

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ
ВІДДІЛ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КИЇВСЬКА ГІМНАЗІЯ СХІДНИХ МОВ № 1**



**КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ: СИМБІОЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ
І ШКІЛЬНОЇ ПРАКТИКИ**

**Збірник матеріалів
науково-методичного семінару
23 вересня 2021 року
(електронне видання)**

До 95-річчя Інституту педагогіки НАПН України

Київ – 2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № ... від 2021 року)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Валерій Редько, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Тамара Полонська, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Михайло Савченко, заступник директора з навчально-методичної роботи Київської гімназії східних мов № 1, заслужений вчитель України.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Оксана Онопрієнко, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України;

Сергій Мороз, начальник управління освіти виконавчого комітету Нововолинської міської ради Волинської області, учитель англійської мови.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти: симбіоз педагогічної науки і шкільної практики : зб. матеріалів наук.-метод. інтернет-семінару «Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти: симбіоз педагогічної науки і шкільної практики». Київ, 23 вересня 2021 р. (наукове електронне видання). Київ : Пед. думка, 2021. ... с.

У збірнику акумульовано матеріали науково-методичного семінару «Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти: симбіоз педагогічної науки і шкільної практики», проведеного в режимі онлайн відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України спільно з педагогічним колективом Київської гімназії східних мов № 1. Представлені матеріали розкривають теоретико-методичну сутність компетентнісного підходу до навчання іноземних мов у ЗЗСО, акцентують увагу на проблемах дидактичної організації навчального процесу, характеризують основні концепти модельних навчальних програм з іноземних мов, презентують форми і засоби компетентнісно орієнтованого навчання.

У змісті представлено зразки видів навчальної діяльності вчителів гімназії в умовах запровадження компетентнісного підходу.

Матеріали збірника рекомендуються вчителям іноземних мов, методистам і всім, хто не байдужий до оновлення галузі шкільної іншомовної освіти в умовах імплементації компетентнісної парадигми.

Тези подано в авторській редакції. Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за точність наведених фактів, цитат, покликань на джерела та інших відомостей.

ЗМІСТ

<i>Редько Валерій</i>	ПЕРЕДМОВА	5
<i>Проскура Оксана</i>	ВІТАЛЬНЕ СЛОВО	7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПТИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

<i>Редько Валерій</i>	Феномен компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти: основні концепти модельної навчальної програми для 5–9 класів	9
<i>Савченко Михайло</i>	Новітні технології навчання іноземних мов – у практику роботи Київської гімназії східних мов № 1	16
<i>Полонська Тамара</i>	Методи розвитку критичного мислення у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів закладів загальної середньої освіти	20
<i>Горошкін Ігор</i>	Методичні функції ситуаційних завдань в організації компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти	29
<i>Пасічник Олександр</i>	Формування міжкультурної компетентності як складника іншомовної комунікативної компетентності в учнів закладів загальної середньої освіти	33
<i>Яковчук Михайло</i>	Особливості використання навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5 класів закладів загальної середньої освіти	39

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИ, ФОРМИ І ЗАСОБИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКІЛЬНУ ПРАКТИКУ

<i>Цільмак Світлана</i>	Особливості використання підручників англійської мови в 10–11 класах як засобу міжкультурної комунікації (на прикладі НМК ON SCREEN B2)	44
-------------------------	---	----

<i>Ухіна Надія</i>	Турецька мова в контексті розвитку культурно-мовних цінностей та комунікативної компетентності гімназистів у системі шкільної іншомовної освіти	50
<i>Карпенко Зоя</i>	Культурно-мовні цінності японців у діалозі культур на уроках японської мови	54
<i>Мілюк Катерина</i>	Навчання китайської мови учнів у педагогічній системі Київської гімназії східних мов № 1	58
<i>Ахмад Олена</i>	Розвиток громадянської та соціальної компетентностей учнів засобами змісту підручників арабської мови	60
<i>Саліх Саліх Абд</i>	Носій арабської мови в розв'язанні лінгвокультурних, соціокультурних і міжкультурних проблем комунікації учнів ...	66
<i>Подгорний Геннадій</i>	Перська мова як джерело пізнання етнічної ментальності та цінностей іранців в освітньому середовищі гімназії	68
<i>Сократова Людмила</i>	Моделювання дидактичних засобів у процесі навчання китайської мови учнів у НУШ: компетентнісний підхід	72
<i>Бойцова Зоя</i>	Організація ігрової діяльності учнів на уроці східної мови у початковій школі як засіб розвитку культурно-мовних цінностей здобувачів освіти	80

ПЕРЕДМОВА

Пропонований Збірник матеріалів є результатом спільної діяльності наукових співробітників відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України і педагогів Київської гімназії східних мов № 1. Його зміст – це своєрідний симбіоз педагогічної науки та шкільної практики, який демонструє тенденції розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти в умовах компетентнісної парадигми, акумулює теоретичні й практичні в цій сфері напрацювання та ілюструє їх упровадження в роботу ЗЗСО.

Набуття учнями компетентностей – актуальна освітня стратегія державної політики, котра потребує кардинальних змін у різноманітних сферах освіти та на різних етапах навчання, де здійснюється формування механізмів іншомовної взаємодії шляхом виконання навчальних дій, спрямованих на засвоєння особливостей життєдіяльності в сучасному світовому мобільному та глобалізованому соціумі.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у всій структурі шкільної освіти характеризується дидактичними і методичними особливостями організації навчального процесу. Насамперед вони зумовлюються психофізіологічним рівнем розвитку учнів, які потребують використання спеціальних, часто залежних від віку й навчального досвіду, форм, методів і способів презентації, активізації навчального матеріалу та засобів контролю рівня його засвоєння. Успішне розв'язання зазначених проблем різнобічно залежить від доцільно визначених, дидактично й методично обґрунтованих концептуальних засад як наукового підґрунтя для впровадження компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов. Такими засадами для виконання окреслених чинною навчальною програмою цілей і завдань можуть слугувати комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований і культурологічний підходи, які своєю дидактичною та методичною сутністю сприяють становленню компетентної особистості, здатної завдяки володінню іноземними мовами активніше соціалізуватися в сучасному світовому просторі.

Зміст компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов характеризується діяльністю, яка організовується в межах таких компонентів: *мотиваційного* (ставлення учнів до навчання й усвідомлення соціальної потреби в оволодінні іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, ціннісні орієнтації); *когнітивного* (знання, уміння, навички, досвід іншомовної комунікативної діяльності); *діяльнісного* (способи і форми виконання навчальних дій, спрямованих на усвідомлене оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю); *контрольно-оцінного*

(самооцінювання і самоконтроль рівня власних навчальних досягнень); *рефлексивного* (самоаналіз, самооцінка, самокорекція процесу і результатів навчання).

Компетентнісно орієнтоване навчання створюється на ідеях оволодіння іноземною мовою в контексті міжкультурної парадигми, що забезпечує взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, що нею спілкується. Такий підхід зумовлює відповідну діяльність, спрямовану на формування в учнів готовності до міжкультурної комунікації в межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, окреслених чинною програмою. Комунікативно-діяльнісна технологія навчання дає змогу виконувати навчальні операції та дії, спрямовані на формування навичок і вмінь усвідомлено здійснювати види роботи, пов'язані із засвоєнням і використанням мовного й мовленнєвого матеріалу, формує здатність оцінювати ситуацію, усвідомлювати проблему, довкола якої відбувається спілкування, планувати свою комунікативну поведінку, за потреби коригувати її тощо.

Відповідно до комунікативного підходу весь процес навчання варто розглядати як особливу діяльність учнів, яка є значущою для них і здійснюється на засадах методично доцільно сформульованих навчально-мовленнєвих ситуацій, котрі моделюють реальні умови спілкування. Засобами іноземної мови в учнів поступово формуються елементи ключових компетентностей відповідно до тематики спілкування і мовного матеріалу, визначеного для кожного класу. Досить важливо, щоб учні навчалися не тільки мови й мовлення, але й водночас здійснювали роботу, спрямовану на засвоєння правил комунікативної поведінки, яких потрібно дотримуватися під час спілкування.

Сподіваємося, що презентовані наукові концепти і приклади їх імплементації в шкільній практиці стануть дидактичною підтримкою організації навчального процесу та орієнтиром активного використання методичних технологій компетентнісного навчання іноземних мов у ЗЗСО.

ВІТАЛЬНЕ СЛОВО

Оксана Проскура,
директор Київської гімназії східних мов № 1,
учитель-методист,
Заслужений працівник освіти України

Шановні науковці, колеги! Вітаю вас, учасників науково-методичного семінару «Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти: симбіоз педагогічної науки і шкільної практики» у рік 95-річчя Інституту педагогіки НАПН України та 85-річчя Київської гімназії східних мов № 1!

Діяльність Київської гімназії східних мов №1, асоційованої школи ЮНЕСКО, спрямовується на виконання важливої місії:

- створення необхідних психолого-педагогічних, соціально-культурних та економічних умов для реалізації парадигми безперервного розвитку особистості;
- задоволення культурно-освітніх потреб здобувачів освіти та їхніх батьків відповідно до здібностей дітей, потреб сім'ї учнів на основі побудови компетентнісно орієнтованого освітнього процесу та якості освітньої діяльності на засадах стратегії й процедур забезпечення якості освіти випускників усіх рівнів;
- досягнення випускниками початкової, базової середньої та профільної школи ключових і предметних компетентностей, базових моральних цінностей сучасного виховання в цілісному освітньому (виховному) просторі закладу освіти, здатності випускників до вибору освітнього профілю для продовження освіти в Україні та за кордоном;
- стимулювання безперервної освіти та всебічного розвитку творчо працюючого кадрового складу закладу освіти, педагогів-новаторів та інноваторів.

Відповідно до Стратегії розвитку Київської гімназії східних мов № 1 на 2019–2023 роки педагогічний колектив працює над виконанням основних завдань *забезпечення високої якості освітньої діяльності* (і, як наслідок, високої якості освіти) *відповідно до Державного стандарту початкової освіти та Державного стандарту базової середньої освіти:*

– упровадження нової парадигми виховання й формування духовної безпеки здобувачів освіти як юних громадян-патріотів України – носіїв загальнолюдських, морально-громадянських, культурно-мовних, європейських цінностей, правових, полікультурних компетентностей особистості на засадах положень Конституції України, Законів України «Про

освіту», «Про загальну середню освіту» (зі змінами), державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», чинного законодавства та нормативно-правових актів України, м. Києва, які регулюють діяльність закладів повної середньої освіти;

– створення умов для всебічного розвитку здобувачів освіти;

– розвиток партнерських відносин між усіма учасниками освітнього процесу в гімназії, між гімназією та місцевою громадою;

– створення комфортних умов для якісної освіти, для самовизначення та самореалізації здобувачів освіти, для всіх учасників освітнього процесу в соціокультурному просторі гімназії;

– перехід від розуміння повної середньої освіти як сфери споживання, трансляції здобуття освіти – до сфери творення та розвитку особистості, генерації стратегії суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а саме: а) особистісного гуманістичного розвитку здобувачів освіти, засвоєння й компетентного використання випускниками здобутої повної середньої освіти для виконання завдань життєдіяльності в умовах ринку, розвиток прагнень до самовдосконалення і здобуття освіти впродовж життя, готовності до свідомого життєвого вибору та самореалізації, особистої соціальної та громадянської відповідальності, активності, трудової діяльності, дбайливого ставлення до родини, власної країни, довкілля; б) модернізація змісту освіти через надання можливості її здобувачам вибору предметів варіативної частини навчального плану, змісту та форм освіти; в) сприяння трансформації українського суспільства, зміні домінуючого ставлення до повної середньої освіти як до затратної галузі – на ставлення до освіти як одного із стратегічних ресурсів економічного й соціального розвитку України, міста Києва для сталого розвитку; г) інтеграція закладу освіти у світовий, європейський культурно-освітній простори.

Київську гімназію східних мов № 1 називають *школою діалогу мов і культур*. Учні 1–11 класів навчаються однієї зі східних мов: китайської, японської, арабської, перської, гінді, турецької, корейської за авторськими навчальними програмами вчителів східних мов гімназії та в 1–11 класах англійської мови як другої іноземної. Заклад освіти працює за нетиповою освітньою програмою та індивідуальним навчальним планом. Гімназія співпрацює з Посольствами країн Сходу в Україні, з МЗС України, закладами вищої освіти в Україні та за кордоном. Педагоги є активними учасниками міжнародних науково-практичних конференцій з актуальних проблем сучасної освіти в Україні, а учні – активні учасники, переможці різноманітних творчих конкурсів, пов'язаних з іноземними мовами.

Бажаю успіхів учасникам науково-методичного семінару!

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПТИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

ФЕНОМЕН КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ КОНЦЕПТИ МОДЕЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ 5-9 КЛАСІВ

Валерій Редько,
*доктор педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України,
Заслужений діяч науки і техніки України*

Значні зміни відбуваються в галузі шкільної іншомовної освіти в останні роки. Вони зумовлені стратегічними напрямками розвитку сучасних закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), діяльність яких зорієнтовується на компетентнісну парадигму як філософію, котра формує інноваційний погляд на освіту та фундаментальні принципи її розвитку. В Україні, услід за світовою та європейською спільнотами, компетентнісна ідея почала активно виходити на рівень освітньої політики й упроваджуватись у сферу навчання іноземних мов у ЗЗСО. Переконливим свідченням цього процесу стали Державний стандарт початкової освіти та навчальні програми з іноземних мов, створені на підґрунті його концептів [1; 4; 5]. Це саме той чинник, який знаменував зміну пріоритетів у цілях і змісті навчання іноземних мов, зумовив перегляд засобів, які сприяють успішній їх реалізації у шкільній практиці. Оперативним відгуком на проголошені інновації став державний проєкт «Нова українська школа» [8], котрий ініціював оновлення шкільної освіти, чітко окреслив тенденції її розвитку та зумовив перегляд методів, форм, видів навчальної діяльності учнів і способів досягнення ними цілей, визначених створеними програмами для кожної вікової категорії здобувачів освіти. Для сфери шкільної іншомовної освіти основними орієнтирами впровадження зазначених трансформацій слугували дидактичні та методичні концепти компетентнісної парадигми навчання, котрі зумовлювали перегляд усіх

структурних компонентів змісту програм з навчання іноземних мов. Таке переорієнтування стратегічних напрямів розвитку вітчизняної школи, спрямування її на формування в учнів життєвих компетентностей потребує уточнення та зміни поглядів на деякі положення не тільки у змісті, але й в організації навчання, у тому числі в навчальних планах і програмах.

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

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

Для навчальних програм не існує єдиних усталених вимог до створення змісту і структури. Навчальні програми з кожного шкільного курсу мають свої змістові та структурні особливості. Єдине що їх об'єднує і є спільним, це чітке визначення цілей навчання та орієнтовних засобів їх досягнення. Текстові

вербальні та схематичні компоненти визначаються авторами програм відповідно до наявних потреб і уможливають чіткіше представлення їх змісту та забезпечують доступність його розуміння.

В останні роки навчальні програми з іноземних мов створюються за рамковим принципом: у них окреслюються спільні для всіх іноземних мов цілі навчання та пропонується узагальнена тематика спілкування для кожного класу в межах особистісної, публічної, освітньої сфер. Такий підхід дозволяє вчителям і авторам підручників самостійно визначати інформаційну наповненість змісту наративів, які мають породжувати учні, та зі змістом яких їм належить знайомитись у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (письмових і аудіотекстах), долучати додаткові інформаційні матеріали, характерні регіонам їхнього проживання (краєзнавчий регіональний компонент).

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

Методологічними засадами для організації компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у 5–9 класах, на яке спрямовані цілі та зміст модельних навчальних програм слугують насамперед «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: викладання, навчання, оцінювання» [2], «Закон України Про освіту» [3], Рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради [9].

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

Зміст програм акцентує увагу на тому, що *компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов* розглядається як здатність учнів відповідно до вікових особливостей і потенційних можливостей усвідомлено виконувати навчальні дії, що забезпечують оволодіння іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах у межах сфер, тем, ситуацій та з допомогою мовних засобів, визначених чинною програмою [4; 5; 7]. А отже, *компетентна особистість учня* кожного класу за результатами вивчення іноземної мови повинна бути здатною демонструвати вміння ефективно користуватися іншомовною інформацією, окресленою її комунікативними намірами та презентованою соціальним оточенням, оцінювати її та добирати ту, яку потребує життява

діяльність, впливати на неї, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до власних іншомовних комунікативних потреб. Учень у межах змісту програм засобами іноземної мови повинен уміти аргументовано висловлювати власні думки, ідентифікувати зміст прочитаних і почутих текстів, дотримуватися в різних соціальних середовищах адекватної комунікативної поведінки під час спілкування, прийнятої у країнах, мова яких вивчається, демонструвати свої ставлення до отриманої інформації з усних і письмових джерел.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов, деклароване змістом модельних навчальних програм, доцільно розглядати з кількох позицій: а) цілей шкільної іншомовної освіти, взагалі, та на певному етапі (класі) навчання, зокрема, б) особливостей добору та організації інформаційного змісту навчання іноземної мови, в) особливостей добору та використання методів, форм і засобів навчання відповідно до його умов, г) особливостей організації навчального процесу, д) особливостей об'єктів, форм і видів контролю навчальних досягнень учнів [6].

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

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

- здійснювати спілкування в усній та письмовій формах у межах сфер, тем і ситуацій, визначених модельною навчальною програмою, відповідно до поставлених завдань;
- розуміти на слух зміст автентичних текстів;
- читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту;
- адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови та інших навчальних предметів, розглядаючи його як засіб усвідомленого опанування іноземної мови;
- використовувати в разі потреби невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів;

- критично оцінювати інформацію та доцільно використовувати її для різних комунікативних потреб;
- висловлювати свої думки, почуття та ставлення;
- ефективно взаємодіяти з іншими усно, письмово та за допомогою засобів електронного спілкування;
- обирати й застосовувати доцільні комунікативні стратегії відповідно до різних потреб;
- ефективно користуватися навчальними стратегіями для самостійного вивчення іноземних мов.

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

Зміст навчання іноземної мови забезпечується єдністю предметного, процесуального й емоційно-ціннісного компонентів і створюється на засадах оволодіння нею в контексті міжкультурної парадигми, що передбачає навчання мови народу, який нею спілкується, та ознайомлення з його культурою. Такий підхід зумовлює формування готовності до міжкультурної комунікації в межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених модельною навчальною програмою [6]. Після закінчення *адаптаційного циклу (5–6 класи)* учні ЗЗСО, які вивчають першу іноземну мову, досягають рівня А2, а після отримання базової освіти (на кінець 9 класу) – В1, які характеризують результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності та узгоджується із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [2].

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

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

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

2) міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність – це інтегрована характеристика особистості школяра, яка передбачає формування в нього здатності до набуття досвіду іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у межах програмових вимог і забезпечує засвоєння культурних цінностей народу, мова якого вивчається;

3) формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності – це діяльність, що здійснюється у формі діалогу культур, яку має організувати вчитель і/або сприяти цьому зміст підручника в межах таких структурних компонентів: *мотиваційного* (ставлення учнів до навчання й усвідомлення соціальної потреби в оволодінні іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування; ціннісні орієнтації); *когнітивного* (знання, уміння, навички, досвід іншомовної комунікативної діяльності, що дає змогу адаптуватися до світового соціуму); *діяльнісного* (способи і форми виконання навчальних дій, спрямованих на усвідомлене оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю); *контрольно-оцінного* (самооцінювання і самоконтроль рівня власних навчальних досягнень); *рефлексивного* (самоаналіз, самооцінка, самокорекція процесу і результатів навчання та пошуку шляхів їх удосконалення) [6].

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

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

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

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

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

Також варто зазначити, що представлені модельні програми можна розглядати як типові, на підґрунті яких, за потреби, можуть створюватися програми для окремих шкільних колективів відповідно до наявних умов навчання.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (зі змінами в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF>

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

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

4. Іншомовна освітня галузь. Іноземна мова. *Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1–2 класи.* Наказ МОН України від 8 жовтня 2019 р. № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>

5. Мовно-літературна освітня галузь. Іноземна мова. *Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3–4 класи.* Наказ МОН України від 8 жовтня 2019 р. № 1273. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf>

6. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т.М. Рекомендовано МОН України: наказ від 12.07.2021 р. № 795. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetar.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>

7. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5–9 класи : Наказ МОН України від 7 червня 2017 р. № 804. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>

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

9. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ – У ПРАКТИКУ РОБОТИ КИЇВСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ СХІДНИХ МОВ

Михайло Савченко,
*заступник директора з навчально-методичної роботи,
учитель-методист історії Київської гімназії східних мов № 1,
Заслужений вчитель України*

Педагогічна система Київської гімназії східних мов №1 – асоційованої школи ЮНЕСКО в контексті реалізації завдань розвитку загальної середньої освіти на сучасному етапі, на етапі розбудови Нової української школи будується на засадах компетентнісного підходу. Теоретичні й прикладні завдання компетентнісного підходу розробили українські науковці і практики

Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, Ю. Мальований, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, В. Редько, О. Савченко, С. Сисоєва, Н. Стучинська, С. Трубачова та інші [2, с.408–410].

На різних етапах становлення та розвитку іншомовної освіти в Київській гімназії східних мов № 1 за роки незалежності України педагогічний колектив закладу освіти вирішував завдання відповідно до стратегій розвитку загальної середньої освіти. Навчання східних та англійської мов учнів 1–11 класів вимагало компетентнісного підходу до побудови відповідних моделей освітнього й виховного процесів.

На сучасному етапі особливість змісту та якості іншомовної освіти узалежнені від стратегій і тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти, зокрема, комунікативного спрямування освітнього процесу, застосування діяльнісної технології, навчання культурі, іншомовного спілкування, особистісно орієнтованої парадигми, культурологічного спрямування освітньої діяльності на засадах інноваційних підходів в урочній, позаурочній, позашкільній роботі для формування в учнів іншомовної, комунікативної, полікультурної компетентностей. Нині здійснюється трансформація змісту навчання іноземних мов учнів 1–4 класів відповідно до компетентнісної парадигми, Державного стандарту початкової загальної освіти.

