія
Черкаської міської ради
Черкаської області
Асоційована школа ЮНЕСКО
Ідентифікаційний код 14200760

18000, м. Черкаси, вул. Кірова, 68
тел. (0472) 32-58-28
факс (0472) 54-05-72

First City Gymnasium
UNESCO Associated School

68, Kirov Street, 18000
Cherkasy, Ukraine
phone (0472) 325-828
fax (0472) 540-572
e-mail: fcg@ck.ukrpack.net

Розрахунковий рахунок № 35416004002227 в УДК в Черкаській області, МФО 854018, код 14200760, одержувач Перша міська гімназія

10.01.2011 № 3

На №_____від_____

ДОВІДКА

У 2008 – 2010 рр. науковими співробітниками лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України Редько В.Г., Басай Н.П. на базі Першої міської гімназії м. Черкас, Асоційованої школи ЮНЕСКО у межах загальнолабораторної теми «Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів 8-9 класів» проводилась дослідна робота за підтемами «Зміст навчання іспанської мови учнів 8-9-х класів» (Редько В.Г.) і «Зміст навчання німецької мови учнів 8-9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів» (Басай Н.П.).

Протягом цього періоду з допомогою рукописів навчальних матеріалів окремих тематичних розділів перевірялись основні положення концепцій та змісту навчання іспанської та німецької мов, реалізованих пізніше у відповідних підручниках і робочих зошитах для учнів 8-9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів.

У ході експериментальної роботи:

– визначено сферу інтересів учнів 8-9-х класів у вивченні іспанської та німецької мов;

– перевірено оптимальний обсяг, доступність і доцільність мовного матеріалу для навчально-методичних комілектів з іспанської та німецької мов для 8-9-х класів;

– визначено обсяг, інформативну достатність і доступність навчальних текстів і діалогів;

– уточнено обсяг і доцільність ілюстративних матеріалів, уміщених у підручниках і робочих зошитах для 8-9-х класів;

– з'ясовано раціональність організації навчального матеріалу в змісті підручників і робочих зошитів;

– розроблено систему вправ і завдань для навчання учнів 8-9-х класів усіх видів мовленнєвої діяльності і перевірено її ефективність;

– перевірено ефективність засобів орієнтування у змісті підручників і робочих зошитів;

– здійснено спостереження за діяльністю вчителів-експериментаторів щодо використання експериментальних матеріалів у навчальному процесі;

– проведено індивідуальні консультації для вчителів-експериментаторів;

– здійснено моніторинг рівня навчальних досягнень учнів 8-9 класів з іспанської та німецької мов, які використовують підручники і робочі зошити, підготовлені в лабораторії (матеріали моніторингу додаються).

Експериментальну перевірку здійснювали вчителі-експериментатори: В.І. Береславська, Р.О. Шокарева – іспанська мова; В.С. Бойко – німецька мова.

Результати експериментальної перевірки виявились ефективними.

Підручники з іспанської та німецької мов для 8, 9 класів впроваджено в шкільну практику. Крім того, учні і вчителі використовують у навчальному процесі рукописні матеріали робочих зошитів з іспанської та німецької мов для 8, 9 класів, як складових відповідних навчально-методичних комплектів.

Директор Саєнко С.І.

Заступник директора Ананьєва Н.В.

Україна Черкаська міська рада Черкаської області

Перша міська гімназія Черкаської міської ради

Черкаської області Асоційована школа ЮНЕСКО

Ідентифікаційний код 14200760

18000, м. Черкаси, вул. Кірова, 68 тел. (0472)35-58-28 факс (0472) 54-05-72

Розрахунковий рахунок № 35428003002227 в УДК в Черкаській області, МФО 854018, код 14200760

_____ № _____

На № _____ від _____

First City Gymnasium

UNESCO Associated Shool 68,

18000 Cherkasy, Ukraine

phone (0472) 325-828

fax (0472) 540-572 e-maili

feg@ch.ukrpack.net

Результати тестів для визначення рівня навчальних досягнень учнів 3 - 8 класів Першої міської гімназії м. Черкас з іспанської мови, які працюють за підручниками серії «НОІА»

Клас	Говоріння		Читання		Аудіювання		Письмо	
	Кількість учнів	% успішності	Кількість учнів	% успішності	кількість учнів	% успішності	кількість учнів	% успішності
3								
4	14	76%	14	78%	14	72%	14	71%
5	24	78%	24	88,5%	24	83%	23	70,8%
6	14	73%	14	72%	14	77%	14	72%
7	12	71%	10	80,8%	12	76,4%	10	70%
8	27	71,5%	25	81%	23	74,6%	25	70,8%

Україна
Черкаська міська рада
Черкаської області
Перша міська гімназія
Черкаської міської ради
Черкаської області
Асоційована школа ЮНЕСКО
18001, м. Черкаси, вул. Кірова, 68
тел./факс (0472) 32-58-28

First City Gymnasium
UNESCO Associated School
68, Kirov Street, 18001
Cherkasy, Ukraine
Phone/fax (0472) 325-828
e-mail: serte@i.ua
www.fcg.ck.ua

Розрахунковий рахунок № 35416004002227 в УДК в Черкаській області, МФО 854018, код 14200760, одержувач Перша міська гімназія

22.04.2013 № 115

На №_____від_____

Результати тестів для визначення рівня навчальних досягнень учнів 10-11 класів Першої міської гімназії м. Черкас з іспанської мови, які працюють за підручниками серії «HOLA»

Клас	Говоріння		Читання		Аудіювання		Письмо	
	Кількість учнів	% успішності	Кількість учнів	% успішності	кількість учнів	% успішності	кількість учнів	% успішності
10	12	71%	10	80,8%	12	76,4%	10	70%
11	27	71,5%	25	81%	23	74,6%	25	70,8%

