

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

Редько В. Г., Полонська Т. К., Горошкін І. О.,
Пасічник О. С., Коваленко О. М., Яковчук М. В.

**МЕТОДИКА
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ**

Методичний посібник

Київ – 2022

УДК 373.4.016:811] (072)

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 14 від 31 жовтня 2022 року)*

Рецензенти:

Соколовська С. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та комунікації факультету романо-германської філології Київського університету імені Бориса Грінченка;

Мороз С. В. – начальник управління освіти виконавчого комітету Нововолинської міської ради Волинської області, вчитель англійської мови.

Експерт:

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

Методика компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій : методичний посібник / Редько В. Г., Полонська Т. К., Горошкін І. О., Пасічник О. С., Коваленко О. М., Яковчук М. В. ; за наук ред. Валерія Редька ; відп. за вип. Тамара Полонська. [Електронне видання]. – Київ : Педагогічна думка, 2022. – 312 с.

ISBN 978-966-644-638-4

У посібнику представлено результати наукового дослідження співробітників відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України. Розглянуто концептуальні засади методики компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів, визначено й обґрунтовано принципи добору й використання видів навчальної діяльності з метою формування ключових і предметних компетентностей. Розкрито особливості формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності в говорінні (монолог, діалог), аудіюванні, читанні, письмі; визначено рівні її сформованості та критерії оцінювання. Окреслено дидактичну сутність ситуаційного підходу як засобу компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування та запропоновано систему навчальних дій, що сприяють його реалізації. У межах програмової тематики представлено зразки типових мовленнєвих ситуацій як засобів компетентісно орієнтованого навчання англійської, німецької, іспанської мов учнів 5 і 6 класів гімназій.

Методичний посібник рекомендується вчителям іноземних мов, методистам, викладачам університетів та всім, хто зацікавлений в удосконаленні відповідної освітньої галузі.

© Інститут педагогіки НАПН України, 2022

© Редько В. Г., Полонська Т. К., Горошкін І. О., Пасічник О. С., Коваленко О. М., Яковчук М. В., 2022

ISBN 978-966-644-638-4

© Педагогічна думка, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ГІМНАЗІЙ	8
1.1. Формування ключових компетентностей учнів 5–6 класів гімназій на уроках іноземної мови	8
1.2. Психологічні та вікові особливості учнів 5–6 класів і рівень їхньої потенційної готовності до оволодіння іноземною мовою	27
1.3. Критичне мислення як технологія компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів-підлітків	47
1.4. Технологія реалізації інтегрованих змістових ліній на уроках іноземної мови в 5–6 класів гімназій	72
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ	94
2.1. Методична сутність міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності	94
2.2. Компонентний склад міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності в учнів 5–6 класів	114
2.3. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності	133
2.3.1. Формування МІКК у говорінні (діалогічному й монологічному мовленні).....	134
2.3.2. Формування МІКК в аудіюванні.....	155
2.3.3. Формування МІКК у читанні	166
2.3.4. Формування МІКК у письмі.....	176
2.4. Рівні сформованості та критерії оцінювання міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій	187
РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У 5–6 КЛАСАХ ГІМНАЗІЙ	202
3.1. Дидактична сутність ситуаційного підходу до компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів гімназій	202
3.2. Методичні підходи до створення системи вправ і завдань для організації ситуаційного спілкування учнів 5–6 класів в умовах компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов.....	229
3.3. Система мовленнєвих ситуацій для навчання іноземних мов учнів 5 класів гімназій	246
3.4. Система мовленнєвих ситуацій для навчання іноземних мов учнів 6 класів гімназій	267
3.5. Види комунікативних завдань для формування в учнів 5–6 класів здатності до ситуаційного іншомовного спілкування	280
3.5.1. Англійська мова: 5 клас	282
3.5.2. Іспанська мова: 5 клас	289
3.5.3. Німецька мова: 5 клас	294
ПІСЛЯМОВА	301
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	303

ПЕРЕДМОВА

Освіта і наука сьогодні є стратегічно пріоритетними сферами людської діяльності, базовими для соціально-економічного розвитку суспільства. Створення його оптимальної соціально-економічної, зокрема духовної моделі, є визначальною характеристикою кожної держави, у тому числі України. Конструюючи таку модель і визначаючи методи, способи, форми та засоби її реалізації, важливо усвідомлювати пріоритетні світові тенденції, насамперед мультилінгвальність і полікультурність сучасного світового соціуму, що забезпечують поступальний рух уперед як суспільства в цілому, так і його освітньої галузі зокрема, та доцільно адаптувати їх до вітчизняного освітнього простору.