Здійснюється оновлення змісту навчання іншомовної освіти учнів зі спілкування учнів засобами англійської та східних мов на засадах культурологічного підходу.

Відзначаємо провідну роль відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України в науково-теоретичному обґрунтуванні засад іншомовної освіти в системі загальної середньої освіти. Київська гімназія східних мов № 1 розвивала творчу співпрацю з відділом навчання іноземних мов (лабораторією навчання іноземних мов) Інституту педагогіки НАПН України на основі Угод про творчу співпрацю між Інститутом педагогіки НАПН України, укладених в 2009, 2012, 2014 роках.

Протягом вересня 2007 – вересня 2012 років в гімназії здійснювалася дослідно-експериментальна робота академічного рівня за темою: «Дидактико-методичні засади використання новітніх технологій у навчанні та вихованні учнів» (напрямок: «Розробка і впровадження нових технологій навчання східних мов учнів гімназії»): науковий керівник В.Г. Редько, доктор педагогічних наук, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, доцент.

Було розроблено й апробовано зміст першої в Україні Концепції навчання східних мов у Київській гімназії східних мов № 1 (схвалено Вченою

радою Інституту педагогіки НАПН України та затверджено МОН України, 2006 р.) [5].

Протягом грудня 2012 – грудня 2019 років В.Г. Редько здійснював наукове консультування та сприяв реалізації всеукраїнського рівня дослідно-експериментальної роботи за темою: «Реалізація інноваційної моделі розвитку мовно-культурних і морально-громадянських цінностей учнів» [3, с. 72–84].

За роки незалежності України вчителями східних мов закладу освіти були розроблені, відпрацьовані чотири покоління авторських програм зі східних мов (китайської, японської, арабської, перської, гінді, турецької, корейської, в'єтнамської мов) для 1–12, 1–11 класів.

На сучасному етапі 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 посилюється соціокультурний процес змісту освіти. Він є соціально і педагогічно доцільною тенденцією розвитку сучасної іншомовної освіти. Вона забезпечується готовністю учнів використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування, можливістю для учнів формувати особистісні, етнонаціональні, культурно-мовні та морально-громадянські цінності, європейські цінності, що активізує освітню діяльність та створює умови для входження в сучасний світовий соціум [3, с. 73]. Східні мови сприяють інтеграції особистості в системі світової та національних культур народів Сходу.

На сучасному етапі здійснюється процес навчання вчителів східних мов із проблематики впровадження ІТК-технологій, ситуативних методик, проєктних технологій, компетентісно орієнтованого навчання іноземних (у т.ч. східних мов), комунікативного спрямування освітнього процесу на формування комунікативної компетентності учнів, застосування діяльнісної технології навчання іншомовного спілкування, культурологічного спрямування змісту освітньої діяльності.

Науковці відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України здійснюють консультування розробки навчально-методичних комплексів зі східних мов (підручників, посібників для вчителя, робочих зошитів учня).

Проводяться спільні з гімназією «круглі столи», навчально-методичні семінари з актуальних проблем навчання іноземних мов.

Показником творчої співпраці є організація та проведення за сприяння науковців відділу всеукраїнських науково-практичних конференцій з тем:

«Україна – країни Сходу в XXI столітті: діалог культур, педагогічних систем: ціннісні виміри особистості» (VII – 2006 р.; VIII – 2010 р.; IX – 2012 р., XI – 2016 р., XII – 2019 р.).

Учителі іноземних мов гімназії використовують у педагогічній практиці Концепцію компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи [4], створену у відділі навчання іноземних мов, а також такі наукові доробки, як методичні рекомендації «Організація компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі» [6], навчально-методичний посібник «Дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі» [1], інші публікації наукових співробітників відділу. Науковці популяризують передовий педагогічний досвід вчителів іноземних мов гімназії [7, с. 90–91; 8, с. 107–121].

Список використаних джерел

1. Дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. В. Г. Редька ; відп. за вип. Т. К. Полонська. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2020. 288 с.
2. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1036 с.
3. Кизенко В., Савченко М. Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів у контексті дослідно-експериментальної роботи. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 72–84.
4. Концепція компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, О. С. Пасічник, Н. П. Басай; за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 36 с.
5. Концепція навчання східних мов у Київській гімназії східних мов № 1 (2006–2010 рр.). Експериментальний проект. Київ : Енергія плюс, 2007. 112 с.
6. Редько В. Г. Організація компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : метод. рек. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 36 с.
7. Савченко М. П. Гімназія в українсько-східних міжнародних освітніх зв'язках, у діалозі культур. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць. Київ : Ін-т пед. НАПН України, 2013. С. 90–91.
8. Савченко М. Організація досліджень етнонаціональних і культурно-мовних цінностей народів Сходу: наукове товариство гімназистів у контексті дослідно-експериментальної роботи. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць. Київ : Пед. думка, 2018. С. 107–121.

МЕТОДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Тамара Полонська,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України*

Формування та розвиток критичного мислення учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) є одним із пріоритетних напрямів сучасного вітчизняного освітнього процесу. Критичне мислення стало не лише модною освітньою тенденцією, а й необхідною життєвою навичкою.

Всесвітній економічний форум у Давосі (2020 р.), визначив топ-10 основних навичок, які будуть необхідні для успішної кар'єри у 2025 році [8]. Це, зокрема: аналітичне мислення та інноваційність; активне навчання та стратегії навчання; розв'язання складних проблем; критичне мислення та аналіз; креативність, оригінальність та ініціативність; лідерство та соціальний вплив; використання технологій, моніторинг і контроль; створення технологій і програмування; витривалість, стресостійкість і гнучкість; логічна аргументація, розв'язання проблем і формування ідей. *Критичне мислення та розв'язання проблем* посідають перші місця серед навичок, за якими, на думку роботодавців, зростатиме популярність і вони входитимуть до ключових компетентностей і в наступні 10–15 років.

На необхідність розвитку в учнів **критичного мислення** як наскрізного вміння, що розвивається засобами всіх предметів і є підґрунтям для формування компетентностей, наголошується в Концепції Нової української школи [3, с. 12]. Ця ідея знайшла своє підтвердження в Державному стандарті початкової освіти і Державному стандарті базової середньої освіти, де в результатах навчання учнів усіх освітніх галузей зафіксовано набуття ними навичок критично мислити [2; 1]. Зокрема, освітня галузь іншомовної освіти має на меті *навчити учнів сприймати інформацію, висловлену іноземною мовою в умовах безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, та критично оцінювати таку інформацію.*

Дослідженню різних аспектів критичного мислення присвячено праці багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців. Є безліч визначень терміна «критичне мислення». Розглянемо окремі з них.

Так, засновник Інституту критичного мислення Метью Ліпман (Matthew Lipman) визначає критичне мислення як «кваліфіковане (досвідчене, майстерне), відповідальне мислення, яке сприяє правильним судженням, оскільки воно 1) ґрунтується на критеріях, 2) самокоригується 3) залежить від контексту» [7, с. 146].

На думку американської психологині Діани Халперн (Diane Halpern), критичне мислення – це «використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного результату. Відрізняється виваженістю, логічністю і цілеспрямованістю. Інше визначення – спрямоване мислення [6, с. 56].

Українська дослідниця питань розвитку критичного мислення в учнів ЗЗСО Олена Пометун розглядає цей термін з педагогічної точки зору і трактує його як «окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю й рефлексивністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти» [4, с. 94]. На думку авторки, таке визначення дає змогу побудувати навчання як поетапне формування кожного з названих мисленнєвих умінь і водночас звернути увагу на процес розвитку характеристик самого процесу мислення учня.

Отже, під **критичним мисленням** слід розуміти здатність особистості аналізувати інформацію з позиції логіки, вміння приймати обґрунтовані рішення та застосовувати отримані результати до розв'язання як стандартних, так і нестандартних життєвих проблем. Тобто, критичне мислення означає не критику або негативність суджень, а раціональний розгляд різних підходів з метою обґрунтованих суджень і рішень.

Основними характеристика критичного мислення на уроках іноземної мови є:

- **Самостійність.** Мислення стає критичним, тільки якщо воно має індивідуальний характер.
- **Постановка проблеми.** Критичне мислення часто починається з постановки проблеми, бо її розв'язання стимулює людину мислити критично.
- **Ухвалення рішення.** Закінчення процесу критичного мислення – це прийняття рішення, яке дозволить оптимально розв'язати поставлену проблему.

• **Чітка аргументованість.** Людина, яка мислить критично, повинна усвідомлювати, що часто одна й та ж проблема може мати декілька розв'язань, тому вона має підкріпити своє рішення переконливими, власними аргументами, які б довели, що її рішення є найкращим та оптимальним.

• **Соціальність.** Людина живе в соціумі, тому доводити свою позицію вона повинна в спілкуванні. У результаті спілкування, диспуту, дискусії вона поглиблює свою позицію або може щось змінити в ній.

Базова модель технології критичного мислення передбачає послідовність трьох етапів роботи з навчальним матеріалом: 1) виклику, 2) осмислення, 3) рефлексії (рис. 1). Тобто, йдеться про три складники уроку іноземної мови.

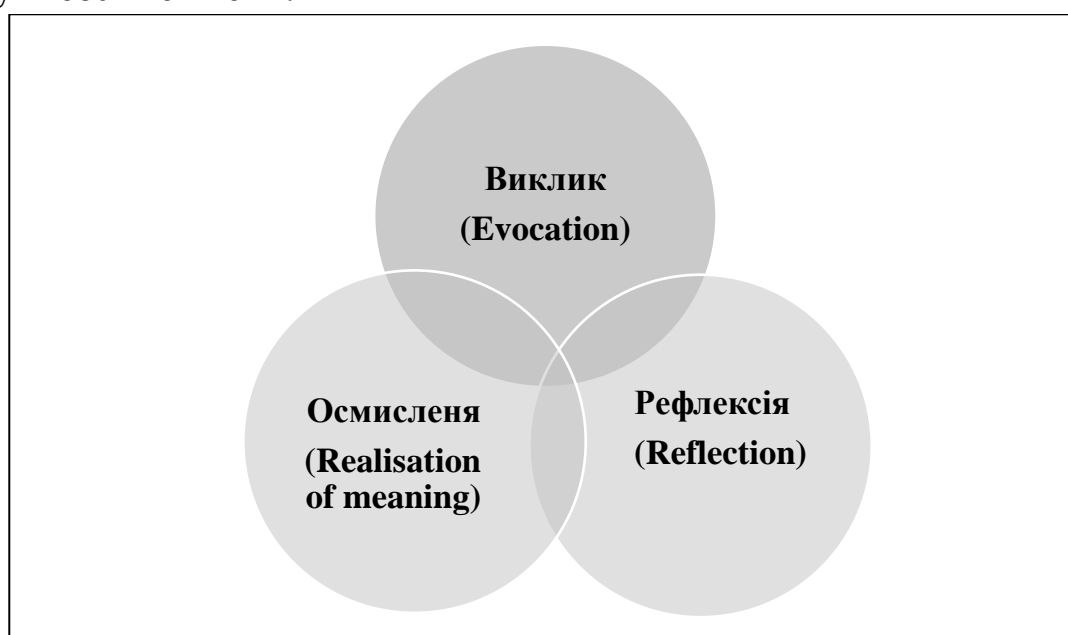


Рис. 1. Базова модель технології критичного мислення

Виклик – початок уроку (5–7 хв.). Його метою є формування інтересу учнів для отримання нової інформації. Для реалізації цієї мети найкраще використовувати методи навчання, які вимагають від учнів перегляду наявних знань з теми, що вивчається, постановки цілей тощо.

Осмислення – основна частина уроку (до 30 хв.). Цей етап характеризується складнішою структурою й завданнями щодо ознайомлення учнів з новою інформацією та її опрацюванням із використанням аналізу, порівняння, оцінювання. Визначальним завданням етапу є розвиток умінь учнів критично працювати з інформацією, виокремлювати найголовніше й найсуттєвіше, висувати й обґрунтовувати гіпотези щодо розв'язання певної проблеми, робити аргументовані висновки. Основний принцип цього етапу полягає в тому, що вчитель має давати учням право чи настанову на

індивідуальні пошуки інформації з подальшим групових обговоренням та аналізом.

Рефлексія – завершення уроку (до 10 хв.) ґрунтується на узагальненні основних ідей теми, тобто на осмисленні й аналізі отриманої інформації та можливості її застосування в реальному практичному житті. Учні також можуть оцінювати власні погляди та порівнювати їх із думками інших учнів.

Коротко зупинимося на найпоширеніших методах або технологіях розвитку критичного мислення у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов для кожного з трьох етапів уроку.

Зокрема, для початку уроку, тобто **Виклику** ми пропонуємо вчителям використовувати такі методи: *Мозковий штурм, Діаграму (Коло) Венна, Кластер, Кошик ідей, Вибір афоризму, Дерево припущень тощо.*

Для прикладу розвитку критичного мислення на початку уроку (**Виклик**) детальніше розглянемо *Діаграму Венна* (або *Діаграму Кола*), яка представляє собою графічний організатор, призначений для навчання учнів порівнювати предмети та явища і знаходити їх спільні й відмінні риси або ознаки. Діаграма являє собою два кола, що перетинаються. У нашому випадку в одному колі, що зліва, записуються ознаки, характерні для Лондона, в іншому колі, що справа, – для Києва. А посередині, у місці перетину кіл, спільні ознаки для обох міст (рис. 2).

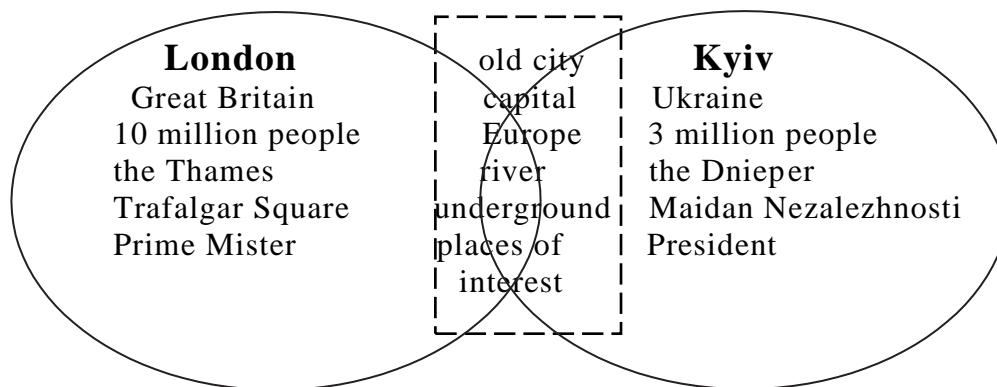


Рис. 2. Діаграма Венна «Лондон – Київ»

Варто зазначити, що загалом графічні організатори доцільно використовувати для організації нової інформації. За їх допомогою учні навчаються виділяти головне, структурувати думку, з одного боку, і стимулювати зорову пам'ять, з іншого.

Іншим прикладом **Виклику** може слугувати *Вибір афоризму*, який використовується для налаштування учнів на продуктивну роботу на уроці.

Учням пропонуються на вибір 2–3 прислів'я або афоризми відомих людей. Вони мають обрати одне з них, яке відповідає темі уроку, та обґрунтувати свій вибір. Використання прислів'їв або афоризмів робить мовлення учнів багатшим, яскравішим, образним. Наприклад, прислів'я й афоризми, які стосуються здоров'я та навчання учнів фінансової грамотності.

1. Good health is above wealth. – *Здоров'я дорожче від золота.*

2. An apple a day keeps the doctor away. – *Хто яблуко в день з'їдає, у того лікар не буває.*

3. Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise. – *Хто рано лягає і рано встає, здоров'я, багатство і розум наживе / Хто рано встає, тому Бог подає.*

4. Time is money. – *Час – гроші.*

5. Money makes the world go round. – *Гроші керують світом.*

Що стосується другого етапу уроку **Осмислення**, то до найбільш поширених методів розвитку критичного мислення можна віднести: *Ментальну карту, Ажурну пилку, Карусель, Ромашку Блума, Шість капелюхів, Зигзаг та інші.*

Як приклад основної частини уроку (**Осмислення**) розглянемо такий метод як *Ментальна карта* (інші назви: *інтелект-карта, карта пам'яті, карта розуму, карта знань*). Це технологія зображення інформації у графічному вигляді, яка використовується для мозкового штурму, творчого мислення, розв'язання проблем, організації та фіксації ідей, упорядкування інформації тощо. Карта відображає зв'язки (сміслові, асоціативні, причинно-наслідкові та інші) між поняттями або частинами, що становлять проблему чи тему, що розглядається.

Пропонуємо зразок побудови інтелект-карти «Фрукти» (рис. 3). Тема «Фрукти» є центральним елементом карти, від якого відходять чотири підтеми, що означають фрукти за кольором. У свою чергу підтемам підпорядковуються мікротеми, які уточнюють назви фруктів за кольором. Цю карту можна ще розширити за рахунок додаткових мікротем до кожного фрукту.

Навчати учнів самостійно створювати інтелект-карти потрібно поступово: спочатку аналізувати готові зразки, потім створювати у класі колективно з учителем, згодом у групах, і лише після цього давати індивідуальні завдання щодо побудови карт.

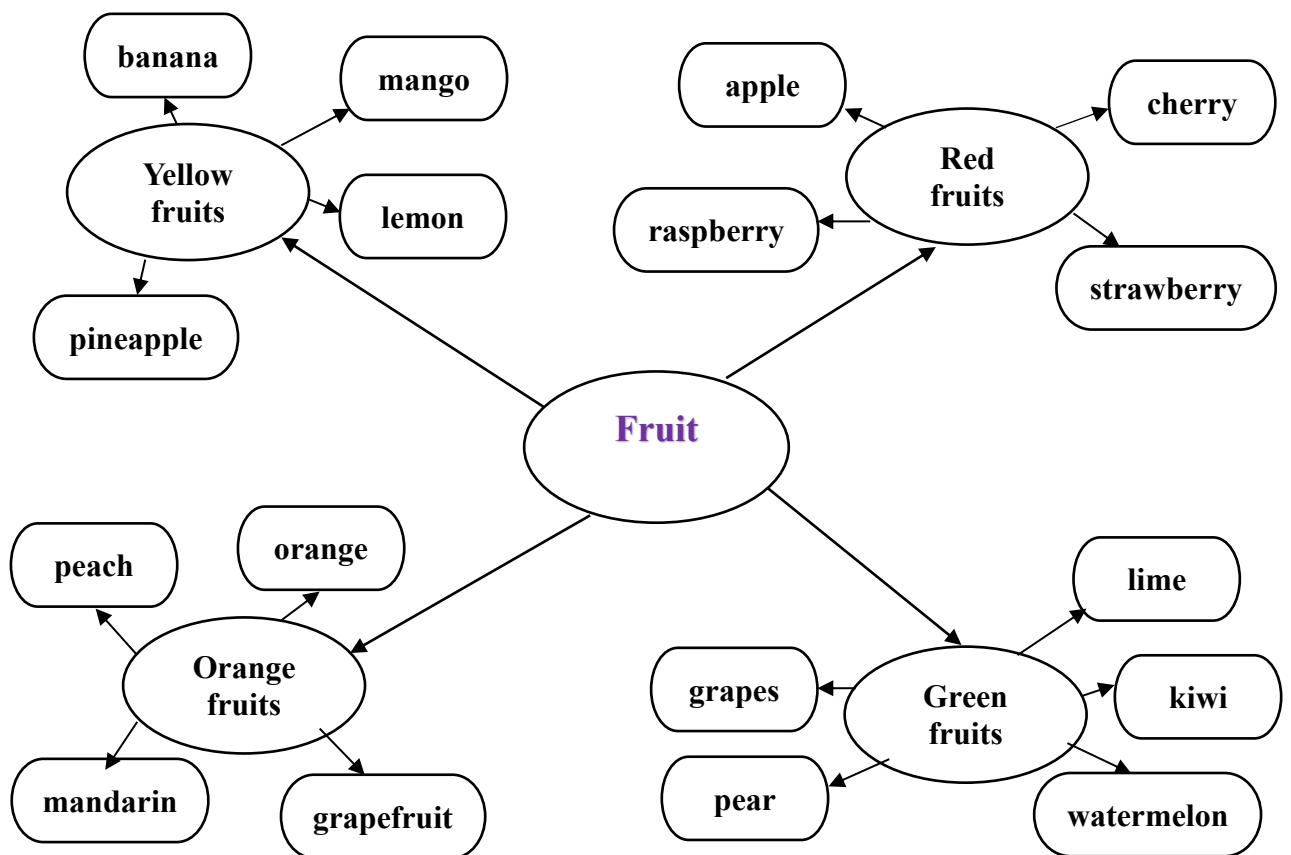


Рис. 3. Ментальна карта «Фрукти»

Інший приклад **Осмислення** можна продемонструвати через прийом *Тонкі й товсті запитання*, у ході якого відбувається опитування учнів з вивченої теми за допомогою запитань. *Тонкі запитання* – це ті, на які можна дати коротку й точну відповідь, як-от, «так»/»ні» і починаються вони, наприклад, зі слів: *Who? What? When? Where? How many? Is it true that..? Do you agree with...? What is the name...? Etc.*

Товсті запитання потребують роздумів і розгорнутої відповіді – з аналізом, синтезом, порівнянням, оцінкою. Це запитання типу: *What do you think? What if...? Why did...? How did...? What would happen if...? What might be/happen?*

Що стосується методів розвитку критичного мислення на кінцевій стадії уроку, тобто **Рефлексії**, то до них можна віднести: Сінквейн, ПРЕС, Есе, Кластер, Займи позицію, шкала думок, Плюс-Мінус-Цікаво, Риб'яча кістка та інші.

Для прикладу розглянемо такий цікавий метод **Рефлексії** як **Сінквейн**. Сінквейн (Сенкан) – це вірш що складається з п'яти рядків і написаний за певними правилами. Лаконічність цього *методу розвиває*

здатність резюмувати інформацію, висловлювати стисло думку декількома значущими словами, короткими висловами (як індивідуально, так і в парах).