Директор гімназії /С.І. Саєнко /

Заступник директора /Н.В. Ананьєва /

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ВИКОНАВЧОГО КОМІТЕТУ НОВОВОЛИНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС
«НОВОВОЛИНСЬКА СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 1-КОЛЕГІУМ»
НОВОВОЛИНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ВОЛИНСЬКОЇ ОБЛАСТІ
проспект Перемоги, 6, м. Нововолинськ, Волинська область, 45400
телефон (03344) 2-25-21, 2-29-55
e-mail: school1_nv@ukr.net

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕСТІВ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ НВК «НОВОВОЛИНСЬКА СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 1 - КОЛЕГІУМ НОВОВОЛИНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ВОЛИНСЬКОЇ ОБЛАСТІ» З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ ЗА ПІДРУЧНИКАМИ СЕРІЇ «HOLA»

Клас	Говоріння		Читання		Аудіювання		Письмо	
	Кількість учнів	% успішності	Кількість учнів	% успішності	кількість учнів	% успішності	кількість учнів	% успішності
10	14	76%	14	78%	14	72%	14	71%
11	24	78%	24	88,5%	24	83%	24	70,8%

Директор НВК **С.В. Мороз**

Заступник директора **С.З. Ковтун**

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕСТІВ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ ІВАНКІВСЬКОГО РАЙОННОГО ЛІЦЕЮ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ ЗА ПІДРУЧНИКАМИ СЕРІЇ «HOLA»

Клас	Говоріння		Читання		Аудіювання		Письмо	
	Кількість учнів	% успішності	Кількість учнів	% успішності	кількість учнів	% успішності	кількість учнів	% успішності
10	14	76%	14	78%	14	72%	14	71%
11	24	78%	24	88,5%	24	83%	24	70,8%

Директор ліцею Н.В. Федірко

Заступник директора Т.В.Димарчук

Результати тестів для визначення рівня навчальних досягнень з іспанської мови учнів 10-11 класів гімназії № 176 м. Києва, які працюють за підручниками серії «HOLA»

Клас	Говоріння		Читання		Аудіювання		Письмо	
	Кількість учнів	% успішності	Кількість учнів	% успішності	Кількість учнів	% успішності	Кількість учнів	% успішності
10	17	74,0%	17	80,3%	17	71,4%	17	70,1%
11	18	73,5%	18	81,0%	18	72,6%	18	70,4%

Директор гімназії

Заступник директора

Іспанська мова
травень 2010

№ п/п	Навчальний заклад	Клас	Кількість учнів	Результати моніторингу у %					Загальний середній рівень навченості у %
				Говоріння		Читання	Аудіювання	Письмо	
				Монолог	Діалог				
1.	Перша міська гімназія, Асоційована школа ЮНЕСКО м. Черкас	5	17	77,1	73,4	84,5	82,9	89,2	81,4
		6	16	78,7	76,3	91,2	78,8	91,3	83,3
		7	16	81,4	79,2	93,1	83,6	90,8	85,6
		8	14	83,2	78,4	94,6	87,2	92,4	87,2
		9	16	76,8	73,5	81,9	81,4	78,7	78,5
2.	Спеціалізована школа I – III ступеня – колегіум № 1 м. Нововолинська Волинської обл.	5	16	76,8	73,5	81,9	81,4	78,7	78,5
		6	18	76,7	74,8	88,6	82,1	86,3	81,7
		7	14	80,3	76,1	90,7	84,6	88.4	84,0
		8	15	82,8	78,1	93,4	86,2	86,1	85,3
		9	16	76,3	78,7	91,2	78,8	86,3	82,3

Погоджено

Директор гімназії
С.І.Саєнко

Моніторинг навчальних досягнень гімназистів
з іспанської мови як другої іноземної за текстами адміністрації
у Першій міській гімназії м. Черкас
(за 2010-2011 н. р.)

№	Прізвище, м.'я, по-батькові вчителя	Клас	Учнів за списком	Писали роботу	Диктант (ситуація)												високий %	достатній %	середній %	початковий %	якісний показник %	% успішності	середній бал	середній бал по класу	Граматика												високий %	достатній %	середній %	початковий %	якісний показник %	% успішності	середній бал	середній бал по класу
					12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1									12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1								
Іспанська мова																																														
1	Шокарєва Р. О.	11-А	11	9	1	-	1	2	1	3	1	-	-	-	-	-	22,2	66,7	11,1	-	88,9	100	8,3		4	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	-	-	-	100	100	11,4	
2	Шокарєва Р. О.	9-Б	15	13	-	-	1	1	5	4	1	-	-	-	-	1	7,7	76,9	7,7	7,7	84,6	92,3	7,2		-	1	-	1	3	3	2	2	-	1	-	-	7,7	53,8	30,8	7,7	62	92	6,2	

Середній бал: 7,7
Якісний показник: 86,4%

Середній бал: 8,8
Якісний показник: 77,3%

Заступник директора Ананьєва Н. В.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

РЕДЬКО Валерій Григорович

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

МОНОГРАФІЯ

Матетіал поданий у авторській редакції

Верстка *Мирончик Ю.П.*
Обкладинка *Резніков П.І.*

Підписано до друку 03.02.2017 р. Формат 70*100 1/16
Гарнітура Ньютон. Друк. офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 50,63.
Наклад 300 пр.

Видавництво "Педагогічна думка"
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп.2;
тел./факс: (044) 481-38-82
book-xl@ukr.net
050 310 25 67

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК №3563 від 28.08.2009 р.