Змісту освіти перших декад ХХІ століття характерна тенденція на розвиток індивідуальності, інтелекту всієї нації і кожного окремого громадянина. Йдеться про формування творчої особистості, якій притаманні вміння ефективно застосовувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, набутий досвід у практичній діяльності будь-якої сфери суспільного життя. Успішне розв'язання цієї проблеми різнобічно залежить від суб'єктів та їх функцій в навчальному процесі, а також від методів, форм і засобів, долучених до його змісту. А відтак, нова освітньо-педагогічна ідеологія переорієнтовується з інформаційної на проблемно-діяльнісну модель навчання, що здатна забезпечувати учням набуття компетентностей, важливих і необхідних для їхньої життєдіяльності. Вона повинна готувати людину, котра готова сприймати змінність як суттєвий складник власного способу життя. Відповідно, об'єктивно постає питання оновлення та перегляду змісту і функцій окремих усталених соціальних інститутів суспільства. Серед них визначальне місце відводиться освіті як одній із пріоритетних соціальних сфер держави. Це детермінує необхідність пошуку ефективних технологій навчання, що сприяли б активному розвитку особистості, здатної успішно жити і працювати в сучасному мобільному світовому середовищі. Такі якості починають активно набуватися у

шкільному віці. Важлива роль у цих процесах належить іноземній мові як засобу порозуміння в сьогодишньому багатомовному і полікультурному світі, характерною особливістю якого є формування мобільної лінгвокультурної особистості. Її основними ознаками нами визначено такі:

- а) глибоке усвідомлення власної лінгвокультурної ідентичності;
- б) розуміння особливостей сприйняття світу представниками інших лінгвокультур;
- в) толерантне ставлення до чужомовної культури, здатність усвідомлювати її особливості, адекватно їх сприймати та вміти творчо використовувати у спільній діяльності з представниками інших культур і традицій;
- г) збагачення і творче використання свого мовного й мовленнєвого репертуару зі сфери партнерської співпраці з представниками іншої мови і культури;
- д) уміння доцільно користуватися особливостями і творчим надбанням рідної мови і культури, досягати очікуваних результатів у різних сферах міжнародної співпраці.

Зазначені ознаки можуть слугувати переконливим показником здатності особистості співпрацювати в сучасному полікультурному різнобарвному і багатовекторному полікультурному і мультилінгвальному соціумі. Їх доцільно враховувати та адекватно використовувати в різноманітних ситуаціях спілкування відповідно до наявних комунікативних потреб.

Останні роки змінили освітній дискурс в Україні, що об'єктивно детермінує відповідні трансформації у шкільній іншомовній освіті та в закладах вищої педагогічної освіти, котрі здійснюють професійну підготовку вчителів іноземних мов. Насамперед, вони мотивують перегляд моделі навчання іноземних мов, переорієнтування її на компетентнісні засади, зокрема уточнення цілей і змісту навчання, зміну технологій їх імплементації у шкільну практику.

Здатність учнів у навчальних умовах оволодівати життєво необхідними іншомовними комунікативними вміннями, у тому числі продукувати та ідентифікувати наративи відповідно до тем і завдань спілкування, може забезпечити лише освітня система, в якій використовуються особливі дидактичні засоби, що спроможні доцільно змоделювати акт комунікації, передбачений цілями навчального процесу. Вони мають давати учням змогу ефективно оволодівати механізмами іншомовного спілкування, котре за своїми параметрами, у тому числі мовною нормативністю, інформаційним наповненням і комунікативною культурою, відповідає ustalеним нормам мовленнєвої взаємодії з носіями інших культур і традицій. Із-поміж таких засобів особлива роль належить мовленнєвим ситуаціям як штучно створеним у навчальних умовах фрагментам комунікативної взаємодії, які з певними цілями виконують функції, характерні реальним умовам спілкування. Така ситуація на передній план ставить потребу в оновленні дидактичної і методичної сутності та функцій іншомовних комунікативних умінь, якими оволодівають учні, спрямуванням їх на розвиток і адекватне використання в компетентнісно орієнтованому освітньому середовищі як своєрідній дидактичній моделі навчання та своєрідному прототипу реальних умов життєдіяльності в сьогоdnішньому мобільному полікультурному просторі. Чим більше навчальні комунікативні дії учнів у процесі шкільної іншомовної освіти будуть апроксимовані до реальних світових стандартів, тим успішніший та переконливіший вигляд матиме шкільна система навчання, що покликана формувати відповідні якості особистості в сучасного соціуму. А відтак, це зумовлює створення такої моделі навчального процесу, який би забезпечував досягнення цілей, детермінованих сучасним світовим соціумом.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у ЗЗСО доцільно розглядати 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, передбачених чинною навчальною програмою. Відповідно, компетентна особистість учня певного класу за результатами вивчення іноземної мови повинна бути здатною доцільно добирати мовні засоби для продукування своїх думок і демонструвати уміння ефективно користуватися іншомовною інформацією, окресленою її комунікативними потребами і презентованою соціальним оточенням, оцінювати інформацію та добирати ту, яку найбільше потребує життєва діяльність, активно впливати на неї, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до іншомовних комунікативних намірів. Учень кожного класу в межах програми з іноземної мови має вміти аргументовано висловлювати свої думки, ідентифікувати зміст прочитаних і почутих текстів, дотримуватися в різних соціальних середовищах комунікативної поведінки під час спілкування, прийнятої у країнах, мова яких вивчається, демонструвати власне ставлення до отриманої інформації з усних і письмових джерел.