Основні правила написання сінквейна:

перший рядок – назва теми одним словом (як правило, іменником);

другий – опис теми двома словами (прикметниками);

третій – опис дії в межах теми трьома словами (дієсловами);

четвертий – фраза з чотирьох слів, що показує відношення до теми (однією фразою);

п'ятий – резюме, висновок (як правило, синонім до першого слова, виражений будь-якою частиною мови).

Прикладом цього методу нами обрано теми «Монатік» і «Екологія».

Monatik	Ecology
1. Monatik.	1. Ecology.
2. Modern, talented.	2. Pure, natural.
3. Sings, dances, creates.	3. Helps, protects, warns.
4. Changed Ukrainian music forever.	4. Our life depends on ecology.
5. Pop-star.	5. Environment.

Ще один приклад **Рефлексії – метод ПРЕС. PRES:** – це акронім (аббревіатура) від перших літер чотирьох англійських слів, що означають: *позицію, причину, приклад, вирішення*. За допомогою цього методу учні навчаються висловлювати свою думку з дискусійного питання у виразній і стислій формі (усно або письмово), аргументувати, переконувати інших. На допомогу учням доцільно запропонувати опорні слова і вирази.

Вирізняють чотири етапи методу PRES:

1. Позиція (Position): Потрібно висловити свою думку, пояснити свою точку зору (*I think..., to my mind..., in my opinion..., it seems to me...*).

2. Причина (Reason): Слід пояснити причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (*the fact is..., the point is that..., because...*).

3. Приклад (Example): Необхідно навести приклад, додаткові аргументи на користь своєї позиції; назвати факти, які демонструють, які демонструють докази (*for example..., for instance..., such as..., like...*).

4. Вирішення/розв'язання (Solution): Потрібно підсумувати свою думку, зробити висновки (*that's why..., for this/that reason..., as a result..., so..., finally...*).

Таким чином, сьогодні освітній процес у школі має бути спрямований не лише на опанування учнями знаннями, Засобами різних предметів, у тому

числі іноземної мови, у них потрібно формувати/розвивати риси критично мислячої людини:

- завжди ясно розуміє мету, що стоїть перед нею, і питання, що обговорюються;
- ставить запитання щодо інформації, висновків чи поглядів;
- формулює й висловлює думку незалежно від думок інших, самостійно;
- намагається бути зрозумілою, точною у висловлюваннях, ретельно добирає необхідну інформацію;
- використовує переконливу аргументацію, засновану на достовірній інформації, на фактах;
- прагне думати глибше, бути логічною і безпристрасною [5, с. 13].

Вітчизняними дослідниками підготовлено чимало науково-теоретичних і методичних праць, які містять рекомендації для вчителів щодо технології формування та розвитку критичного мислення в учнів на різних етапах навчання (від початкової до профільної школи), а також поради з питань оволодіння цією технологією самими педагогами. Пропонуємо назву деяких з цих джерел:

1. Нова українська школа (Смарт Освіта): *Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку)*. Олена Пометун. URL: <https://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/>

2. Пометун Олена. *Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі* : посіб., 2020. 101 с. (електрон. книга).

3. *Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи* : метод. посіб. для вчителів / автори-укладачі О.І. Пометун, І. М. Сущенко. Київ, 2017. 96 с.

4. Пометун Олена. *Запитання на уроці: Навіщо? До кого?* : метод. посіб. для вчителів. Київ, 2019. 96 с.

5. Нікітченко О. С., Тарасова О. А. *Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови* : навч.-практ. посіб. Харків ; «Друкарня Мадрид», 2017. 104 с.

На допомогу вчителям ЗЗСО з опанування методики розвитку критичного мислення учнів створено *Освітню платформу «Критичне мислення»* <https://www.criticalthinking.expert/> (керівник Олена Пометун, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України). На тренінгах і практикумах платформи педагоги мають можливість ознайомитися з особливостями навчання критичного мислення, із структурою і методикою

уроку з розвитку критичного мислення, із методами і прийомами навчання критичного мислення з різних предметів тощо.

Проведений нами аналіз значного масиву джерел дозволяє стверджувати, що в Україні проводиться значна робота щодо підготовки вчителів до формування та розвитку критичного мислення в учнів ЗЗСО. Але це тривала й системна робота, яка потребує насамперед значних зусиль самих педагогів щодо свого саморозвитку та самовдосконалення, усвідомлення необхідності формування навичок критичного мислення як професійної якості, необхідної для самоаналізу, самооцінки та ефективної співпраці з учнями.

Використання методів критичного мислення на уроках іноземної мови активізує пізнавальну діяльність учнів, мотивує їх до навчання, підвищує його результативність, сприяє розвитку творчих здібностей, формує як предметну, так і ключові компетентності підлітків для майбутнього життя. Методи критичного мислення вирізняються серед інших інноваційних педагогічних технологій вдалим поєднанням проблемності та продуктивності навчання з технологічністю уроку, ефективними методами і прийомами.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>
2. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 02.08.2021).
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / МОН України. Київ, 2016. 40 с.
4. Пометун Олена. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.
5. Пометун О. І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. К. : Вид. дім «Освіта», 2020. 192 с.
6. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 505 с.
7. Lipman M. Critical Thinking. – What Can It Be? In A. Ornstein & L. Behar (Eds.). *Contemporary Issues in Curriculum*. Boston, MA : Allyn & Bacon, 1995. Pp. 145–152.
8. World Economic Forum. The Jobs Reset Summit. 20–23 October, 2020. URL: <https://www.weforum.org/events/the-jobs-reset-summit-2020>

МЕТОДИЧНІ ФУНКЦІ СИТУАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Ігор Горошкін,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки
НАПН України*

Перед учителями іноземних мов стоїть завдання – навчити здобувачів освіти застосовувати іноземну мову в різноманітних життєвих і комунікативних ситуаціях. Водночас практика засвідчує, що на уроках учні здебільшого працюють з готовими мовними одиницями різних рівнів, що не забезпечує формування в них стійких умінь самостійно програмувати ефективне іншомовне спілкування та не сприяє розвитку творчості. Засвоєння слів, окремих фраз, ідіом, оволодіння фонетичним рівнем іноземної мови є міцним підґрунтям комунікативної діяльності, проте не може забезпечити повноцінного застосування її, оскільки реальні життєві ситуації не передбачають повторення реплік, складання діалогів за зразком, уставляння в текст пропущених слів тощо. Це зумовлює застосування в освітньому процесі ситуаційних завдань, що наближають змодельовані на уроках штучні умови спілкування до життєвих ситуацій [5].

Ситуаційні завдання – це змодельовані навчальні завдання, максимально наближені до реальних, які пропонують учням розв'язати певну проблему або виконати певну соціальну роль у конкретній ситуації.

Опрацювання спеціальних джерел (Н. Басай, О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско, О. Пасічник, Т. Полонська, В. Редько, Л. Сажко, І. Самойлюкевич та ін.) переконує, що, добираючи завдання для уроків, учителям необхідно враховувати такі *вимоги*: виконання завдання має бути спрямованим на розвиток мотивації, пізнавальної активності учнів; допомогти кожній дитині сформувавши уявлення про себе як про людину з певними можливостями для розвитку; сприяти формуванню вмінь навчатися в нових умовах, працювати в команді, об'єктивно оцінювати власні результати й уміти порівнювати їх з результатами інших; досягати успіху й адекватно реагувати на успіхи та невдачі інших, контролювати й регулювати емоції; розвивати відповідальність і самостійність учнів, почуття емпатії [4]. Важливо дібрати такі ситуації, щоб вони, з одного боку, відповідали віковим особливостям підлітків, їхнім

інтересам та уподобанням, з іншого – забезпечували реалізацію вимог програми з предмета, сприяли формуванню ключових компетентностей [3].

Плануючи роботу на уроці, необхідно враховувати й особливості учнів зазначеної вікової категорії, коли спілкування для них є провідним типом діяльності. Психологи зазначають, що центральне місце в житті підлітка займає спілкування з товаришами. Якщо для молодших школярів основою для об'єднань найчастіше є спільна діяльність, то тепер, навпаки, привабливість тих чи тих занять та інтереси визначаються передусім їхніми можливостями для спілкування з однолітками [1]. З огляду на це ситуаційні завдання, що доцільно застосовувати на уроках іноземних мов, мають спонукати учнів до спілкування з однокласниками, відповідати їхнім потребам і прагненням. У процесі їх виконання важливо задіяти всі канали надходження інформації, активізувати інтелектуальну й емоційну сфери особистості учнів.

Наведемо приклади навчальної роботи з учнями задля спрямування їх на виконання ситуаційних завдань, зміст яких узгоджується з вимогами навчальної програми для 5 і 6 класів. Задля формування таких ключових компетентностей, як *спілкування державною (рідною) мовою, обізнаність та самовираження у сфері культури*, можна використати ситуаційне завдання, побудоване на українознавчому матеріалі. Так, завдання «Україна» передбачає посилення пізнавальної активності, комунікативних можливостей учнів, усвідомлення ними соціальних традицій, ролі національних символів.

Учитель спочатку планує доситуаційну роботу, пропонуючи учням показати Україну на політичній чи географічній мапі, розглянути малюнки або світлини, на яких зображено традиційні українські сувеніри: рушники, вишиванки, глиняний посуд, тарелі, витинанки, статуетки козаків, ляльки-мотанки. Для того щоб дізнатися значення невідомих слів, учні працюють зі словниками. Ситуаційне завдання полягає в тому, що учням необхідно розказати друзям із Великої Британії про свою країну, обрати сувенір, який можна подарувати на згадку про перебування в Україні. Працюючи у групах, учні складають самостійно монологічне висловлення, що передбачає опис конкретного сувеніра. Крім того, вони мають обрати сувенір, який доцільно подарувати своєму приятелю-одноліткові або подрузі з країни, мову якої вивчають, обґрунтувавши свій вибір.

Наступне ситуаційне завдання – «*Велика Британія*» – може бути побудовано за аналогічним планом: робота з мапою, розгляд малюнків із зображенням тепер уже британських сувенірів. Учнім необхідно представити іноземною мовою відомості про країну, мову якої вони опановують, розказати про сувеніри, які можна придбати у Великій Британії для себе та подарувати рідним і друзям.

Такі завдання зазвичай викликають зацікавленість в учнів. Під час їх виконання вони виявляють активність, у межах свого мовного досвіду охоче розповідають про Україну та країни, мову якої вивчають, обстоюють свою думку. Виконання подібних завдань сприяє формуванню комплексу вмінь: *предметних* – розповідати, характеризувати предмети, пропонувати, приймати або відхиляти пропозицію; аргументувати власний вибір; *загальнопредметних* – узагальнювати й систематизувати інформацію згідно з умовами завдання; наводити аргументи для підтвердження власної думки.

Підвищенню мотивації до навчання іноземних мов сприяє створення неформальної атмосфери, надання можливості задоволення потреб у самореалізації, самовизначення, що є надзвичайно важливими для учнів підліткового віку. У цьому контексті особливої значущості може набути застосування ситуаційних завдань у формі дидактичної гри, наприклад «Подорож». Учням можна запропонувати здійснити віртуальну подорож до певної країни, міста. Для цього необхідно за допомогою інтернет-ресурсів здійснити віртуальну подорож, наприклад до Лондона. За допомогою відеохостингу *Youtube*, або за допомогою сервісу *Google maps* (інтерактивні мапи, що відображають панорами вулиць найбільших міст світу). Перегляд відеоролика створює позитивну атмосферу на уроці. Відеоматеріали забезпечують підвищення інтересу учнів до навчання іноземної мови, звукова підтримка сприяє актуалізації раніше вивченої лексики, уведенню нових слів до словникового запасу. Після цього учні мають поділитися враженнями від побаченого, розказати, що їх найбільше вразило, здивувало чи, навпаки, що їм не сподобалося. У такий спосіб може відбуватися вдосконалення комунікативного досвіду, і, можливо, зміна реальних настанов людини, ціннісних орієнтацій, що передбачено компетентнісним підходом до навчання іноземних мов.

Дидактичний потенціал ситуаційних завдань полягає в тому, що ознайомлення учнів з іншою культурою відбувається шляхом порівняння тих чи тих соціально-культурних проявів у рідній країні та країні, мову якої вивчають, що позитивно впливає на усвідомлення й оцінювання власної культури та себе як носія цієї культури. Окрім того, це сприяє організації процесу навчання у формі діалогу культур, що визначається дидактично доцільною технологією сучасних форм навчання іноземних мов. Важливо дібрати такі ситуації, щоб вони, з одного боку, відповідали віковим особливостям підлітків, їхнім інтересам та уподобанням, з іншого – забезпечували реалізацію вимог програми з предмета, сприяли формуванню ключових компетентностей [2].

Завдання вчителя полягає в тому, щоб змодельовати ситуацію «відкриття» й непомітно для гравця підвести його до нього. Здобути в такий спосіб знання міцно фіксуються завдяки дії психологічної настанови «Я знайшов/знайшла це сам/сама!». Значення такого способу навчання полягає в тому, що суб'єкти освітнього процесу запам'ятовують не тільки здобуту інформацію, а й загальний позитивний емоційний стан «відкриття», у результаті чого в них формується настанова на привабливість вивчення іноземної мови.

Отже, систематичне застосування ситуаційних завдань є педагогічною умовою ефективної організації компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Добираючи завдання для уроків, для вчителя важливими є такі *вимоги*: орієнтація завдання на розвиток мотивації, пізнавальної активності здобувачів освіти; потенціал завдання для формування в учнів уявлення про себе як про людину з великими можливостями для розвитку, а також для формування вмінь навчатися в нових умовах, працювати в команді, об'єктивно оцінювати власні результати й уміти порівнювати їх з результатами інших; досягати успіху й адекватно реагувати на успіхи та невдачі інших, контролювати й регулювати емоції; розвивати відповідальність і самостійність учнів, почуття емпатії, дотримуватися норм комунікативної поведінки під час ситуаційного спілкування в різних соціальних умовах.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 349 с.
2. Горошкін І. О. Навчально-мовленнєві ситуації на уроках іноземних мов у 5–6 класах гімназії : зб. праць за матеріалами наук.-практ. конф. «Навчання філологічних дисциплін у контексті сучасних викликів» (до 40-річчя заснування кафедри філологічних дисциплін) ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2020. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722503>
3. Дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2020. 288 с.
4. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / Редько В. Г., Полонська Т. К., Басай Н. П. та ін. ; за наук. ред. Редька В. Г. Київ: Пед. думка, 2013. 360 с.
5. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи : МОН України. Київ, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Олександр Пасічник,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України

Після прийняття Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [2] як основного орієнтира оновлення системи іншомовної освіти в Україні навчальні досягнення учнів почали описуватися в термінах **компетентностей**, а основною метою навчання іноземних мов було визначено формування в учнів **іншомовної комунікативної компетентності (ІКК)** [5; 6]. Структуру зазначеної компетентності обґрунтовано дослідниками та відображено на рис. 1 [9].

ЛІНГВІСТИЧНА	Фонологічна. Уміння правильно використовувати звукові одиниці (<i>продуктивний рівень</i>) та адекватно сприймати їх в усномовленневих повідомленнях інших осіб (<i>рецептивний рівень</i>).
	Лексична. Здатність ідентифікувати лексичні одиниці (у межах відомого мовного матеріалу) у процесі читання або сприйняття на слух, а також уміння нормативно продукувати їх під час говоріння та на письмі відповідно до тем і ситуацій комунікативної взаємодії, визначених навчальною програмою.
	Граматична. Уміння конструювати словосполучення і речення відповідно до граматичних норм мови, що вивчається; уміння правильно використовувати й узгоджувати форми частин мови в реченні.
МОВЛЕННЄВА	У говорінні (<i>монолог, діалог</i>). Здатність продукувати в усній формі тексти відповідно до прийнятих норм і визначених комунікативних завдань.
	В аудіюванні (<i>безпосереднє й опосередковане</i>). Здатність ідентифікувати та адекватно розуміти озвучені тексти.
	У читанні (<i>ознайомлювальне, вивчальне, пошукове</i>). Здатність ідентифікувати та адекватно розуміти письмові тексти.
	У письмі. Здатність продукувати письмові тексти відповідно до прийнятих норм і комунікативних завдань.
СОЦІОКУЛЬТУРНА	Країнознавча. Здатність продукувати і сприймати інформацію, що повідомляє про особливості політичного, економічного, культурного життя країни, мова якої вивчається.
	Лінгвокраїнознавча. Здатність користуватися мовними/мовленневими одиницями, прийнятими у країні, мова якої вивчається.
	Соціолінгвістична. Здатність продукувати і сприймати мовленнєві висловлення відповідно до соціальних умов спілкування.

Рис. 1. Структура іншомовної комунікативної компетентності

Виключно важливу роль в умовах компетентнісної моделі навчання відіграє соціокультурний компонент, оскільки він *репрезентує широкий спектр відомостей про країну, мова якої вивчається* (країнознавчий аспект), а також ті знання й уміння, які сприяють налагодженню контакту з представниками інших культур (лінгвокраїнознавчий і соціолінгвістичний аспекти). Водночас такий компонентний склад наводить на думку, що процес оволодіння іноземною мовою в основному зорієнтований на адаптацію учнів до іншої соціокультурної реальності та до діалогу з представниками інших культур виключно за правилами, прийнятими в іншій країні. Автори Нового словника методичних термінів і понять тлумачать формування соціокультурної компетентності як **соціокультурну адаптацію та інтеграцію особистості в нову культуру** [1, с. 287].

Як зазначають дослідники, зміст *соціокультурної компетентності* може бути представлений у вигляді таких чотирьох складників:

- а) знання про країну, мова якої вивчається;
- б) досвід спілкування й уміння правильно трактувати явища іншої культури;
- в) особисте ставлення до явищ іншої культури;
- г) володіння способами використання іноземної мови [1, с. 287].

Таке бачення мети навчання іноземної мови у школі дещо ігнорує той факт, що сам учень є представником іншої країни (для якої характерні інші норми, звичаї та традиції), а відповідно й те, що він є носієм іншої культурної свідомості та системи цінностей. Відтак, порушується один із базових принципів лінгводидактики, який передбачає, що навчання мови має здійснюватися на засадах «діалогу культур». Маємо визнати, що справжній діалог передбачає рівноправність усіх його учасників, а «діалог культур» – рівноправність позицій кожного з представників різних культур.

Проведений нами аналіз змісту чинних програм також засвідчив, що основний акцент навчання мови і культури полягає в ознайомленні учнів з іншою культурою, у той час як власна культурна суб'єктність та уміння презентувати її залишаються дещо недооціненими. Так, у програмі для 1–4 класу вказано, що *знайомство з іншою культурою дасть змогу учням глибше зрозуміти власну культуру* [3, с. 3]; у програмі для старшої школи одним із результатів якості навчальних досягнень визначено *здатність усвідомлювати та звертати увагу на найважливіші відмінності між звичаями, звичками, правилами поведіння, цінностями та ідеалами, характерними для власної спільноти і країни мови, що вивчається* [6, с. 14]. Однак у програмах не визначено механізми, які сприяли б формуванню в учнів таких умінь.

Безперечно, роль соціокультурного компонента змісту навчання

іноземної мови має на меті познайомити учня з особливостями життя іншої країни. Проте, немає підстав стверджувати, що таке знайомство без відповідної системи вправ і завдань дасть змогу сформувати в учнів уміння помічати спільне та відмінне в рідній та чужій культурі. Окрім того, на переконання деяких дослідників, побудова процесу навчання виключно на матеріалі іншої культури може стати передумовою формування в учня викривленого сприйняття дійсності, а сам процес навчання може перетворитися на своєрідну рекламу іншого способу життя .

Усуненню та вирішенню цієї суперечності могло б сприяти обґрунтування **міжкультурної компетентності** (а також механізмів її досягнення) як одного зі складників іншомовної підготовки в закладах освіти. На протигагу соціокультурній компетентності, вважаємо, що міжкультурний аспект передбачає не просто вичерпне знайомство з іншою культурою, а рівноправне співіснування культур у ментальній картині того, хто навчається, та усвідомлення власної культурної приналежності.

Розглядаючи питання формування міжкультурної компетентності в розрізі шкільної іншомовної освіти, ми схильні притримуватися тієї точки зору, що міжкультурна компетентність є складником іншомовної комунікативної компетентності. Наша думка корелюється з поглядами деяких методистів, які розглядають культуру як п'яте вміння, яке необхідно розвивати у процесі іншомовної підготовки поряд із говорінням, читанням, аудіюванням і письмом [7]. Відповідно, міжкультурний компонент є органічним доповненням іншомовної комунікативної компетентності, який фактично модифікує інші її компоненти, додаючи їм так званого «міжкультурного виміру» [8, с. 28–29]. Визнаючи провідну роль комунікативної компетентності, В.В. Сафонова зазначає, що ефективність міжкультурного спілкування можлива за умови, що всі її компоненти будуть формуватися в поєднанні з міжкультурними аспектами [10, с. 82]. Відтак, дослідниця пропонує розглядати міжкультурну компетентність як складник іншомовної комунікативної компетентності.

Узагальнення напрацювань методистів з окресленої проблеми дають змогу зробити висновок про те, що міжкультурна компетентність зорієнтована на формування в учнів:

- системи знань про культуру власної країни та країни, мова якої вивчається;
- системи знань про співіснування культур у різних вимірах (історичному, політичному, побутовому тощо);
- усвідомлення того, що культура країни, мова якої вивчається, не є монолітним утворенням (поряд із «титальною» нацією співіснують

представники етнічних меншин, у кожній культурі є субкультури тощо);

- усвідомлення власної культурної ідентичності та здатності представити власну культуру та культурну ідентичність іншим;
- готовності до міжкультурної взаємодії, а також усвідомлення того, що культурні чинники потребують відповідної дистанції між комунікантами залежно від їх соціального та професійного статусу, а також емпатії, толерантності у процесі спілкування тощо;
- готовності до двозначності та протиріч, які можуть виникати у процесі міжкультурного спілкування та готовності до їх подолання;
- умінь виконувати роль посередника між представниками чужої та рідної культури (міжкультурна медіація) [4].

Можемо зробити висновок про те, що в узагальненому вигляді міжкультурна компетентність як елемент іншомовної підготовки учня – це, з одного боку, здатність усвідомлювати чинники, зумовлені іншою культурою, та те, як вони впливають на менталітет і моделі поведінки представників цієї культури і, відштовхуючись від цього, вибудовувати власну комунікативну та поведінкову стратегію у процесі спілкування з ними. З іншого боку – це усвідомлення власної культурної ідентичності та вміння презентувати себе як носія іншої ментальності та культури. При цьому важливо, щоб взаємодія базувалася на засадах толерантності, взаємоповаги та взаєморозуміння і не порушувала цінності й норми жодної з культур. Узагальнюючи, можемо сказати, що міжкультурна компетентність передбачає формування в учнів так званої «культурної сензитивності» – чутливості до міжкультурних особливостей та відмінностей.

Виокремлюючи міжкультурну компетентність як одну зі складників іншомовної комунікативної компетентності, вважаємо за доцільне змінити назву останньої на **міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність** (МІКК) як таку, що більш повно відображає врахування методичного принципу діалогу культур.

Набуття повної МІКК можливе за умови професійного оволодіння мовою, однак у закладі освіти мають бути закладені основи її формування з метою подальшого вдосконалення у практиці спілкування або навчання.

Багатонаціональний склад населення країн, мови яких вивчаються в школах України, потребують знайомства учнів із культурою національних менших. Хоча вони й стали частиною іншої культури, усе ж зберігають власну ідентичність. Для прикладу, в Британії є чисельна спільнота представників азійського регіону, а в Ліверпулі знаходиться один із найбільших в Європі Chinatown – район міста, де проживають представники далекого Сходу. Також

у Лондоні щорічно відбувається карнавал Ноттін Гілл – прояв культури афроамериканських мігрантів з Карибів і Тринідаду на території Британії. Франція також стала домом для мігрантів з Азії та країн Африки. Кожна зі спільнот притримується власних звичаїв і традицій та вибудовує власні алгоритми взаємодії з представниками так званої титульної нації. Знайомлячись з різними проявами етнічних культур, учні отримують адекватне уявлення про країну та її побут, усвідомлюють, що культура країн, мову яких вони вивчають, є унікальним багатозаровим утворенням.

У свою чергу, В.П. Фурманова стверджує, що для створення передумов для реалізації методичного принципу «діалогу культур» до змісту тем, що опрацьовуються, необхідно також інтегрувати відомості про рідну культуру учнів [11]. Це можливо і важливо реалізувати у змісті підручників іноземних мов для закладів загальної середньої освіти, які виконують завдання національного виховання молоді, що дасть змогу дещо усунути зосередженість на реаліях іншої культури і закладе передумови для виявлення спільного та відмінного у двох культурах, їх порівняння, а також сприятиме вихованню двомовної та бікультурної особистості, готової до участі в діалозі культур. Важливість реалізації цього аспекту зумовлена також тим, що в переважній більшості випадків у процесі міжкультурного діалогу особі доводиться розповідати про особливості власного життя, побуту тощо.

Для позначення сукупності відомостей про рідну культуру учня співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України було запропоновано та обґрунтовано термін «*краєзнавство*» [7, с. 300]. Завдання краєзнавчого блоку – **не дублювати іноземною мовою інформацію про рідну культуру**, яка, скоріш за все, й так відома учням, а відобразити ті краєзнавчі об'єкти, що є **важливими маркерами рідної культури** учнів або ж **можуть бути інформативними** для потенційних партнерів по спілкуванню. Важливо, щоб краєзнавчий блок не був автономним, а навпаки – інтегрований з соціокультурними відомостями та співвіднесений з ними тематично. Наприклад, вивчаючи тему «Спорт» (7 клас), важливо проілюструвати досягнення вітчизняних спортсменів, спортивну інфраструктуру українських міст, популярні види спорту в Україні тощо. Під час опрацювання теми «Харчування» (5 клас) – навести приклад традиційних повсякденних або ж святкових українських страв. Якщо в навчальній книзі, якою користується вчитель, таку інформацію не представлено, за можливості він може підготувати додаткові дидактичні матеріали, скористатися готовими розробками своїх колег.

Водночас, вважаємо за недоцільне перенасичувати процес навчання іноземної мови матеріалами про рідну культуру учнів. За нашими

спостереженнями та результатами анкетуванням учителів, вважаємо, що оптимально їх обсяг не має перевищувати 10% та описувати **найбільш знакові** факти, об'єкти культури та побутові явища в межах передбаченої навчальною програмою тематики, які можна повідомити співрозмовнику-іноземцю та які можуть бути потенційно цікавими для нього, або ж сприятимуть формуванню в нього певних уявлень про іншу культуру.

Безумовно, підручник і додаткові дидактичні матеріали не в змозі охопити усі ті аспекти, які можуть стати предметом обговорення з носієм іншої мови та ментальності. Однак саме навчальні тексти, їх проблематика, логіка та послідовність викладення думок, а також моделі взаємодії, презентовані в навчальних діалогах, є орієнтувальною основою для побудови власних висловлювань учнями. Спираючись на відповідні мовні засоби, у подальшому вони зможуть будувати власні висловлювання, долучаючи інформацію, яка відома їм з власного та навчального досвіду.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. редактор укр. вид доктор. пед наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. 1–4 класи. Київ : Освіта, 2012.
4. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи. Київ, 2017.
5. Пасічник О. С. Дидактичне обґрунтування краєзнавчого компонента змісту навчання іноземних мов у початковій школі. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Вип. 20. С. 297–310.
6. Пасічник О. С. Міжкультурна медіація – переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. Вип. 22. С. 213–223.
7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 2–12 класи. Київ ; Ірпінь : Перун 2005.
8. Пузатых А. Н. Преподавание культуры как пятого вида языкового навыка при обучении иностранным языкам. *Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании. Теория и практика*. Ч. 1: Педагогика. Ижевск : Удмуртский университет, 2013. С. 28–29.
9. Редько В. Г. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи: результати емпіричних досліджень. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Вип. 20. С. 360–372.
10. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в

контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : ИСТОКИ, 1996. 239 с.

11. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвострановедение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 1993. 124 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 5 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Михайло Яковчук,
*науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України,
Заслужений вчитель України*

Упровадження компетентнісного підходу в закладах загальної середньої освіти – одне з важливих концептуальних положень оновлення змісту та якості освіти. Основним завданням компетентнісного підходу є не лише оволодіння предметними знаннями, але й уміннями ефективно застосовувати їх на практиці як інструмент розв’язання різноманітних життєвих проблем.

Основний зміст навчання іноземних мов можна розглядати як дидактично доцільно дібрану й особливим способом організовану структуру навчальних дій учнів, спрямовану на оволодіння спілкуванням в усній та письмовій формах відповідно до комунікативних намірів, які узгоджуються зі змістом навчальної програми. Це означає, що вчитель має організовувати навчальну діяльність на уроках іноземних мов у такий спосіб, щоб вона була адекватною її цілям: навчати говорити через говоріння, читати через читання, слухати через аудіювання, писати через письмо. Саме в цьому твердженні і полягає основна сутність компетентнісно орієнтованого навчання [3, с. 12–13].

У зв’язку з цим, визначальною характеристикою компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5 класів є дидактично доцільний добір і раціональна методична організація навчальних матеріалів, які використовуються для формування іншомовної комунікативної компетентності та сприяють створенню умов для розкриття й розвитку індивідуальних потенційних можливостей школярів. Найбільш повною мірою виконання комунікативних завдань проявляється у процесі вирішення навчальних мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне,

діалогічне спілкування різних учасників навчального процесу в межах програмової тематики.

Зміст навчально-мовленнєвої ситуації формулюється в завданні, де зазвичай вказуються: а) мета діяльності; б) обставини, за яких вона виконується; в) об'єкт, який підлягає обговорюванню; г) суб'єкт, який бере участь в обговорюванні [2, с. 32]. Якщо метою ситуації передбачається спілкування в межах кількох тем або ж завдання сформульовано дещо узагальнено, то, на наш погляд, доцільно його конкретизувати мовленнєвими опорами у вигляді плану, запитань тощо. Саме така форма презентації змісту ситуації використовується в деяких підручниках іноземних мов.

У ситуаційних завданнях моделюються мовленнєві ситуації, тобто створюються умови, які залучають учнів у процес спілкування, мотивуючи їхні дії. Для наближення до життя створюваних на уроці ситуацій необхідно добирати такі з них, які відбуваються в повсякденному житті учнів, є зрозумілими для них у межах програмової тематики для 5 класу і не вимагають додаткових пояснень.

Аналіз змісту чинної програми з іноземних мов та узагальнення його результатів дають змогу проілюструвати послідовність і наступність формування ключових компетентностей учнів 5-х класів [1]. Такі компетентності, як спілкування державною (рідною) мовою, спілкування іноземною мовою, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності формуються постійно у процесі навчання іноземної мови, незалежно від теми чи змісту завдань, інші, як-от математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя формуються виключно в межах певних тем. З огляду на це, у формуванні низки цих компетентностей зростає роль учителя, який може впливати на тематику завдань, добір лексичних одиниць для засвоєння учнями.

У формулюванні ситуацій у 5-х класах дається загальний зміст висловлювання (про що говорити/писати). Учні повинні конкретизувати зміст висловлювання та оформити його в мовному аспекті відповідно до змісту ситуації. Наприклад:

Уяви, що твій іноземний друг/твоя іноземна подруга просить тебе написати йому/їй листа і розповісти про місто/село, де ти живеш.

Для розуміння висловлено вище наведемо приклади мовленнєвих ситуацій відповідно до компетентнісного підходу, тематики та вимог навчальної програми для 5-х класів.

Багато підлітків люблять проводити свій вільний час на природі. Уяви, що твій іноземний друг/твоя іноземна подруга приїжджає до тебе в гості. Він/вона виявляє інтерес для пізнання природи твого рідного краю. Розкажи йому/їй :

- *Чи любиш ти природу?*
- *Що для тебе означає природа?*
- *Які тварини живуть в твоїй місцевості?*
- *Опиши ландшафти у твоїй місцевості.*

Ця мовленнєва ситуація, яку пропонує вчитель під час вивчення теми **«Природа навколо нас»**, спрямована на формування та розвиток в учнів культури екологічного мислення.

Наступне ситуаційне завдання **«Подорож»** передбачає навчити учнів мовленнєвих формул, які використовуються у процесі соціальної взаємодії, і формують у них соціальну та громадянську компетентності:

Уяви, що ти готуєшся зі своїми однокласниками до подорожі. Поспілкуйтесь і з'ясуйте:

- *який маршрут подорожі ви оберете;*
- *які транспортні засоби ви будете використовувати під час подорожі;*
- *який одяг слід взяти із собою в подорож.*

Для формування природничо-наукової компетентності доцільно застосовувати таку мовленнєву ситуацію під час вивчення теми **«Пори року»**:

Уяви, що ти репортер шкільної газети і береш інтерв'ю у свого однокласника/своїї однокласниці. Розпитай в нього/в неї про його/її улюблену пору року:

- *Яку пору року він/вона любить?*
- *Яка погода в цю пору року?*
- *Що він/вона любить робити в цю пору року? [5].*

Під час опрацювання теми **«Свята і традиції»** (підтема **«Різдво»**) доцільно заохочувати учнів пояснити уявному іноземному другові, як святкують Різдво в Україні. Таким чином в учнів формується культурна компетентність. Приклад такої ситуації:

Розкажи своєму іноземному другу/своїй іноземній подрузі, як святкують Різдво в Україні.

Формування такої ключової компетентності як спілкування державною мовою відбувається шляхом застосування українознавчого компонента в усіх видах мовленнєвої діяльності. Передусім це можливо в межах тем **«Україна»**, **«Свята і традиції»**, **«Харчування»**, у процесі вивчення яких учні 5-х класів

дізнаються про національні традиції святкування визначних свят, розповідають про українські традиційні страви. Приклад ситуативного завдання:

Уяви, що твій іноземний друг/твоя іноземна подруга просить тебе розказати про українську національну кухню.

Формування математичної компетентності відбувається ситуативно під час розв'язання учнями комунікативних і навчальних проблем із використанням логіко-математичного інтелекту. Так, під час вивчення теми «Одяг» (підтема «Купувати одяг») пропонується ситуація:

Ти в магазині і хочеш купити собі футболку. Поспілкуйся з продавцем-консультантом. З'ясуй:

- *чи є в магазині футболка, яка тебе цікавить;*
- *де її можна приміряти;*
- *скільки вона коштує;*
- *де можна заплатити.*

Компетентність, обізнаність і самовираження у сфері культури потребує сформованих умінь використовувати мову для духовного, культурного й національного самовираження; дотримуватися культури мовлення, висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання й судження. Вона формується в межах тем «Харчування» (національні страви), «Україна та Німеччина» (загальні відомості про Україну та країну, мова якої вивчається), «Рідне місто/село» (основні історичні та культурні відомості), «Свята і традиції» (календар свят, традиції святкування в Україні та країні, мова якої вивчається) тощо. Під час вивчення підтеми «Моє рідне місто» пропонується ситуація:

Приймаючи гостей – іноземних учнів, ти супроводжуєш їх під час екскурсії містом і розповідаєш про його визначні пам'ятки.

Для забезпечення ефективності компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5-х класів доцільно виокремлювати два етапи: 1) підготовчий доситуативний і 2) творчий ситуативний. Саме робота учнів у межах цих етапів (виконання відповідних вправ і завдань) дає їм можливість оволодівати механізмами ситуативного спілкування [4, с. 35].

Під час вивчення теми «Відпочинок та дозвілля» на підготовчому доситуативному етапі проводиться діяльність із формування навичок оперування новим лексичним матеріалом. Учні пропонується виконувати мовні вправи на підстановку, трансформацію, заповнення пропусків у реченнях, доповнення речень тощо. Приклад доситуативного завдання:

Доповни текст нижче поданими словами! (учні заповнюють пропуски в тексті).

Творчий ситуаційний етап передбачає усвідомлення учнями змісту сформульованої навчально-мовленнєвої ситуації як творчого комунікативного завдання, виконання якого доцільно розпочинати з розуміння школярами об'єкта, що на нього спрямовуються мовленнєві дії, місце і час, у межах якого суб'єкт здійснює комунікативну діяльність. Приклад ситуаційного завдання:

Ти проводиш своє дозвілля дуже цікаво. Розкажи своєму німецькому другу (подрузі), що ти любиш робити у свій вільний час?

Зміст презентованих ситуацій передбачає виконання учнями навчальних комунікативних дій, що узгоджуються з певними компетентностями, формування яких за програмовою тематикою спілкування може здійснюватися в 5-х класах. У процесі іншомовного спілкування в межах цих ситуацій учні активізують мовні засоби, характерні для певної ключової компетентності, та вдосконалюють власний досвід комунікації в межах предметних компетентностей, адаптуючись у такий спосіб до реальних умов мовленнєвої взаємодії.

Отже, формування ключових компетентностей учнів 5-х класів у процесі навчання іноземної мови має здійснюватися комплексно, передусім через добір ситуаційних завдань, які самостійно може пропонувати вчитель відповідно до рівня навчальних досягнень його учнів та їхніх потенційних можливостей.

Список використаних джерел

1. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5–9 класи : Наказ МОН України від 7 червня 2017 р. № 804. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
2. Редько Валерій. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 28–36.
3. Редько В. Г. Організація компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : метод. рек. Київ, 2019. 36 с.
4. Редько В. Г., Яковчук М. В. Дидактичне моделювання мовленнєвих ситуацій як засобів компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 1. С. 30–42.
5. Сотникова С. І., Гоголева Г. В. Німецька мова (5-й рік навчання), 5 клас : підруч. для закл. загальн. середн. освіти. Харків : Ранок, 2018. 240 с.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИ, ФОРМИ І ЗАСОБИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКІЛЬНУ ПРАКТИКУ

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПІДРУЧНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В 10-11 КЛАСАХ ЯК ЗАСОБУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ НМК ON SCREEN B2)

Світлана Цільмак,
*заступник директора з навчально-виховної роботи,
учитель-методист англійської мови
Київської гімназії східних мов № 1*

На етапі реформування системи загальної середньої освіти, запровадження нових освітніх технологій, утілення нових підходів до оволодіння іноземною мовою важливого значення набуває шкільний підручник, безпосередньо пов'язаний з актуальними цілями сучасної освіти. Історичний досвід свідчить, що чим динамічніше змінюється педагогічне осмислення проблем навчання, тим радикальніші зміни відбуваються і в змісті, і в структурі шкільного підручника. Соціальний запит на творчо мислячу, активну особистість має бути відображено в сучасній шкільній навчальній книжці, яка може володіти значними мотиваційними можливостями, що здатні пробуджувати інтерес і бажання учнів вивчати іноземну мову. Ураховуючи потреби держави до сучасного випускника середньої школи, шкільний підручник іноземної мови має бути ефективним засобом розвитку пізнавальної активності учнів, а процес навчання іноземної мови – успішним. Освітній зміст підручника покликаний забезпечувати пріоритетний розвиток індивідуальних здібностей та позитивного особистісного потенціалу школярів у процесі оволодіння ними знаннями, нормами і цінностями, а також розвитку міжкультурного спілкування.

Комунікація, діалог є особливим видом діяльності людини. Учасники комунікації – носії культури, а сама комунікація – її прояв. Таким чином,

лінгвістичний аспект міжкультурної комунікації віддзеркалює суспільні реалії, звичаї [2, с. 20].

Міжкультурна комунікація – це складне, комплексне явище, яке включає різноманітні напрями і форми спілкування між окремими індивідами, групами, державами, що належать до різних культур.

Процес міжкультурної комунікації є специфічною формою діяльності, яка передбачає знання іноземних мов, матеріальної і духовної культури іншого народу, релігії, цінностей, моральних установок, світоглядних уявлень тощо, і в сукупності визначають модель поведінки партнерів по комунікації. Тільки поєднання цих двох видів знання – *мови і культури* – забезпечує ефективне та плідне спілкування, служить *основою* ефективної міжкультурної комунікації [3, с. 165].

Предметом міжкультурної комунікації є контакти, які відбуваються на різних рівнях, у різній аудиторії, у двосторонньому, багатосторонньому, глобальному аспектах. **Метою** міжкультурної комунікації має бути створення умов для розвитку конструктивного діалогу, рівноцінного стосовно представників інших культур [там же, с. 15].

Завдання міжкультурної комунікації полягає у формуванні міжкультурної компетентності, необхідних знань про різні народи та культури з метою уникнення міжетнічних і міжкультурних конфліктів та встановлення комфортних умов спілкування в різних сферах і життєвих ситуаціях. Саме дотримання цієї умови дає змогу повною мірою актуалізувати розвивальні можливості навчання за допомогою підручника.

Способи полегшення діалогу різних культур неодноразово обговорювалися в різних наукових працях, присвячених міжкультурній комунікації здебільшого як проблемі перекладу.

Науковці В.Г. Редько й О.С. Пасічник виокремлюють поняття «діалог культур», яке ними розглядається не в прямому значенні: здійснювати діалогічне спілкування з використанням відповідного соціокультурно спрямованого мовного та інформаційного матеріалу, а розуміється цей термін фігурально, значно ширше. Це передбачає таку організацію процесу навчання іншомовного спілкування, в якому на рівноправних позиціях співіснують усі 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 повинні передбачати можливість використання у змісті своїх доробків не тільки відповідну тематичну інформацію (через тексти для читання, діалоги, окремі вправи і завдання, ілюстрації тощо), але й дидактично доцільно засоби її активізації в різних, характерних реальним умовам спілкування, формах комунікативної

взаємодії. Зазначена технологія навчання має забезпечувати учням 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 [1].

Питанням створення сучасних підручників іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів присвятили свої дослідження такі вітчизняні вчені-методисти, як П.О. Бех, Л.В. Біркун, С.Ю. Мартинова, В.М. Плахотник, В.Г. Редько, Н.К. Скляренко, Л.П. Смелякова, учителі-практики І.Ф. Горець, О.Д. Карп'юк, А.М. Несвіт, І.Г. Щупак та інші.

Структура будь-якого підручника іноземної мови певною мірою залежить від методичної концепції авторів. Традиційно підручники організовані за тематичним або ситуативно-тематичним принципом у розділи, які є відносно закінченими відрізками змісту навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання й письма.

Серед основних вимог, що висуваються до структури та змісту підручника, виділяються такі: а) підручник має забезпечувати послідовність подачі мовного та мовленнєвого матеріалу; б) зміст підручника має бути комунікативно спрямованим та містити автентичні матеріали, які сприяють розширенню соціокультурної компетентності здобувачів освіти; в) у структурі параграфа повинен бути спеціальний розділ – домашнє завдання; г) кожний розділ має закінчуватись питаннями для самоперевірки та самоконтролю.

Із позицій сьогодення, коли підручник розглядається як ефективний засіб навчання міжкультурної комунікації, слід зазначити, що кращими і такими, що користуються найбільшим попитом, визнано підручники, побудовані на принципах «полілогу культур» з урахуванням культурологічного підходу до навчання іноземних мов. Такі підручники побудовано в площині культуровідповідності навчального матеріалу інтересам того, хто навчається іноземної мови, і містять відомості про історію, культуру, життєві цінності, вірування та манеру комунікативної поведінки народу, мова якого вивчається. Вони увібрали в себе все краще і корисне, що пропонується підручниками Oxford University Press & Cambridge University Press, Longman Macmillan Publishers, а саме: короткі інформативні тексти країнознавчого характеру, діалоги для роботи в парах і групах, вправи на розпізнавання граматичних явищ і розвиток ініціативного мовлення.

Серія підручників з англійської мови «On Screen» – шестирівневий НМК (від А1 до В2+) від досвідчених авторів підручників з англійської, як іноземної, Вірджинії Еванс та Джені Дулі [4]. Зазначена серія поєднує активний підхід до вивчення мови та різноманітні, близькі до життя теми, і створена для учнів старшої школи, орієнтована на виконання завдань, які визначені Концепцією навчання другої іноземної мови, та покликана сформувати комунікативні вміння і розвинути навички, обумовлені чинною програмою з англійської як другої іноземної мови для закладів освіти з поглибленим вивченням іноземних мов.

Підручник «On Screen» має на меті формування в учнів комунікативної компетентності у процесі навчання англійської мови як другої іноземної на основі комунікативних умінь, а також на основі загальнонавчальних умінь і навичок як на міжмовному, так і міжпредметному рівнях.

Визначена мета окреслила ті підходи до навчання, на засадах яких побудований підручник «On Screen»:

- комунікативний підхід, який є одним з провідних у системі навчання іноземних мов і передбачає формування в учнів умінь використовувати іноземну як засіб спілкування в різноманітних сферах життя;

- особистісно орієнтований підхід, який передбачає створення умов, за яких освітній процес стає для учнів особистісно значущим, допомагає їм усвідомити себе, спонукає їх до прояву активності, реалізації внутрішніх сил;

- діяльнісно-орієнтований підхід, прийнятий Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, під яким мається на увазі виконання дій одним або більшою кількістю індивідів, котрі у стратегічній послідовності застосовують свої власні компетенції з метою досягнення певного результату;

- культурологічний підхід, який сприяє вихованню учнів у дусі розуміння та поваги до культури інших народів і країн.

Зазначені підходи до навчання англійської мови забезпечують ефективне формування комунікативної компетентності, що визначено навчальною програмою з іноземних мов як практичної мети навчання другої іноземної учнів основної школи. Підручник «On Screen» побудовано з урахуванням вікових особливостей та інтересів учнів. Використовуючи його як головний засіб навчання, забезпечуємо реалізацію всіх цілей навчання іноземних мов, передусім – формування комунікативної компетентності учнів, що дає змогу вчителю проводити взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, використовувати різні режими роботи на уроці (індивідуальні, фронтальні, парні, групові).

Підручник складається з певної кількості розділів, тематика яких відповідає навчальній програмі з англійської мови як другої іноземної, й

охоплює певну сферу спілкування («Стиль життя», «Екологічні проблеми», «Англомовні країни», «Подорож» тощо). Відповідно до цього, я інтегрую теми з метою забезпечення процесу навчання для досягнення цілей іншомовної освіти.

Перевагою зазначеного підручника є вступний матеріал, який презентує тему: перша сторінка кожного розділу представляє назву теми; далі – розгортка як робочі сторінки, які вводять у тему, тобто, під час виконання різноманітних цікавих завдань із використанням різнокольорових малюнків і фото учень занурюється в тему. Вступні сторінки зацікавлюють учнів темою і виконують функцію перехідних місточків від теми до теми. Кожен розділ складається з певної кількості уроків для подання, відпрацювання, закріплення, узагальнення навчального матеріалу, а також презентується матеріал для оволодіння аудіюванням, говорінням, читанням і письмом. Навчання цих видів мовленнєвої діяльності здійснюють паралельно та взаємопов'язано, дотримуючись диференційованого підходу до формування вмінь і навичок учнів у процесі оволодіння кожним із них.

Кожен урок англійської мови – завершений компонент, до змісту якого включено діалоги і тексти, побудовані на автентичних зразках мовлення, оптимізована система вправ і завдань для формування навичок й умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Текстові матеріали є цікавими, інформативними, емоційно забарвленими, відповідають інтересам учнів підліткового віку. Їх зміст сприяє розвитку міжкультурної компетентності. Зміст навчальних текстів ознайомлює учнів з різними сферами життя, із дидактичним та ілюстративним матеріалом. Школярі працюють з текстами різних стилів і жанрів: літературними, публіцистичними, електронними листами тощо [4, с. 14, с. 118].

Підручник «On Screen» є яскравим зразком щодо наповненості гуманістичними цінностями та життєвими орієнтирами. Завдання, такі як запропонувати розв'язання поставленої проблеми, мають значну мотивацію учнівської навчальної діяльності. Вони спрямовані на розвиток мовних і мовленнєвих здібностей учнів, заохочують до вивчення англійської мови, зокрема використання цікавих завдань, діалогів [4, с. 93]. У підручнику подаються вправи на аналіз, розпізнавання та виділення головного (для прикладу, вправи з For- та Against-аргументами та різноманітні доповіді), групування, систематизацію, що, у свою чергу, мотивує учня до розмови, розвиває оцінні судження, вміння диференціювати [там же, с. 78]. У вправах, де учні повинні щось прокоментувати, висловити своє ставлення до того чи іншого факту, автори вводять мовні кліше, що значною мірою полегшує

організацію процесу говоріння, а також письма (особливо при підготовці до письмової частини ЗНО).

Зміст підручника «On Screen» сприяє формуванню в учнів міжкультурної компетентності. Характерною рисою лінгвокраїнознавчого аспекту навчання за цим підручником є порівняння реалій культури, традицій, історії, кола інтересів підлітків і сучасного життя англійських країн та України. Діалог культур є провідною практичною спрямованістю текстового матеріалу, який тісно пов'язаний з реаліями нашого щоденного життя (використання завдань щодо форумів, завдання дискусійного характеру, проблемне навчання). Це сприяє взаємопов'язаному комунікативному й соціокультурному розвитку учнів. За результатами досліджень, вікові особливості учнів та їхній навчальний досвід дають змогу здійснювати узагальнення, систематизацію, порівняння мовних і мовленнєвих явищ.

Підручник забезпечує інтегрований підхід до розвитку мовних навичок, поєднання теорії та практики, накопичення лексичного матеріалу, розмаїття завдань на читання, слухання й говоріння, містить зрозумілі пояснення граматики та передбачає активну практику. Пропонує вправи, що заохочують до критичного мислення та дослідження матеріалу онлайн, секції завдань, які містять зразки і розвивають навички з письма, реалістичні завдання для роботи в парах і в групі, секцію тренування вимови, секцію тренування практичних навичок, які готують учнів до використання мови в реальному житті, секцію, присвячену соціокультурній компетентності, секцію на повторення в кожному модулі, граматичний довідник і словник у кінці підручника. Навчальна книжка також тренує навички, які сприяють самостійному навчанню, і відповідає концепції CLIL (Content and Language Integrated Learning) [4, с. 133].

Отже, серія підручників «On Screen» для учнів основної школи ЗЗСО відповідає вимогам базової та загальної середньої освіти. Їх зміст відповідає навчальній програмі з іноземних мов. Педагогічна практика свідчить, що використання «On Screen» забезпечує ефективне оволодіння англійською мовою як засобом міжкультурної комунікації, є інструментом спілкування. Підручник задовольняє основні потреби учнів: комунікативні, пізнавальні, емоційні. При цьому, навчання англійської мови учнів основної школи виконує мотиваційну функцію. За компетентнісного підходу побудови освітнього процесу учитель досягає цілей іншомовної освіти, визначених навчальною програмою.

Список використаних джерел

1. Редько В. Г., Пасічник О. С. Засоби реалізації діалогу культур у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Наукові записки Національного університету «Острозька

Академія». Серія : Філологічна. 2012. Вип. 30. С. 219–224. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_30_68

2. Сучасні технології навчання іншомовного спілкування : метод. рек. / уклад. С. Ю. Ніколаєва, Г. А. Гринюк, Т. І. Олійник. Київ : Ленвіт, 1997. 96 с.

3. Тер-Минасова С. Г. Межкультурная коммуникация и изучение иностранных языков. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. Москва : Слово/Slovo, 2000. 624 с.

4. Virginia Evans, Jenny Dooley. On Screen. B2. Student's Book. Newbury (Berkshire) : Express Publishing, 2014. 184 с.

ТУРЕЦЬКА МОВА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНО- МОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ГІМНАЗИСТІВ У СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Надія Ухіна,

учитель-методист турецької мови

Київської гімназії східних мов № 1,

Заслужений вчитель України

Україна як рівноправний суб'єкт міжнародних відносин, розбудовуючи національну систему освіти, враховує набутий досвід у вивченні історії, економіки, культури своїх сусідів, сприяє її інтеграції у світовий культурно-освітній простір. До таких сусідів відносимо Турецьку Республіку, яка визнала державну Незалежність України 16 грудня 1991 року та встановила дипломатичні відносини з нашою державою 3 лютого 1992 року. Туреччина досягла значних успіхів у багатьох сферах, підтримує територіальну цілісність України, розвиває відносини з нашою державою в багатьох сферах, у тому числі в культурно-освітній. Вивчення турецької мови стало нагальною потребою в Україні та формує готовність громадян до міжкультурної взаємодії, сприяє вихованню культури миру, толерантності, розвиває почуття дружби українського й турецького народів. З 1993 року в Київській гімназії-інтернаті східних мов № 1 (з 2003 року – Київська гімназія східних мов № 1) було запроваджено навчання турецької мови учнів 1–11 класів за авторськими навчальними програмами українських педагогів (Н.М. Ухіна та ін.).

Турецька мова є державною мовою Турецької Республіки. Нею користується населення Туреччини (приблизно 65 млн) і Кіпру. Вона належить до алтайської сім'ї огузької групи огузо-сельджукської підгрупи тюркських мов, якою розмовляють народи Закавказзя та Північного Кавказу (азербайджанці,

калмики, кумики), Середньої Азії (туркмени, узбеки, киргизи, казахи), Поволжя (татари, башкири, чуваші), Сибіру (якути, хакаси), а також частина населення Афганістану, Ірану, Іраку, Кіпру, Македонії, Молдови. Спорідненими з турецькою мовою є гагаузька, азербайджанська та туркменська мови. Сучасна турецька літературна мова є результатом багатівікового процесу розвитку мови огузо-сельджуцьких племен. Упродовж усієї історії свого розвитку турецька мова аглютинативного типу відчула на собі потужний вплив різносистемних мов. Виникнення писемної норми ототожнюється з терміном «османська мова», офіційна державна мова, якою писалися фірмани (укази) султана, велося діловодство, судові справи.

Культурна орієнтація Туреччини на Європу в епоху Танзімату спричинила появу запозичень з європейських мов. Тільки після занепаду Османської імперії, розвитку національно-визвольного руху та проголошення республіки (1923 р.) у Туреччині були створені умови для проведення реформ у галузі мови. Ці реформи в турецькій мовній політиці мають назву «Мовна революція». Термін «османська мова» було замінено терміном «турецька мова». Найвизначнішою стала реформа алфавіту (1928 р.) – перехід з арабської графіки на латинську, співвідносний з фонемним складом турецької мови [2, с. 53–54].

Турецька мова характеризується низкою притаманних їй основних генетичних і типологічних рис: у лексиці – спільністю основного фонду; у фонетиці – притаманними тюркським мовам законами сингармонізму; у морфології – аглютинативним типом форм словотвору та словозміни; у синтаксисі – фіксованим порядком членів словосполучень і речень. За морфологічною структурою турецька мова належить до типу аглютинативних мов. У лексичний фонд турецької мови входить спільний словниковий фонд тюркських мов та іншомовні запозичення [2, с. 53–54]. Джерелами поповнення й оновлення лексичного складу та термінологічної системи турецької мови стали, зокрема, генетично тюркська лексика з письмових літературних пам'яток, лексика з діалектів турецької мови, використання словотвірних засобів турецької мови, здебільшого афіксальний спосіб, конверсія та складання основ.

«Мовна революція», яка мала на меті оновлення турецької мови, ліквідувала розрив між літературною мовою і нормами розмовної мови, значно підвищила рівень власне турецької лексики, розширила соціальні функції мови завдяки розвитку термінологічних і стилістичних систем турецької мови.

Варто зазначити, що організація навчання турецької мови учнів 1–11 класів як першої іноземної мови (друга іноземна – англійська мова) відбувається на засадах сучасних європейських стратегічних документів у

галузі навчання іноземних мов, до яких відносимо «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання і контроль» [1], а також Європейські Стандарти [3], які спрямовують діяльність сучасної школи на формування мовної особистості як стратегічного орієнтира шкільної освітньої політики. Розуміємо стратегію навчання іноземної мови як загальну концепцію оволодіння предметом, яка ґрунтується на певних лінгвістичних, психологічних, дидактичних принципах і визначає підхід до навчання, адже сьогодні відбуваються зміна педагогічної парадигми – з формальної й універсальної на науково-дослідницьку і когнітивно орієнтовану, що забезпечує психічно комфортну для особистості пізнавальну діяльність [8, с. 131].

До стратегічних напрямів розвитку сучасної іншомовної освіти в Україні, у тому числі й у гімназії східних мов, відносимо: комунікативне спрямування процесу навчання, застосування діяльнісної технології навчання іншомовного спілкування, особистісно орієнтовану парадигму процесу навчання, культурологічне спрямування навчальної діяльності та застосування сучасних принципів добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту шкільних підручників з іноземних мов (за В. Редьком) [4].

Розроблений експериментальний проєкт «Концепція навчання східних мов у Київській гімназії східних мов № 1» (2006 р.) містить загальні відомості про східні мови (у тому числі про турецьку мову) та особливості їх навчання в гімназії (мета навчання, завдання, принципи, зміст, методичні підходи до освітнього процесу, основні вимоги до рівнів володіння турецькою мовою, визначена класифікація засобів навчання, позаурочної, позашкільної діяльності, особливості контролю за освітнім процесом) [6, с. 112–113]. Наш досвід викладання турецької мови з використанням сучасних педагогічних технологій переконує, що особливу увагу слід приділяти зрівноваженій складовій ритміці турецьких слів, яка підтримує належну вимову голосних, а також вимові ненаголошених складів. У вимові учнів також потрібно постійно контролювати правила наголошування. Турецька мова має чіткі правила наголосу, завдяки яким розрізняються лексико-граматичні значення слів. Лексичний склад турецької мови дуже різноманітний.

Позаурочна, позашкільна діяльність з турецької мови є постійним складником педагогічної системи іншомовної освіти в гімназії. В організації позаурочної, позашкільної діяльності з турецької мови педагогічний колектив керується такими принципами:

- а) зв'язку із сучасним життям українського та турецького народів;
- б) розвитку культурно-мовних цінностей учнів [5];
- в) розвитку комунікативної активності гімназистів;

- г) урахування мовленнєвої компетенції школярів;
- г) наступності позаурочної діяльності з навчальним змістом уроків турецької мови;
- д) урахування вікових особливостей учнів;
- е) поєднання колективних, групових, індивідуальних, інтерактивних, проєктних форм діяльності;
- є) використання міжпредметних, міжкурсів зв'язків у позаурочній, позашкільній діяльності з турецької мови;
- ж) мовного стажування учнів і педагогів у Туреччині;
- з) реалізації проєкту «Інші країни, інші культури» ПАШ ЮНЕСКО (вивчення природної та культурної спадщини ЮНЕСКО в Туреччині);
- и) участі в міжнародних олімпіадах знавців турецької мови;
- і) співпраці з культурним центром Інституту імені Юнуса Емре, з Посольством Турецької Республіки в Україні тощо [7].

Позаурочна, позашкільна діяльність з турецької мови спрямована на:

- формування стійкого інтересу до турецької лінгвостільності;
- створення сприятливих умов для професійного самовизначення, саморозвитку та самореалізації особистості в галузях життєдіяльності суспільства, пов'язаних зі знанням турецької мови.

Поетапна діяльність спрямована на формування в учнів загальнолюдських, етнонаціональних, культурно-мовних, морально-громадянських цінностей, полікультурних компетентностей особистості; на практичне застосування здобутих лінгвістичних, країнознавчих, культурологічних знань у майбутній професійній діяльності; зростання конкурентоспроможності особистості в ринкових умовах, в умовах інтеграції української системи освіти у світовий культурно-освітній простір; створення умов для самовизначення самореалізації особистості гімназистів.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 261 с.
2. Концепція навчання східних мов у Київській гімназії східних мов №1. Київ : Енергія плюс, 2007. 112 с.
3. Локшина О. І. Про навчання іноземних мов у Європі. *Рідна школа*. 2001. № 12. С. 73–75.
4. Редько В.Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : моногр. Київ : Пед. думка, 2017. 628 с.
5. Савченко М. Науково-теоретичні підходи до розвитку культурно-мовних цінностей у контексті дослідно-експериментальної роботи в гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 160–171.

6. Ухіна Н. М. Київська гімназія східних мов № 1. *Літопис досягнень сучасної України: Успішні професіонали України*. Київ : Альфа-Віта, 2018. С. 112–113.

7. Ухіна Н. М. Турецька мова у контексті розвитку культурно-мовних цінностей та комунікативної компетентності гімназистів у педагогічній системі іншомовної освіти. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи* : матеріали Першої міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Київ, 18 квіт. 2019 р. Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць. Київ : Фенікс, 2019. С. 255–258.

8. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. моногр. / авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. Е. Трубачева та ін.; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ : Пед. думка, 2015. 288 с.

КУЛЬТУРНО-МОВНІ ЦІННОСТІ ЯПОНЦІВ У ДІАЛОЗІ КУЛЬТУР НА УРОКАХ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ

Зоя Карпенко,
*учитель-методист японської мови
Київської гімназії східних мов № 1*

У Законі України «Про освіту» міжнародне співробітництво визначено як важливу умову формування у здобувачів загальної середньої освіти, особливо старшої профільної школи, культурно-мовних демократичних цінностей, поваги до традицій та звичаїв партнерів по комунікації [2]. Найефективнішим засобом усвідомлення свого майбутнього сучасними учнями є планування власної життєвої стратегії у світі, де відбуваються прискорений науково-технічний прогрес, який характеризується інформаційною перенасиченістю під впливом глобалізаційних тенденцій. Двосторонні зв'язки між Японією й Україною нині набули динамічного розвитку. Саме цей історичний період став ґрунтовним для відновлення національної свідомості, виховання поваги до українського, цінування української мови і традицій. Формування цінностей нового формату в установленні національної ідентичності та власного державотворення мають спільні риси з уявленням ціннісних орієнтирів японців.

Японія й Україна мають великі політичні, економічні, географічні, релігійні та інші відмінності, але споріднені єдиними загальнолюдськими цінностями, зокрема збереженням власної етнічної самодостатності та

національно-культурної самобутності, прояви яких простежуються в усіх сферах життя. Тому в першому звіті Посла Японії в Україні Шігекі Сумі зазначено, що Урядом Японії підтримано реформи в нашій країні та надано допомогу, розмір якої став найбільшим серед інших країн. Адже саме демократичні цінності, свобода слова та права людини, які були задекларовані в новій Конституції Японії після Другої світової війни, визначили пріоритетний економічний розвиток країни та її подальше процвітання.

Процеси глобалізації носять не лише політичний та економічний характер, а й освітньо-культурний. Духовну глобалізацію доцільно взяти за основу міжкультурної комунікації як зразок толерантного діалогу на різних рівнях. «Між націями слід зводити мости на різних рівнях. Дуже важливі дипломатичні канали, політичні діалоги й економічне співробітництво. Однак не менше важливу роль відіграють культурні зв'язки, наукові освітні обміни й суто людські контакти» [1; 3]. Тому в основі самореалізації української молоді має бути усвідомлення власної місії, принципи якої формуються на засадах суспільних моральних цінностей ще в закладах загальної середньої освіти.

Освітньо-культурна діяльність гімназії спрямовується на формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантного й варіативного складників і ґрунтується на сучасних підходах до створення нової моделі системи освіти України, на зміні у формулюванні цілей шкільної освіти, які й визначатимуть подальші перетворення й вимагатимуть якісних знань; особистісно зорієнтованому навчанні, яке не може існувати поза ціннісними орієнтаціями, що визначають життєві вміння людини мислити, спілкуватися і діяти як інноваційної особистості; потребі формувати гуманістичний світогляд, за якого актуалізується розуміння цілісності світу, необхідність збереження природи, визначається місце людини в біосфері і залежність її від навколишнього середовища та способу життя; парадигмальних зрушеннях у сучасній дидактиці в бік розв'язання проблем структурного і сутнісного навантаження змісту освіти, у її цілях, пріоритетах, зумовлених всебічними процесами реформування в країні [9, с. 74].

Учителі японської мови гімназії в навчанні використовують різноманітні процеси: використання інтерактивних методів [4]; вивчення історії та культури Японії [5]; життєві цінності та етикет японців [7]; вивчення японської літератури [8], що є важливим чинником формування діалогу української та японської культур.

Навчальними програмами з японської мови для учнів 10–11 класів передбачено вивчення таких тем:

“History of Japan” – Історія Японії;

“Independence of Ukraine” – Незалежність України;

- “Japanese religion” – Релігія Японії;
- “An occasion niche changes smb’s outlook” – Випадки, що змінюють світогляд;
- “Environment issues” – Проблеми навколишнього середовища;
- “Human relationship” – Стосунки між людьми;
- “A disaster” – Стихійні лиха;
- “Japanese cuisine” – Японські страви;
- “Japanese traditions and festival” – Свята та традиції Японії;
- “A wedding” – Весільна церемонія;
- “Japanese literature” – Література Японії;
- “The sights of Tokyo” – Видатні місця Токіо;
- “Taras H. Shevchenko” – Т.Г. Шевченко;
- “Japanese movies, anime” – Кінематограф Японії;
- “A Ukrainian flag, a national anthem, a national emblem” – Державні символи України: прапор, гімн, герб.

Зазначені теми вивчаються у формі діалогу культур, що передбачає формування в учнів умінь презентувати японською мовою аналогічні теми з життєдіяльності України. На уроках японської мови культурно-мовні цінності є важливим чинником синтезу культур і знаходження спільних точок дотику в налагодженні системи міжлюдських контактів. Спільною рисою культурно-мовних цінностей, які беруть початок із сімейних традицій та передаються із покоління в покоління, формуються впродовж століть, є національна свідомість, формування якої здійснюється на уроках японської мови. Упорядкування вказаних тем для здобувачів профільної середньої освіти надає можливість розширити лексичний запас через нерозривний зв’язок зі світовою та національною історією, культурою, національними традиціями японців. Мета вчителя японської мови – навчити учнів розмірковувати про гармонізацію культурно-мовних цінностей японців, про формування нового світогляду та толерантного ставлення. Тільки на таких загальнолюдських цінностях, актуальність яких дуже гостро відчувається саме для учнів такої вікової категорії, вибудовується структура людських відносин, що здатна забезпечити мирні перспективи подальшого розвитку. Ідейна спрямованість уроків японської мови реалізується через зміст окреслених вище тем, які носять соціальне навантаження і є актуальними для сьогодення.

Процеси глобалізації та інтеграції, в яких зараз Україна бере активну участь, вимагатимуть трансформації свідомості здобувачів освіти, які формують громадянські та соціальні компетентності, пов’язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей. Формування

культурно-мовних цінностей особистості на уроках японської мови відбувається нероздільно з формуванням ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. Ця діяльність на сьогодні є прерогативною у спільній роботі учнів і вчителя.

Список використаних джерел

1. Данилова Т. В. Японські культурні цінності в контексті теорії ціннісних орієнтацій Ф. Клакхон і Ф. Стродтбека. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi->
2. Закон України «Про освіту». Постанова Верховної Ради України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Ікеда Д., Згуровський М. Діалоги. Японія і Україна – різні долі, спільні надії. Київ : Генеза, 2013. 272 с.
4. Ісаєва М. Ситуативні методики на уроках японської мови: комунікативна компетенція і цінності. *Дидактика: теорія і практика*: зб. наук. праць. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 116–122.
5. Карпенко З. Мотиваційний розвиток мовних компетентностей здобувачів освіти у процесі вивчення японської мови та культури Японії. *Дидактика: теорія і практика*: зб. наук. праць. Київ : Пед. думка, 2018. С. 75–79.
6. Карпенко З. Уроки японської мови: культурно-мовні цінності країни вранішнього сонця у діалозі культур. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи* : матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Київ, 18 квіт. 2019 р. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць: Київ: Фенікс, 2019. С. 165–167.
7. Кондратьєва Г. Б. Життєві цінності та етикет японців у змісті навчання японської мови старшокласників. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 100–106.
8. Сегеда Ж. Науково-методичні підходи до навчання японської літератури у гімназії. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 168–172.
9. Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект : кол. моногр. / авт. кол. : Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук та ін. ; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2018. 260 с.

НАВЧАННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ КИЇВСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ СХІДНИХ МОВ № 1

Катерина Мілюк,
учитель-методист китайської мови
Київської гімназії східних мов № 1,
Відмінник освіти України

Китайська мова і культура викликають величезний інтерес в Україні, в усьому світові. Зростає суспільний запит й інтерес до оволодіння найскладнішою мовою у світі. Китайська мова в Україні, в системі загальної середньої освіти, має свою історію, й налічує 65 років. Навчання китайської мови було започатковано в 1957 році в Київській середній школі-інтернаті № 1 з поглибленим вивченням китайської мови. У Київській гімназії-інтернаті східних мов № 1 (1990–2003 рр.) а нині – у Київській гімназії східних мов № 1 – китайська мова посідає провідне місце. У 2006 році створено Концепцію навчання східних мов у Київській гімназії східних мов № 1 [3].

Для реалізації завдань Нової української школи вчителі китайської мови гімназії розробили нові навчальні програми для 1–11 класів (12), навчальні посібники, підручники, сучасні навчально-методичні комплекси.

У початковій школі (1–4 класи) освітній процес складає 2–4 години, у 5–9 класах і 10–11 класах – 5 годин. Освітній процес відбувається в сучасних лінгафонних кабінетах, навчальних кабінетах, подарованих гімназії у 2016 році урядом КНР.

Китайська мова сприяє інтеграції мовної особистості, здатної мобілізувати й застосовувати загальнолюдські, етнонаціональні, культурно-мовні, морально-громадянські цінності, ставлення, навички, знання та розуміння комунікативних процесів, щоб ефективно відповідати на нові запити, виклики і виявляти можливості, які з'являються в демократичних і міжкультурних ситуаціях [4, с. 3].

Окреслимо основні тенденції організації процесу навчання китайської мови, що ми використовуємо в нашій професійній діяльності.

Розуміючи стратегію навчання іноземної мови як загальну концепцію компетентнісно орієнтованого навчання, спрямованого на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей для комфортної інтеграції в сучасному світовому мультинаціональному та полікультурному просторі, відповідним чином будуємо навчальний процес і конструємо засоби його реалізації. Оволодіння іноземною мовою ґрунтується на певних лінгвістичних,

дидактичних принципах і визначає підхід до якісного навчання [4, с. 12]. Ми враховуємо сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти. Це, зокрема, комунікативно-діяльнісний підхід, за якого учень/учениця перебуває в центрі освітнього процесу як суб'єкт діяльності, а система освіти враховує індивідуально-психологічні, вікові особливості та інтереси особистості, забезпечуємо практично вмотивоване використання мови як засобу мовленнєвої взаємодії.

Комунікативний підхід потребує доцільного добору та раціональної організації мовного й мовленнєвого матеріалу, що забезпечує комунікативні потреби учнів у межах сфер і тем спілкування, передбачених програмою; передбачає врахування індивідуальних особливостей і можливостей учнів, рівня їхньої мотивації та готовності до оволодіння китайською мовою; ситуаційне спрямування освітнього процесу; надання пріоритету колективним формам навчання (діалоговим, груповим), спрямованим на виконання проблемно-пошукових завдань спілкування в різних режимах: учень – учитель, учень – учень, учні – учні тощо [4, с. 14].

Культурологічне спрямування навчальної діяльності покликане сформувати в учнів комунікативні здібності (під час вивчення тем культурологічного характеру йдеться про систематичну презентацію країнознавчих знань щодо країни, мова якої вивчається, а й сприймання іншої культури з власних гуманістичних позицій). Важливого значення при цьому набувають принципи добору відповідного мовного, мовленнєвого, ілюстративного матеріалу до підручників китайської мови як основних засобів навчання.

Розвитку ключових предметних компетентностей учнів засобами китайської мови, крім уроків, сприяє їхня активна участь у щорічних Київських міських відкритих олімпіадах східних мов, в I (районному) та II (міському) етапах Всеукраїнського конкурсу – захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України (секції китайської мови, сходознавства у відділенні іноземної філології та зарубіжної літератури), навчання у класах школи Конфуція при гімназії; участь і перемоги в щорічних Всеукраїнських відбіркових етапах та заключному етапі Міжнародної олімпіади знавців китайської мови «Китайський міст», щорічне мовне стажування в чартерних мовних школах при Куньмінському державному університеті (КНР) і в 2019 році започаткування олімпіади «Піднебесна перлина», реалізація завдань проєкту «Інші країни, культури», ПАШ ЮНЕСКО, культурологічних, просвітницьких проєктів за сприяння Посольства КНР в Україні, Інституту Конфуція при КНУ імені Тараса Шевченка, студентів закладів вищої освіти в м. Києві. Багато випускників

гімназії продовжують навчання в КНР, отримуючи стипендії уряду цієї країни, Посольства КНР в Україні.

Педагогічна система інноваційного навчання в гімназії розвиває інтерес юних громадян України до китайської лінгвокультури, формує в них ціннісно-сміслові, професійні орієнтації, сприяє розвиває загальнолюдських, культурно-мовних цінностей особистості; культурологічних, соціальних і громадянських компетентностей особистості успішного громадянина – патріота України.

Список використаних джерел

1. Китайська мова. 1–2 класи. Навчальні програми. Київ, 2018.
2. Китайська мова. 5–11 класи. Навчальні програми. Київ, 2018.
3. Концепція навчання східних мов у Київській гімназії східних мов №1. Київ : Енергія плюс, 2007. 112 с.
4. Мілюк К. Підходи до навчання китайської мови у педагогічній системі Київської гімназії східних мов №1. *Освіта XXI століття: теорія, практика: перспективи* : матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Київ, 18 квітня 2019 р. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць. Київ : Фенікс, 2019. С. 194–197.

РОЗВИТОК ГРАМАДЯНСЬКОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ АРАБСЬКОЇ МОВИ

Олена Ахмад,
*учитель-методист арабської мови,
Київська гімназія східних мов №1*

Іншомовна освіта є невід’ємною частиною суспільства, у центрі уваги завжди був і буде всебічний розвиток особистості, формування її світогляду, умінь та навичок, цінностей. Ми живемо у світі глобалізації, кардинальних змін і високих технологій. І тому освіта, що десятиріччями складалася з теоретичного підґрунтя, не встигає за надшвидкістю реального життя. На сучасному етапі освіта це не тільки великий багаж знань і результати тестів, сьогодні на головний план виходить формування в учнів самовизначення, загального розвитку та напряму до самореалізації. Іноземні мови займають важливе місце в системі освіти у зв’язку з активними соціальними та інформаційно-технічними змінами в сучасному житті, збільшеною потребою в міжнародному та міжкультурному спілкуванні – спілкуванні з

представниками різних країн світу, налагодженні зв'язків зі Сходом, а саме з арабським сходом. Вивчення арабської мови – мови більше ніж у 22 країнах світу, мови ООН, ЮНЕСКО – є одним з найактуальніших питань сьогодення в Україні. Усвідомлення учнями значення арабської мови для життя в мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі.

У змісті концепції Нової української школі (НУШ) визначаємо змістову лінію в навчанні арабської мови, яка сприяє забезпеченню формування й розвитку громадянської компетентності особистості, а не лише знань [6].

Пріоритетним напрямом розвитку сучасної вітчизняної та світової освіти є перенесення акцентів зі знань і вмінь (як основних результатів навчання) на формування в учнів системи компетентностей. Для України, як поліетнічної держави, розвиток громадянської та соціальної компетентностей школяра НУШ відіграє особливо важливу роль. Під громадянською та соціальною компетентностями розуміється поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей школяра, які потрібні для ефективної та конструктивної участі в громадському житті, у родині, на роботі. Це також уміння працювати з іншими на результат, попереджати й розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Громадянські та соціальні компетентності пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей. Саме на базі демократичних, гуманістичних цінностей, що лежать в основі морального виховання особистостей, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови української державності, громадянського суспільства в Україні [5]. Важливу роль у цьому контексті відіграє іншомовна освіта.

Навчання учнів арабської мови – це комплексний вплив на їхню особистість. Функція розвитку громадянської та соціальної компетентностей учнів тісно пов'язана з практичною (комунікативною), освітньою та розвивальною метою навчання. Вона сприяє оволодінню учнями знаннями про культуру, історію, реалії та традиції арабських країн, залученню учнів до діалогу української та арабської культур, розуміння власних індивідуальних особливостей як психофізіологічних засад для оволодіння іноземною мовою, скеровує вчинкові дії школярів, їхні стосунки з іншими людьми, сприяє мовно-культурному розвитку, формуванню активної, відповідальної, громадянської позиції, навчає міжкультурної комунікації та взаємодії в полікультурному суспільстві, толерантного ставлення до інших народів, їх усвідомленого соціального вибору. Функція розвитку громадянської та соціальної компетентностей формує в учнів уміння використовувати в разі потреби різноманітні стратегії для задоволення власних іншомовних

комунікативних намірів (працювати з підручником арабської мови, словником, довідковою літературою, мультимедійними засобами тощо).

Трансформація іншомовної освіти і методичних підходів до навчання іноземних мов розглядається як переорієнтація і самих підручників, що мали реалізувати ці інновації [7]. Під час конструювання змісту підручників арабської мови для НУШ додаємо функції розвитку мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей, готовності брати участь у спілкуванні арабської мовою, потребу подальшого самовдосконалення у сфері використання арабської мови, здатності переносити знання й уміння в нову ситуацію шляхом виконання проблемно-пошукової діяльності. І якщо з компетентностями все зрозуміло, усвідомити поняття «наскрізна змістова лінія» поки що складно. Що ж таке наскрізна лінія, яка практична реалізація їх повинна бути у змісті підручника арабської мови?

Наскрізні змістові лінії спільні для всіх начальних предметів, і є засобом інтеграції навчальних предметів, предметних циклів й освітнього змісту. Вони співвідносяться з окремими ключовими компетентностями та сприяють формуванню цінностей і світогляду учнів. Їх необхідно враховувати при формуванні шкільного освітнього середовища.

Тож, головний наголос в оновлених навчальних підручниках арабської мови робимо на змістових лініях. Змістову лінію «Громадянська відповідальність» прослідкуємо на прикладах змісту підручників арабської мови для учнів Київської гімназії східних мов № 1.

Зазначеній меті реалізації відповідає модель особистісно орієнтованого підручника. Тенденція орієнтації змісту підручника на особистість високоморального, суспільно активного юного громадянина зумовлює необхідність розроблення багаточисельних диференційованих завдань, додаткових матеріалів, текстів і завдань для учнів.

Важливе місце у змісті формування в учнів системи громадянської та соціальної компетентностей посідає формування культурно-мовних цінностей учнів, що проявляється в повазі інтересів, прав, самобутності великих і малих народів; у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві; готовності й умінні толерантно йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі. Добір такої інформації для змісту підручників арабської мови ми здійснюємо за принципом аналогії з підручниками арабських країн, надрукованими в Лівані, Лівії, Сирії. Ми враховуємо думку арабських авторів, як носіїв мови і культури, щодо об'єктів вивчення, оскільки вони краще усвідомлюють, яка культурно-історична інформація їх країни заслуговує на увагу іноземців. Таким чином, добираючи навчальні матеріали та адаптуючи

їх до змісту вітчизняних підручників, ми не порушуємо принципу автентичності, науковості та історизму.

Уроки арабської мови насичуються країнознавчим матеріалом. Наближення процесу навчання до потреб комунікації можливе тільки за умови організації матеріалу не навколо «розмовних» тем і «граматичних явищ», а довкола мовних завдань. Засвоївши матеріал для виконання одного мовного завдання, учень володіє одним із вузлів загального механізму системи промови і може, не чекаючи наступної «порції», брати участь у спілкуванні, звісно, у рамках певної ситуації.

Формування системи громадянської та соціальної компетентностей впливає на розвиток свідомості учнів – майбутніх дипломатів, політиків, громадських діячів. Наприклад, до змісту навчання арабської мови в 10 класі «العربية اللغة تعليم» Київської гімназії східних мов № 1 включено тему «قرية العالم» («Єдиний світ») «Арабський світ», «Найбільші міста світу» та інші.

Опановуючи презентований матеріал, учні розглядають його через питання єдності й унікальності життя на Землі, виховання поваги до всіх народів, їхніх прав, інтересів і цінностей; розуміння світу як єдності та різноманітності, системи держав, які повинні мирно співіснувати, співпрацювати в умовах свободи, на засадах моральних ідеалів, гуманізації міжнародних відносин, визнання головним пріоритетом права людини, націй і народів, постійної уваги до світових проблем.

Громадянська, відповідальна позиція учня формується під час освітнього процесу на уроках арабської мови, через організацію колективної творчої діяльності (дослідницька робота, робота в групах, проекти тощо) [3]. Учитель арабської мови розвиває в учнів готовність до співпраці, толерантність щодо різноманітних способів діяльності й думок, не порушуючи логіки навчання предмета, наповнює новим громадянським змістом навчальні теми, а також через активні методи та сучасні засоби навчання впливає на формування системи громадянської та соціальної компетентностей учнів.

Проектну діяльність на уроках відносимо до активних методів (коли учні навчаються, діють у мікросоціальному середовищі, здобувають практичні навички, мають змогу перевірити теоретичні знання на практиці тощо). Наведемо приклад з підручника арабської мови для 10 класу «العربية اللغة تعليم» Київської гімназії східних мов № 1 [1]. Організуючи засвоєння змісту знань з теми «وطني» («Моя Батьківщина»), учні досліджують окремі області України, укладають характеристики, описи, презентації арабською мовою. Результатом навчальної діяльності є розробка проекту «واحد بلد» («Єдина країна»), метою якого є виховання громадянина-патріота України.

Наскрізню лінію «Громадянська відповідальність» розглядаємо в підручниках не тільки як засіб оволодіння іншомовним спілкуванням, а також як інструмент засвоєння культурологічної інформації та життєдіяльності народу, мову якого вивчають учні. Тому в змісті підручників значну увагу приділяємо культурологічним знанням, які надають учням інформацію про різноманітні аспекти життєдіяльності арабомовних народів [4]. Пізнаючи етнонаціональні, громадянські цінності арабів через теми: «الفطر عید» («Свято «Фітр»»), «الاضحی عید» («Свято «АДХА»), «رمضان» («Рамадан»), «نوروز» («Науруз»), «الأب يوم» («День Батька»), «أُسرتي» («Родина»), учні засвоюють норми загальнокультурної поведінки особистості, що виявляється в сукупності сформованих соціально значущих її якостей, заснованих на нормах загальнолюдської моралі, закону, відповідальних вчинків людини. Розкриваємо теми, пов'язані з етнонаціональними цінностями як українців, так і арабів, що складають єдність загальнолюдських і національних цінностей: доброту, увагу, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повагу, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, терпимість до людей, повагу і любов до своїх батьків, роду. Найулюбленішими для учнів темами є: «Свята», «Родина», «Дружба», «Ранкове коло»; для учнів 1–4 класів вони проводяться як командні змагання, рольові ігри, групова робота.

Систематичне використання певної тематики засобами арабської мови сприяє формуванню культури поведінки особистості, що посідає значне місце у змісті громадянської та соціальної компетентностей учнів. Сімейними цінностями арабів, як і українців, є: моральні основи життя сім'ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей, пам'ять про предків та інші. Такі відомості містяться в текстах для читання, вони є засадами для організації обговорення спілкування школярів [2].

Важливим складником змісту розвитку громадянської та соціальної компетентностей є розвиток політичної культури особистості. До змісту підручників арабської мови для 10 класу «العربية اللغة تعليم» Київської гімназії східних мов № 1 включено такі теми: «العلم» («Прапор») (у 4–5–6-му класах, «النشيد») («Гімн») (у 7-му класі, «النشيد و الشعار و العلم») («Державна символіка») (у 8-му класі, «الدستور») («Конституція») (у 9-му класі, «اوكرانيا في الحكم نظام»), «Державний устрій України») (у 10-му класі, «العربية البلدان في الحكم نظام»), «Державний устрій арабських країн») (в 11-му класі).

Реалізація різноманітних завдань дозволяє роботі з помилками, коли учень звертається за порадою спочатку до членів команди, потім до підручника чи ресурсів Інтернету. І тільки потім, у разі потреби, радиться з учителем. Така форма роботи дає можливість школярам навчатися за

прогресивною методикою: навчайся сам, навчаючи інших. Ці теми розвивають знання учнів про типи держав, політичне влаштування суспільств, політичні організації та інституції, принципи, процедури й регламенти суспільної взаємодії, виборчі системи в Україні та в арабських державах. Тематична організація мовленнєвого матеріалу сприяє формуванню політичної культури, а також підтверджує принцип наступності та послідовності.

Упровадження в навчальний предмет наскрізної змістової лінії «Громадянська відповідальність» – це соціально значимі надпредметні теми, що сприяють формуванню в учнів уявлення про суспільство в цілому, передбачають розвиток соціальної й громадянської компетентностей, допомагають розкрити суть поняття «відповідальний громадянин» і визначити вектори його діяльності. Метою вивчення цієї наскрізної лінії є формування члена місцевої громади й суспільства, який розуміє принципи і механізми його функціонування, а також важливість національної ініціативи.

Список використаних джерел

1. Ахмад О. Р. Арабська мова : навч. посіб. для 10 кл. / МОН України, ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Лист від 04.11.2017 р. № 22.1/12-Г-1027 (Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах) " اللغة العربية".
2. Ахмад О. Р. Зміст підручника з арабської мови як засіб розвитку громадянської компетентності учнів. *Іноземні мови в школах України*. 2016. № 2. С. 224–226.
3. Ахмад О. Р. Кейс-метод (case study) як форма інтерактивного навчання арабської мови. *Сходознавство. Актуальність та перспективи* : тези доповідей I Міжнар. наук.-метод. конф., м. Харків, 20 березня 2020 р. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020. С. 50–53.
4. Ахмад О. Р. Проектування змісту навчальних підручників арабської мови у контексті розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів гімназії. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 61–66.
5. Громадянська освіта : метод. посіб. для вчителів / ЄС «Громадянська освіта – Україна». Київ : Етна-1, 2008. 194 с.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / МОН України. Київ, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
7. Редько В. Г. Тенденції розвитку змісту і функцій сучасного шкільного підручника з іноземної мови. *Проблеми сучасного підручника*. 2010. № 1. С. 384–395.

НОСІЙ АРАБСЬКОЇ МОВИ У РОЗВ'ЯЗАННІ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ, СОЦІОКУЛЬТУРНИХ І МІЖКУЛЬТУРНИХ ПРОБЛЕМ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ

Саліх Саліх Абд,
*вчитель-методист арабської мови,
Київська гімназія східних мов № 1*

На етапі інтеграції України у світове співтовариство та здійснення освітніх реформ зростає роль іноземних мов, у тому числі арабської, у розвитку міжнародних культурно-освітніх відносин, міжкультурної комунікації. Розширення міжнародного співробітництва України актуалізує роль перекладу як особливого виду міжкультурної комунікації, виду мовного посередництва, мета якого максимально наблизити двомовну комунікацію до одномовної.

У Київській гімназії східних мов № 1, Асоційованій школі ЮНЕСКО, учні 1–11 класів серед багатьох східних мов навчаються арабської як першої іноземної мови та другої – англійської. У педагогічній системі іншомовної освіти в гімназії практикується систематичне залучення носіїв арабської мови як мовно-культурних особистостей.

Арабська мова – важливий засіб вивчення етнонаціональних цінностей арабів і визначальний чинник комунікативної поведінки в міжкультурній комунікації українців з арабами. Тому важливим є не тільки оволодіння учнями мовленням арабською мовою, а й вивчення культурно-мовних цінностей арабів як важливої умови розвитку комунікативної компетентності, мовленнєвого етикету в міжкультурній комунікації.

Комунікативна компетентність складається з трьох компонентів: лінгвістичного, мовленнєвого, соціокультурного [2]. Лінгвістичний компонент передбачає опанування учнями знань про системну організацію мови, закономірності її функціонування, і є засобом мовленнєво-розумової діяльності. Соціокультурний компонент передбачає паралельне вивчення мови та культурного підґрунтя і включає два напрями: філологічний (вивчення відомостей про культуру народів арабських країн); соціологічний (вивчення різноманітних сценаріїв міжкультурного спілкування арабів з представниками інших культур) [1].

Розвиток комунікативної компетентності дає змогу здобувачам освіти планувати комунікативні стратегії для різних комунікативних ситуацій.

Комунікативна стратегія передбачає усвідомлення (аналіз) комунікативної ситуації (до початку комунікації), визначення моделі комунікативної поведінки, організацію на основі цього взаємодії (визначення розмовних і поведінкових «ходів» комунікації); досягнення цілей комунікації (для чого й будується стратегія комунікації). Здійснюється розвиток культурно-мовних цінностей здобувачів освіти, які впливають на формування комунікативного стилю – індивідуальної чи колективної форми комунікативної поведінки, що визначається використанням характерних вербальних і невербальних засобів комунікації в арабській мовній спільноті.

Знання культури та цінностей арабських народів, розуміння їх національного характеру й особливостей мовленнєвої поведінки є важливими елементами, що мають ураховуватися вчителем арабської мови при побудові комунікативної стратегії [3]. Саме тому залучення носіїв арабської мови до освітнього процесу є важливим чинником успішності іншомовної освіти. Носій мови як представник мовної спільноти, який володіє нормами рідної йому мови, активно використовує цю мову в різних побутових, соціокультурних і професійних сферах спілкування. Він здатний розпізнавати різні типи комунікативних ситуацій і поводитися відповідно до прийнятих комунікативних норм, що важливо в навчанні учнів.

На уроках арабської мови вчитель-носій мови навчає учнів розпізнавати різноманітні комунікативні ситуації – завдяки своєму досвіду спілкування з арабами, розпізнавати і розуміти моделі поведінки арабських співрозмовників – завдяки глибокому розумінню етнонаціональних, культурно-мовних цінностей арабів; організовувати поведінкові та розмовні «ходи» комунікації у процесі спілкування з арабським співрозмовником (використовувати комунікативні тактики) – завдяки природному знанню мови, здатності до спонтанного спілкування; досягати цілей комунікації та успішної побудови комунікативної стратегії [3, с. 229].

На різних етапах уроків учитель планує тренувальний, підготовчий і мовленнєвий компоненти діяльності учнів. Разом із запропонованими вправами, які націлено на навчання самостійного висловлювання, його поступове ускладнення, учитель пропонує виконувати вправи, у яких учні багаторазово повторюють мовні зразки, здійснюючи операції підстановки, трансформації, детермінованого вибору мовних одиниць. Носій мови практикує уроки формування мовленнєвих навичок, уроки розвитку мовленнєвих умінь, уроки змішаного типу. У ході позакласної роботи з арабської мови учні застосовують іноземну мову в реальному спілкуванні, що значно підвищує їхню мотивацію під час навчання. У процесі міжкультурної комунікації здобувачів освіти з представниками іншомовних культур,

розуміння ними лінгвокультурних і соціокультурних міжкультурних проблем спілкування є важливою умовою успішного досягнення цілей навчання. Залучення носіїв арабської мови на різних етапах іншомовної освіти – важливий чинник розвитку комунікативної компетентності учнів, що сприяє ознайомленню їх із лінгвокультурними, соціокультурними, міжкультурними проблемами комунікації та способами їх розв’язання.

Список використаних джерел

1. Ганічева Т. В. Соціокультурний компонент перекладацької компетенції. *Вісник СумДУ*. Серія: Філологічні науки. 2005. № 5 (77). С. 94–98.
2. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : моногр. Київ : Генеза, 2012. 224 с.
3. Саліх Саліх Абд. Залучення носіїв арабської мови як чинника розвитку комунікативних стратегій учнів старшої школи. *Дидактика: теорія і практика* / за наук. ред. Г. О. Васьківської ; упоряд. С. В. Косянчук. Київ : Фенікс, 2019. С. 228–230.

ПЕРСЬКА МОВА ЯК ДЖЕРЕЛО ПІЗНАННЯ ЕТНІЧНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ ТА ЦІННОСТЕЙ ІРАНЦІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ГІМНАЗІЇ

Геннадій Подгорний,
учитель-методист перської мови
Київська гімназія східних мов № 1

Відкритість України світові, встановлення дипломатичних, торговельних, економічних, наукових, культурно-освітніх відносин із Ісламською Республікою Іран зацентрували проблему вивчення перської мови, яка зумовлюється досягненнями іранської культури як важливого чинника міжкультурної комунікації та міждержавних відносин. Установлення дипломатичних відносин між Україною та Іраном 22 січня 1992 року, підписання Декларації про принципи дружнього співробітництва поставили перед Україною проблему підготовки фахівців-знавців перської мови і культури [1; 2; 9].

У вересні 1992 року в Україні в Київській гімназії східних мов № 1 було започатковано навчання учнів 1–11 класів перської як першої іноземної мови (друга іноземна – англійська). На історичному відрізку навчання перської

мови українських школярів учителями перської мови О. Мазеповою, Г. Подгорним, О. Семенюк було розроблено кілька поколінь навчальних програм, посібників, підручників перської мови. Цим було закладено фундамент сучасної педагогічної системи навчання перської мови на етапі освітніх реформ в Україні. Київська гімназія східних мов № 1 працює за власним навчальним планом, який затверджується МОН України [2]. Навчальне тижневе навантаження перської мови на учнів 1-х класів складає 2 год, 2-х – 3 год, 3–4-х – 4 год, 5–11-х кл. – 5 год. Учні також вивчають спеціальний предмет «Ділова перська мова» (10–11 кл. – 1 год).

У своїй діяльності вчителі перської мови послуговуються результатами наукових досліджень українських учених: А. Бочарникова, А. Кримського, О. Кшановського, О. Мазепової, Т. Маленької, М. Стельмаха, а також В. Бацевича, А. Висоцького, В. Жайворонка, В. Кононенка, Т. Космеди, В. Манакіна, І. Сайтарли, Н. Слухай та ін.

На думку О. Мазепової, важливе значення мають термінологічні сполучення «перський лінгвоментальний простір» (співвідношення тріади понять «мова – мислення – свідомість»), специфіка терміна «мовна свідомість». З розвитком когнітивно-дискурсивної парадигми в сучасній лінгвістиці в структурі свідомості виокремлюються три складники: когнітивна свідомість, мовна свідомість і комунікативна свідомість. О. Мазепова ґрунтовно дослідила етнокультурну специфіку концептосфери внутрішнього світу людини в перському лінгвоментальному просторі, змодельовала концептуальну структуру перської системи ввічливості, виокремила перські поведінкові етностереотипи в лінгвоментальному просторі, засвідчила розбіжності в мовній концептуалізації багатьох понять в українській, російській, перській мовах [4]. Її дослідження вдосконалюють зміст навчання перської мови і слугують методичними засадами для конструювання навчальної літератури.

Культурно-мовні цінності – це система створених у певній мовленнєвій культурі усталених логіко-психологічних формулювань, висловлювань, способів організації думок, які дають змогу суб'єкту бути успішним у спілкуванні, діяльності, взаєминах з іншими [7, с. 169]. Етнічна ментальність є одним із напрямів лінгвокультурології.

Український дослідник В. Дороз зазначає: «ментальність – ціннісно мотивована характеристика соціальної спільності, сформована система елементів духовного життя і світосприймання, яка зумовлює певні стереотипи поведінки, діяльності, способи життя різноманітних соціальних груп та індивідів, уключає сукупність ціннісних, символічних, свідомих чи підсвідомих відчуттів, уявлень, настроїв, поглядів світобачення [8, с. 207]. Ці

ідеї використовуються нами в процесі формування соціокультурної компетентності.

Перська мова – державна мова Ірану. Вона належить до іранської групи індоєвропейської родини мов. Основу сучасної перської мови складає рання новоперська мова (її ще називають «дарі»). Цією мовою упродовж X–XV ст. створюється значний пласт класичної літератури. Будова сучасної перської мови, її граматики, лексики, фонетики є продуктом тривалого історичного розвитку. За етимологічним складом сучасна перська лексика є доволі різноманітною. На базі тегеранського діалекту вже склалася спільна для всього Ірану розмовна мова.

Свого часу ми звертали увагу на вивчення етнонаціональних цінностей персів, зосереджувалися на особливостях застосування учнями на практиці різних стратегій для встановлення контакту з представниками іранської культури [5]. Наразі навчання перської мови в системі загальної середньої освіти потребує розв'язання багатьох проблем методичного характеру, що стосуються різних рівнів мовної системи, іранської культури, зокрема менталітету, культурно-мовних цінностей іранців.

Навчально-методичні комплекси з перської мови слугують засобом формування іншомовної комунікативної, міжкультурної компетентностей учнів – носіїв загальнолюдських, етнонаціональних, культурно-мовних цінностей, полікультурних компетентностей. Особливо виокремлюємо компоненти готовності школярів до оволодіння іншомовним спілкуванням – мотиваційний, пізнавальний, інтелектуально-когнітивний, процесуальний, рефлексійно-оцінний [6]. Учені-дидакти наголошують на необхідності чіткого усвідомлення учнями особистісної значущості знань та їх важливості для майбутньої професійної діяльності, тож навчання має орієнтуватися не на пасивне розуміння й засвоєння змісту, а на активне його використання [11].

На етапі розбудови Нової української школи, розвитку іншомовної освіти зростає увага до виявлення ціннісних аспектів наукових понять, життєвих уявлень, правил, норм, які засвоюють учні, і чітке відображення їх у змісті іншомовної освіти [3]. Ціннісний аспект змісту шкільної освіти вважається дослідниками ключовим [10], адже в центрі перебуває учень як суб'єкт діяльності, який засвоює мовні/лінгвістичні та мовленнєві, комунікативні, міжкультурні компетентності за різноманітних соціально-комунікативних ситуацій, що дає змогу створювати атмосферу діалогу культур, наближеного до реального спілкування в іранській лінгвоспільноті. А це потребує врахування ступенів навчання перської мови, вікових груп учнів, компетентнісного підходу щодо сучасних форм освіти, педагогічних технологій, що використовуються за проведення різних типів уроків іноземної

мови. Саме на ці чинники спрямовується навчання перської мови в Київській гімназії східних мов № 1.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія історії України : Т. 3: Е – Й. / Редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ : Наук. думка, 2005. 872 с.
2. Концепція навчання східних мов у Київській гімназії східних мов № 1. Київ : Енергія плюс, 2007. 112 с.
3. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / Редько В.Г., Полонська Т. К., Басай Н. П. ; за наук. ред. В. Г. Редька. та ін. Київ : Пед. думка, 2013. 360 с.
4. Мазепова О. Внутрішній світ людини у перському лінгвоментальному просторі: моногр. Київ : Вид. дім Дмитра Бураго, 2015. 440 с.
5. Подгорний Г. В. Генералізація знань про етнонаціональні цінності іранців у розвитку культурологічної компетентності учнів на уроках перської мови. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 114–119.
6. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : моногр. Київ : Пед. думка, 2017. 628 с.
7. Савченко М. Науково-теоретичні підходи до розвитку культурно-мовних цінностей у контексті дослідно-експериментальної роботи в гімназії. *Дидактика : теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 160–171.
8. Українська лінгвокультурологія : підруч. для студ. / кол. авт. : О. І. Потапенко, Я. О. Потапенко, Л. П. Кожуховська та ін. ; за заг. ред. проф. О. І. Потапенка. Київ : Міленіум, 2016. 367 с.
9. Українсько-перський словник / уклад. : Хамід Реза Салімі, Храновський В. А., Мазепова О. В., Бочарникова А. М. Київ : Кондор, 2006. 376 с.
10. Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект : кол. моногр. / авт. кол. : Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук та ін. ; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2018. 260 с.
11. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. моногр. / авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. Е. Трубачева та ін.; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ : Пед. думка, 2015. 288 с.

МОДЕЛЮВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

Людмила Сократова,
*учитель-методист китайської мови
Київської гімназії східних мов № 1,
Заслужений вчитель України*

На етапі реформування системи загальної середньої освіти, зокрема іншомовної освіти в Україні, становлення Нової української школи (НУШ), особливого значення набуває мовна підготовка особистості – носія культурно-мовних цінностей українського, інших народів, оскільки неможливо бути успішним фахівцем, професіоналом, не володіючи мовами міжнародного спілкування. Важливим засобом формування у здобувачів початкової освіти умінь і навичок іншомовного говоріння, читання, слухання й письма є підручник. Значущість цього виду навчальної літератури полягає в тому, що він визнаний основним носієм змісту освіти і засобом навчання, а для учнів 1–4-х класів – основним джерелом знань.

Навчання китайської мови учнів Київської гімназії східних мов № 1 (з 1956 р.) спрямоване на досягнення здобувачами освіти комунікативної компетентності, готовності до живого, невимушеного спілкування з носіями мови в типових ситуаціях соціокультурної сфери. Звісно, що така мета вимагає суттєвого оновлення змісту іншомовної освіти на всіх рівнях – від добору, організації та розподілу мовного й мовленнєвого матеріалу до прийомів його введення і роботи з ним.

З огляду на зазначене, актуальність створення навчально-методичного комплексу з китайської мови для учнів 4-х класів НУШ є безперечним, насамперед тому, що це перший досвід на шляху створення вітчизняного навчально-методичного комплексу (НМК) з китайської мови.

Вагомий внесок в обґрунтування теорії конструювання змісту шкільних підручників зробив український учений В.Г. Редько в монографії «Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика» [5] та в обґрунтування сутності компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі в методичних рекомендаціях «Організація компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі» [6].

Він окреслив типові дидактичні та методичні вимоги до вправ/завдань під кутом зору сучасних підходів до навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи, які актуальні для діяльності сучасного вчителя. Відповідно, вправи/завдання повинні:

- якнайповніше відповідати завданням, які визначаються головною метою навчання іноземної мови в початковій школі – оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування в межах сфер, тем та обсягу мовного матеріалу, окреслених навчальною програмою;

- урахувати вікові психологічні особливості та потенційні можливості учнів 1–4 класів, їхній навчальний досвід (достатній рівень готовності для успішного виконання вправи/завдання) та інтереси;

- сприяти збалансованому засвоєнню учнями іншомовних комунікативних дій, котрі забезпечують оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності;

- сприяти ефективному формуванню іншомовних навичок і вмінь як основних механізмів спілкування; урахувати досвід учнів, набутий у вивченні рідної мови та інших предметів (міжпредметні зв'язки); урахувати особливості матеріалу, що вивчається: його складність і трудність засвоєння, у зв'язку з чим, передбачати здійснення диференційованого підходу до визначення якісного й кількісного складу комплексів (підсистем) вправ/завдань;

- бути організованими відповідно до принципу наступності, який передбачає, що кожна наступна вправа базується на попередній і є складнішою від неї; не бути автономною, а пов'язаною з попередньою й 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 (як уже зазначалося, для учнів початкової школи, особливо в 1-му і 2-му класах, пріоритетними є операції та дії, що виконуються за зразком як орієнтовною основою діяльності);

- умотивувати 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); б) невербальними

(різноманітні ілюстративні матеріали), і, просуваючись у навчанні, передбачати поступове зняття опор, ураховуючи рівень навченості школярів і набутий ними досвід;

- забезпечувати можливість організації навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур (рідної та чужої), для цього сприяти взаємопов'язаному навчанню іноземної мови і культури, формувати в учнів здатність порівнювати об'єкти спілкування в рідній та чужій культурах, усвідомлювати їх аналогічність або відмінність, дотримуватися толерантності у ставленні до їх особливостей;

- 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 навчання, їх активну комунікативність;

- сприяти формуванню ключових компетентностей та іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності відповідно до вікових і навчальних можливостей молодших школярів, зокрема вміння вчитися, набувати досвіду самостійно вдосконалювати свій рівень навченості згідно з майбутніми потребами;

- забезпечувати учням можливість усвідомлено оволодівати способами навчальної діяльності, учитися самостійно виконувати навчальні дії, що сприяють оволодінню іншомовною комунікативною діяльністю;

- забезпечувати зворотний зв'язок (з метою корекції дій, що виконуються, або надання необхідних рекомендацій, якщо того потребують навчальні обставини) [2, с. 60–62].

НМК з китайської мови «Чарівна країна Китайської Мови» для 4 класу [8] ґрунтується на наукових положеннях, запропонованих відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України [2; 3], реалізує Концепцію підручника для шкіл із поглибленим навчанням китайської мови [7]. Його створення зумовлене необхідністю пошуку нових інтенсивних шляхів і засобів мовної освіти України, що переходить на новий зміст, що, безумовно, потребує застосування нової сучасної методики. Таким чином, НМК презентує новостворюване покоління підручників для системи загальної середньої освіти в Україні.

Структура підручника китайської мови для 4 класу чітка: визначено зміст і обсяг обов'язкових для засвоєння мовних знань, окреслено логіку й послідовність оволодіння ними учнями відповідно до вимог навчальної

програми. Зміст викладеного матеріалу відповідає принципам науковості та доступності, зберігається загальна стратегія навчання – від усної мови до читання і письма.

Під час укладення НМК з китайської мови ми спиралися на дослідження Н.Ф. Бориско, яка визначила такі функції підручника іноземної мови: моделювальну, навчальну, управлінську, інформаційну, мотивуючу, індивідуалізуючу, компенсаторну, контролюючу, організаційно-планувальну, адаптивно-оптимізуючу, діагностичну [1]. У процесі підготовки НМК ураховувалися також рекомендації В.Г. Редька щодо принципів добору матеріалів (мовного, мовленнєвого, ілюстративного, інформаційного) до змісту навчання, спрямованих на забезпечення комунікативної компетентності учнів [5, с. 223–227].

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 вмінь у спілкуванні є комунікативні завдання (навчально-мовленнєві ситуації, рольові ігри тощо). Комунікативне спрямування процесу навчання іноземних мов у сучасному ЗЗСО має бути забезпечене певними умовами, які дають учням змогу 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.

Відповідно до висловлених тез уважаємо за доцільне зазначити, що навчання іншомовного міжкультурного спілкування, результатом якого є досягнення взаєморозуміння в міжкультурному діалозі, покладено нами в основу змісту підручників. З огляду на це, такий зміст створюється 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 в різних життєвих ситуаціях. При цьому передбачається, що учні комплексно оволодівають уміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності, а культура спілкування стає своєрідним механізмом досягнення взаєморозуміння й толерантного ставлення до всіх його учасників, які здійснюють мовленнєву взаємодію в соціальній та культурній сферах.

Ми погоджуємося з В.Г. Редьком, що процес підручникотворення – це різнобічна та багатоемна 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 в ЗЗСО [5]. Саме ці тези взято нами як головні в нашій підручникотворчій діяльності.

Чинниками впливу на створення змісту шкільного підручника з китайської мови нами визначено такі:

- засоби, що забезпечують виконання мети і завдань навчання іншомовного спілкування;
- мета вивчення іноземної мови в закладі загальної середньої освіти;
- вікові психологічні особливості учнів, їхні інтереси, навчальний досвід і комунікативні потреби;
- рівень умотивованості навчальних дій учнів, спрямованих на оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю;
- методи, форми і способи презентації та активізації навчального (мовного, мовленнєвого, інформаційного) матеріалу;
- умови, що забезпечують учням можливість демонструвати свій навчальний досвід різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до змісту навчання;
- методи і форми контролю рівня засвоєння учнями іншомовного навчального матеріалу;
- форми і способи організації взаємопов'язаного навчання іншомовного спілкування і культури народу, мови якого навчаються учні;
- дидактично доцільний добір засобів орієнтування, що сприяють ефективній та раціональній організації діяльності учнів;
- можливість для учнів спостерігати результати своєї діяльності та коригувати її відповідно до власних іншомовних комунікативних намірів;
- оптимальний добір і раціональна збалансованість навчального матеріалу для набуття учнями іншомовного комунікативного досвіду відповідно до вимог навчальної програми;

– можливість для вчителів ефективно здійснювати педагогічне управління навчальною діяльністю учнів є метою оволодіння ними змістом навчання китайської мови.

НМК з китайської мови для 4 класу складається з підручника (175 сторінок) та робочого зошита (55 сторінок). Його головною метою є формування та розвиток навичок і вмінь усного мовлення, аудіювання, читання й письма. Комунікативний підхід до навчання є провідним і визначає як окремі методичні прийоми, так і організацію матеріалу в цілому. Навчальні матеріали підручника і зошита поділяються на 12 уроків та охоплюють такі теми: «Транспорт», «Мій друг», «Шкільне приладдя», «Наша школа», «Улюблені заняття», «Мій друг захворів», «Наш клас», «Свята», «Мій робочий день», «Моя кімната», «Їжа», «Літні канікули».

Для досягнення мети навчання нами пропонується така структура кожного уроку: ситуативні діалоги, нові слова та ієрогліфи, граматики, тренувальні вправи, тексти за основною темою, матеріали з аудіювання, тексти для позакласного читання, вірші, пісні, додаткові матеріали з культури Китаю, дидактичні ігри. У кожному параграфі зроблено акцент на тематичний принцип подання лексичного матеріалу у вигляді таблиць, де слова і словосполучення, що підлягають активізації, згруповані навколо ключових слів, пов'язаних з основною тематикою. Крім того, надається стислий виклад граматичного матеріалу для активного й рецептивного засвоєння, вправи для тренування у вживанні граматичного матеріалу в усному мовленні та на письмі. Новий матеріал вводиться наочно за допомогою нескладних схем і таблиць. Текст кожного уроку містить новий лексичний і граматичний матеріал і є основою для розвитку навичок й вмінь усної та писемної мови. Ситуативна організація дидактичного матеріалу передбачає змістовну розмаїтість навчання, відкриває можливості природнього комбінування мовного та мовленнєвого матеріалу.

Навчальний посібник містить розповіді, загадки, прислів'я, скоромовки, дитячі вірші та пісні, тексти для позакласного читання та слухання, що дозволяє збільшити обсяг навчального матеріалу, який сприяє поглибленню знань учнів з лексики і граматики.

У НМК застосовано функціональний підхід до вивчення мовних явищ. Вони подаються у зв'язному висловлюванні – тексти та взаємодіють з усіма елементами мовної системи. Таке групування різнорівневих мовних явищ забезпечує школярам можливість простежити функціональні зв'язки між мовними одиницями різних рівнів, збагнути їх взаємозалежність, взаємодію і саме так підвести дітей до розуміння закономірностей та сприйняття певних правил.

Передбачено, що соціокультурна проблематика включених до підручника текстів має забезпечувати засвоєння учнями духовних і культурних цінностей, моральних норм, сприятиме їхньому естетичному розвитку. Мислення й мовлення школярів розвиватимуться у процесі їх відповідей на подані до текстів запитання, а також під час коментуванні окремих фрагментів текстів і нескладної їх інтерпретації (наприклад, характеристики дійових осіб, умотивованої оцінки їхніх учинків), прогнозування змісту тощо. Слід зазначити, що дібраний авторами текстовий матеріал є різноаспектним за змістом, цінним у виховному плані, розвивальним, цікавим для сучасних дітей.

Дбаючи про належний розвиток в учнів 4-х класів навичок і вмінь читання, автори підручника прагнуть сформувавши в них відповідні вікові читацькі навички. Авторським колективом вибудовано систему роботи, спрямовану на вдосконалення вміння читати (читати вголос і мовчки), сприймати тексти різних типів мовлення, вдаючись до різних видів читання. У підручнику з метою поліпшення якості читання більша частина ієрогліфічних текстів і вправ мають транскрибований варіант. Треба зазначити, що в матеріалах для читання й аудіювання авторами збережено автентичну мову текстів, оскільки жива мова – запорука цікавої та успішної роботи на уроці. Така організація матеріалу слугує емоційною підтримкою навчального процесу, активізації країнознавчих знань і в такий спосіб залучає до культури країни, мова якої вивчається. Як джерело, автори використовують дитячу літературу, видану в КНР.

Післятекстові вправи спрямовані на перевірку розуміння прочитаного тексту та формування вміння зв'язно і логічно викладати його зміст. Текст є моделлю для розгорнутого монологічного висловлювання з конкретної теми. Урок містить також діалоги як повсякденного, так і культурознавчого характеру, що є прикладом використання певного мовного матеріалу в усному мовленні.

Особливий інтерес становить подана в підручнику система ситуаційних вправ і завдань для розвитку вмінь і навичок усного діалогічного спілкування, що є важливою умовою повноцінного опанування мовою.

Групування мовного матеріалу довкола тексту дає змогу авторам забезпечити комплексне і систематичне повторення раніше вивченого: на кожному уроці вчитель зможе повернутись до вивченого, та, з'ясувавши рівень засвоєння школярами навчального матеріалу, продовжити формування навичок і вмінь застосовування здобутих знань на практиці.

Безперечною перевагою підручника є надання значної уваги авторами розвитку вмінь і навичок аудіювання, що для учнів школи є особливо

важливим. Нами розроблено систему завдань на основі аудіотексту, виконання яких сприятиме формуванню вміння слухати і розуміти, визначати головну думку аудіотексту, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між висвітленими в ньому подіями та явищами, розвивати уяву, сприймати створений авторами культурознавчий контекст.

Найбільшу цінність представляють навчальні матеріали з подання та вироблення навичок ієрогліфічного письма за принципом від простого до складного.

У підручнику та в робочому зошиті подано багато яскравих ілюстрацій, які допоможуть учням краще засвоїти навчальний матеріал.

Застосований авторами підручника диференційований підхід до учнів, реалізується через варіанти виконання творчих завдань, а також включення завдань підвищеної складності. Цінним є враховане в підручнику раціональне поєднання індивідуальних, групових і колективних форм роботи.

Навчання за представленим НМК, на нашу думку, сприятиме ґрунтовному опануванню школярами китайської мови та підвищенню культури їхнього мовлення. За своїм змістом і структурою підручник є новаторським і відповідає сучасним вимогам підручникотворення, у той же час відзначаючись нетрадиційним підходом до навчання китайської мови.

Пропонована авторами НМК методика базується на сучасних здобутках вітчизняної мовознавчої, педагогічної та психологічної наук, ураховує вимоги Державного стандарту початкової освіти, забезпечує дотримання принципів особистісно орієнтованого навчання, комунікативно-діяльнісного підходу, а також наступності й перспективності з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів 4-х класів.

Список використаних джерел

1. Бориско Н. Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителя іноземних мов : Автореф. дис.... докт. пед. наук. Київ, 2000. 36 с.

2. Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : навч.-метод. посібн. / за наук. ред. В. Г. Редька ; відп. за вип. Т. К. Полонська. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2020. 288 с.

3. Концепція компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, О. С. Пасічник, Н. П. Басай ; за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 36 с.

4. Редько В. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика. Київ : Генеза, 2012. 222 с.

5. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : моногр. Київ : Пед. думка, 2017. 626 с.

6. Редько В. Г. Організація компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : метод рек. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2019. 36 с.

7. Сократова Л. Г. Китайська мова. Навчальна програма для 1–4 класів. Київ : КГСМ № 1, 2018. 12 с.

8. Сократова Л. Г. Китайська мова. Підручник для 4 класу. Київ : КГСМ № 1, 2020. 175 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОЦІ СХІДНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНО- МОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Зоя Бойцова,

*старший учитель японської та китайської мови
Київської гімназії східних мов № 1*

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні [2] і Концепції навчання східних мов [2], йдеться про важливість збереження різноманітних методів навчання з метою освіти та підтримки інтересу учнів молодшого шкільного віку. На думку зарубіжних педагогів [10], одним із шляхів досягнення активності учнів на уроці є використання ігрової діяльності поряд з іншими методами.

На уроках східних мов особливо часто вчителі використовують рольові та імітаційні ігри, театральні інсценівки, ігри-дискусії, адже вони особливо підходять для всіх етапів вивчення східної мови. Відомий психолог Г. Гарднер, який вважає, що людина має вісім типів інтелекту, стверджує, що при вивченні певної теми у школі до неї можна і слід підходити різними способами, щоб максимізувати шанси охопити всіх учнів у класі. Одним із таких способів є «особистий шлях», де кінцевою метою є виявлення, чи можна підходити до певної теми, використовуючи, наприклад, рольову гру чи інші взаємодії [4, р. 142]. Т. Армстронг пропонує ігри як стратегію навчання, яка може подобатися учням з міжособистісним інтелектом, оскільки вони забезпечують прекрасну обстановку для взаємодії між ними [3].

Існує ряд причин, чому ігри мають використовуватися в навчанні східних мов як засіб розвитку культурно-мовних цінностей учнів.

- Перш за все, ігри – це весело, що вкрай важливо, адже вони можуть допомогти активізувати учнів молодшого шкільного віку, які, можливо,

раніше були неактивними, через відсутність інтересу. Підтримка активності молодших школярів є важливою, оскільки вчителі ніколи не зможуть нічого навчити учнів, якщо вони не спонукають їх брати участь у власному навчанні.

- Ігри також відіграють велику роль, допомагаючи учасникам будувати стосунки та почувати себе рівними. Гра в класі також може допомогти створити доброзичливу й позитивну атмосферу, де розташування місць учнів може відрізнитися від однієї гри до іншої, і, таким чином, спричинити різноманітність, яка може бути надзвичайно корисною для збереження зацікавленого навчального середовища.

- Основна причина, за якою більшість людей хоче вивчити східну мову – це можливість використовувати її в реальних ситуаціях, наприклад, під час подорожі. Ігри можуть бути дуже добрим способом практикувати цю майстерність, оскільки їх можна легко використати для відновлення різних ситуацій із реального життя у східних країнах і надання учням вільної практики. Вони допомагають краще ознайомитися з культурою, традиціями східних країн. Крім того, використовуючи ігри у класі, учитель відводить своїм учням більшу роль, а сам виходить з першого плану, що є позитивним фактором, оскільки дозволяє молодшим школярам брати на себе більше відповідальності. Також це дозволяє учням більше самостійності, що може дуже добре посприяти підвищенню рівня їхньої довіри [6].

- Учні, які вивчають східні мови, повинні стикатися з мовою в різних ситуаціях, що потребують ігор. Вони також повинні бути готові з бажанням перейняти досвід інших. І саме ігри роблять це можливим.

- Молодші школярі при вивченні східних мов повинні бути емоційно залученими, тобто вони мають щось відчувати під впливом іноземної мови. Сильні емоції, зокрема щастя, хвилювання, радість і зосередженість, дозволяють учням позитивно відчувати свою ситуацію в навчанні, і тому вони, ймовірно, позитивно вплинуть на вивчення мови.

- Ігри корисні для сором'язливих учнів і школярів з низькою самооцінкою, і це особливо помітно, коли гра відбувається в малих групах, оскільки тоді вони отримують шанс говорити перед меншою аудиторією, замість того, щоб самовиражатися перед усім класом. Крім того, іноді простіше розкритися і забути сором'язливість під час гри, тому що атмосфера не така серйозна, і більше уваги приділяється вільності, а не граматичній правильності вимови [6].

- Ігри можуть бути хорошою стратегією при викладанні будь-яких східних мов, оскільки вони викликають інтерес у школярів будь-якого віку. А

коли вони комбінуються з іншими методами навчання, то створюють різноманітність, що ідеально підходить для роботи в початковій школі.

- Нарешті, використання ігор у класі є важливим, оскільки багато сучасних дітей не отримують достатньої кількості можливостей пограти з іншими дітьми у вільний час, що пояснюється швидкими змінами у нашому суспільстві. Сучасні діти, по-перше, мають велике шкільне та позашкільне навчальне навантаження. По-друге, міста стають все більшими і часто небезпечними, рух транспорту все інтенсивнішим, а це означає, що все більше батьків вагаються, чи відпускати дітей гратися самих на вулиці. Також більшості сучасних дітей такі пасивні заняття, як перегляд телевізора чи сидіння перед монітором комп'ютера, захоплюють їх більше, ніж справжні фізично ігри, тому сьогодні ми можемо спостерігати на вулиці дітей, які грають з однолітками в різні ігри можемо набагато рідше, ніж це було 10–20 років тому. Одним із можливих негативних наслідків є те, що відсутність рухливості може спричинити проблеми зі здоров'ям, оскільки, попри те, що не всі ігри є рухливими, деякі, безумовно, мають бути саме такими [8]. Інший наслідок, який може мати ця тенденція, – зниження соціальних навичок, оскільки, за словами Ж. Піаже, дитячі ігри відображають суспільство через те, що граючи в ігри, діти вивчають багато правил і норм суспільства [9].

Попри всю перевагу дидактичних ігор на уроках східних мов, слід мати на увазі, що ігри у класі мають основну мету – навчальну, тому вони не можуть відбуватися так само стихійно як будь-які інші дитячі ігри. Тому вчитель повинен пам'ятати про це та правильно контролювати гру. Крім того, він повинен переконатися, що кожен учасник має позитивний досвід спілкування у класі, жоден з них не має почуватися під час гри незручно, бути ізольованим. Варто також пам'ятати, що не всі ігри відповідають класному середовищу, або підходять для усіх учнів через їхні вікові або особистісні характеристики, і тому інколи може бути важко знайти правильну гру. Найкращою навчальною грою є та, що «врівноважує, розважає та навчає» [10].

Вибір відповідної гри для конкретної групи учнів, які працюють над певною метою, може бути складним, оскільки, наприклад, учителю потрібно переконатися, що гра відповідає предмету, підходить для вивчення тієї чи тієї східної мови, відповідає віку учнів. Також не слід вибирати занадто складну гру, бо це може призвести до втрати інтересу учнів або навіть до того, що вони не зможуть в неї грати. Також педагог має переконатися, що він детально пояснює правила гри та всі інструкції зрозумілі перед її початком. Під час гри вчителю важливо спостерігати та бути готовими допомогти, але без зайвого переривання гри. Після гри бажано запланувати етап рефлексії, оскільки це дає час учневі задуматися про процес гри та її результати [6].

Учителям, які використовують готові ігри, складені їх колегами, важливо знати, що зміна правил таких ігор дозволена і, безумовно, може знадобитися в деяких випадках. Складніші ігри можуть бути полегшені, якщо вчитель хоче їх використати в роботі з учнями молодшого віку або такими, чий рівень володіння іноземною східною мовою є нижчим [5].

Хоча ігри зазвичай можна модифікувати так, щоб вони підходили учням різного віку, у них є певні характеристики, які подобаються саме учням молодшого шкільного віку. Серед дітей віком 6–8 років дуже поширеними є ігри з повтореннями. У таких іграх правил небагато, а самі ігри зазвичай не тривають дуже довго. Що стосується дітей у віці 9–10 років, то вони мають волю та терпіння грати в довші ігри, які часто включають набагато більше складних правил. Крім того, коли діти досягають цього віку, вони самі мають можливість розширювати ігри, наприклад, змінювати правила, щоб зробити гру більш придатною для своєї групи.

Ігри, які використовуються в навчанні східних мов, можна розділити на категорії різними способами. Ми пропонуємо класифікацію залежно від їх моделі.

1. Ігри для поділу на малі групи. Зазвичай учитель сам ділить клас на малі групи, але це можна перетворити на гру, у якій беруть участь і учні. Наприклад, пропонуємо гру «Своя група». Припустимо, що вчитель китайської мови при вивченні теми «Професії» запланував розбити клас на 4 групи: «фермери», «вчителі», «лікарі», «політики» (професії можуть бути будь-які, головне, щоб вони мали впізнаванні риси). Він готує 4 варіанти записок для всіх груп із ролями і роздає їх учням так, щоб інші не бачили, що в них написано. Після цього учні починають виконувати свою роль, при цьому уважно спостерігають за іншими – чи не виконує хтось такі саме ролі? Коли вони бачать «своїх», вони об'єднуються з ними і продовжують шукати далі.

2. Вступні ігри. До цієї категорії можуть бути віднесені такі ігри, як: «Пошук людей», де учні повинні ходити по класу і знаходити учнів, які, наприклад, жили на китайській фермі, були в Індії або їли японську їжу, і, звичайно, вони мають використовувати цільову мову, особливо певну лексику для того, щоб отримати необхідну інформацію. Також хорошою грою в цій категорії є гра «Визначення імен», де учитель повідомляє учням їхні «нові» китайські імена. Школярі сидять у колі й один за одним представляються, але пастка полягає в тому, що перед тим, як сказати власне ім'я, вони завжди повинні повторювати імена учнів, які вже представили себе. У міру просування гри учням стає все складніше і складніше запам'ятовувати всі імена. Другий варіант гри – діти представляються справжніми українськими іменами, але вчитель просить їх додати щось, що їм подобається, що

починається з того самого звука, що і їхнє ім'я, наприклад: «мене звати Петрик, і я люблю 苹果»; «мене звати Ліза, і я люблю 李子». Третій варіант гри: учні додають прикметники з тією самою літерою, що і їхні імена, наприклад, 美丽的玛丽 («красива Марія»), таким чином вони також вивчають прикметники. Для дітей, імена яких починаються зі звуків, яких немає у східних мовах, що вивчаються, правила повинні бути певною мірою скориговані. Наприклад, дозволити їм знайти прикметники, які починаються з того самого звука, що стоїть другим, а то й третім у їхньому імені.

3. Групові ігри. Прикладом групової гри є «Фруктовий кошик», яка розвиває навички слухання, а також пам'ять і рефлексії – необхідні навички для вивчення іноземних мов. Правила цієї гри полягають у тому, щоб учасники сиділи в колі і всім їй присвоюється замість імен назви певних фруктів. Один учасник стоїть посередині. Потім він називає назву фрукту, наприклад, 苹果, і тоді всі учні, які є «яблуками», повинні встати і змінити місце. Той, хто знаходиться в середині, повинен спробувати зайняти місце того, хто встав, і якщо йому це вдасться, хтось інший залишиться в середині і отримає завдання назвати новий фрукт. Цю гру можна легко доповнити та змінити відповідно до різних ситуацій, мов або ввести в неї якусь іншу лексику, використовуючи інші категорії слів, наприклад одяг, назви родинних зв'язків або різні види їжі замість фруктів.

4. Рухливі ігри. Прикладом рухливої гри є «Ходіння лінією», коли учасникам доводиться одночасно ходити по лінії та виконувати різні види завдань, наприклад, ходити спиною або балансувати з книгою на голові. Учитель дає інструкції східною мовою, що вивчається. Іншим прикладом рухливої гри може бути гра «Петрик каже», де хтось грає в Петрика і дає наказ іншим східною мовою, що вивчається, наприклад, «Петрик каже стрибати» або «Петрик каже: плескайте руками». Ми відносимо ці ігри до рухливих через те, що накази Петрика зазвичай пов'язані з рухом. Такі ігри, як «Петрик каже» дуже добре підходять до молодшого шкільного віку, оскільки навчають учнів розуміти мову. Зарубіжні педагоги навіть використовують спеціальну методику під назвою «Загальна фізична реакція» (TPR), перевага якого полягає, по-перше, у тому, що вона знижує рівень стресу вивчення мови, а тому робить навчання більш приємним, а по-друге, – нагадує навчання дітей рідній мові, коли вони стикаються з мовою за багато місяців до того, як почати розмовляти [7, с. 107–111].

5. Ігри з підказками. Ці ігри особливо підходять для навчання іноземних мов, оскільки підказки можуть бути написані мовою, що вивчається, що змушує учасників читати, а членів команди слухати та

перевіряти їх розуміння. Також можна використовувати головоломки, які учні повинні розгадати, наприклад, кросворди, пошук слів.

6. Навчальні ігри. Прикладом навчальної гри є «Пошта», де школярі повинні доставити «пошту» і переконатися, що вона потрапить у потрібне місце. Для вивчення східних мов гарною ідеєю було б обіграти тему певного місця, наприклад, будинку. Перше, що повинен зробити вчитель – це підготувати великі конверти і «пошту». На конверті має стояти «адреса», якою в цьому прикладі буде 台所 («кухня»), 寝室 («спальня»), バスルーム («ванна кімната») тощо. У конверти вкладаються менші конверти, на яких написано назви предметів. Наприклад, конверти з написами «ніж» або слово «холодильник» відповідають конверту з написом «кухня». Кожен учень повинен отримати певну кількість «пошти», на якій він має розписатися як «листоноша», а потім приступити до роботи з доставкою. Перший, хто рознесе всю свою пошту, виграє, якщо зробить це правильно.

7. Акторська гра. Прикладом цієї гри є «Хто я?», де клас, як правило, ділиться на дві команди, а потім учні по одному стають перед усім класом і виконують роль певного професіонала, яку їм дав учитель. Команди по черзі вгадують або ставлять запитання, але актор може відповідати на них лише коротко: «так» чи «ні». Як розподіляти бали та визначати команду-переможця вчитель вирішує за власним розсудом.

8. Ігри з малюванням і розмальовками. Для прикладу візьмемо гру «Малювання іноземною мовою», яка дуже схожа на гру «Хто я», але різниця полягає лише в тому, що учні повинні малювати на дошці замість того, щоб виконувати ролі. Гра дає можливість працювати з іншими видами словникового запасу, наприклад, іменниками, дієсловами чи прикметниками.

9. Навчальні карткові ігри. Однією з так ігор є «Бінго». Тут учитель може малювати слова, а учні мають лише картинки на своїх картках бінго або навпаки. Таким чином учні повинні розуміти слова, щоб мати можливість співвідносити їх із правильним зображенням.

10. Гра в слова. Такі ігри включають кросворди і пошук слів. Крім того, можна запропонувати гру «Заповнення діаграми», де учасники повинні знайти, наприклад, країну, місто, тварину чи тип їжі східною мовою, що вивчається.

11. Сюжетні ігри. Прикладом гри з категорії сюжетні ігри є «Розповісти історію». Учасники сідають у коло і один з них отримує роль оповідача. Учитель шепоче одне слово у вухо кожного учня і просить його чи її запам'ятати. Потім розповідач починає розповідати історію і раз у раз зупиняється і вказує на учня, який потім повинен сказати слово, яке йому прошепотів учитель. Після цього оповідач має включити це слово в історію, і

це, як правило, дуже весело й кумедно. Ця гра підходить для учнів, що вже мають певний лексичний запас, оскільки історія розповідатиметься мовою, що вивчається, як і слова.

12. Ігри-загадки. Для прикладу візьмемо гру «Загадки про східні країни». Учні діляться на пари, кожній з них призначається конкретна країна і завдання підготувати невелику загадку про неї, наприклад, «У неї багато частин, вона оточена морем, і ти не можеш до неї дібратися поїздом». Відповідь: «Японія». Після того, як кожна пара складе загадку, їх попросять стати перед класом і попросити інші пари розгадати. Інші потім повинні записати, що вони вважають правильною відповіддю, і коли всі пари задали свої загадки, відповіді збираються, і пара з найбільшою кількістю правильних відповідей виграє.

Отже, організація ігрової діяльності учнів на уроці східної мови в початковій школі може бути суттєвим чинником розвитку їхніх культурно-мовних цінностей. На нашу думку, ігри доцільно застосовувати в кожній школі для навчання східних мов, оскільки цей метод є базовим серед тих, що допомагає учням прогресувати в навчанні. Ігри допомагають учням вільно навчатися, не соромитися висловити свою думку. Можливості використання ігор у процесі навчання східних мов учнів 1–4 класів майже нескінченні, і вчителів може обмежити лише межа їх творчості.

Список використаних джерел

1. Концепція навчання східних мов у Київській гімназії східних мов № 1. 2006. 43 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти. Освіта. 2002. 24 квітня – 1 травня. С. 2–4.
3. Armstrong T. Multiple Intelligences in the Classroom. USA : Association for Supervision and curriculum Development, 2000. 122 p.
4. Gardner H. The Development and Education of the Mind. NY : Routledge, 2016. 398 p.
5. Hadfield J. Intermediate Communication Games. England : Longman, 2010. 343 p.
6. Langran J., Purcell S. Language Games and Activities. URL: <http://www.eric.ed.gov/>
7. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. NY : Oxford University Press, 2010. 403 p.
8. Masheder M. Let's play together. London : Green Print, 2009. 187 p.
9. Piaget J. Studies in Reflecting Abstraction. UK : Psychology Press, 2018. 255 p.
10. Sugar S. Games That Teach. San Francisco : Jossey-Bass Pfeiffer, 2015. 209 p.