Підготовку матеріалів змісту методичного посібника здійснено науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України у такий спосіб:

Редько В. Г. – докт. пед. наук, старш. наук. співроб., зав. відділу: *Передмова, підрозділи 3.1, 3.5.2, Післямова.*

Полонська Т. К. – канд. пед. наук, провід. наук. співроб.: *Підрозділи 1.3, 1.4, 2.3, 2.3.2, 2.3.3, 2.3.4, Список використаних джерел.*

Горошкін І. О. – канд. пед. наук., старш. наук. співроб.: *Підрозділи 1.1, 2.1, 2.4, 3.2, 3.4.*

Пасічник О. С. – канд. пед. наук, старш. наук. співроб.: *Підрозділи 1.2, 2.2, 2.3.1).*

Коваленко О. М. – канд. пед. наук, провід. наук. співроб.: *Підрозділи 3.5, 3.5.1.*

Яковчук М. В. – наук. співроб.: *Підрозділи 3.3, 3.5.3*

РОЗДІЛ 1.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ГІМНАЗІЙ

1.1. Формування ключових компетентностей учнів 5–6 класів гімназій на уроках іноземної мови

Сьогодні навчання іноземної мови набуває особливої актуальності, що зумовлено динамічними змінами економічних, політичних, соціальних умов життя, які спонукають до міжнародного співробітництва, модернізації економіки, політичного й міжкультурного діалогу. З-поміж завдань, які необхідно розв'язати в освітньому процесі нової української школи актуалізується потреба розроблення ефективних освітніх технологій, що сприяють не тільки інтенсивному опануванню системи знань лексики, граматики іноземної мови, а й виробленню в учнів умінь послуговуватися нею, ураховуючи міжкультурний контекст. Надзвичайно важливо навчити учнів самостійно здобувати знання у процесі власного творчого пошуку, прагнення підвищувати культуру усного й писемного мовлення. На це спрямовує Державний стандарт базової середньої освіти, у якому зазначено, що «метою базової середньої освіти є «розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу» [15, с. 1].

У документі визначено 11 ключових компетентностей, які мають формуватися в учнів під час вивчення всіх навчальних предметів. Ключові компетентності дають змогу людині орієнтуватися в сучасному світі,

працювати з інформаційними ресурсами, формують здатність особистості швидко реагувати на суспільні виклики.

До ключових компетентностей належать такі:

1) *вільне володіння державною мовою;*

2) *здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає вміння:*

а) здійснювати усну й письмову комунікацію на основі знання функцій мови, ресурсів (словника, граматики) і норм рідної мови, особливостей основних стилів і жанрів мовлення; типів мовної взаємодії;

здобувати й опрацьовувати інформацію з різноманітних (друкованих і цифрових, зокрема аудіо-візуальних) джерел і критично осмислювати її й використовувати в усній та письмовій взаємодії для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей;

відповідально використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей у різних життєвих ситуаціях (навчальних, професійних тощо), творчого самовираження, спираючись на особливості міжкультурної комунікації та на досвід комунікації державною мовою;

б) відповідно до ситуації ефективно виражати ідеї, почуття, пояснювати й обговорювати факти, явища, події, обґрунтовувати свої погляди й переконання в усній і письмовій формах у різних особистісних і соціальних контекстах (побутових, навчальних, професійних, громадських тощо), спираючись на мовний і мовленнєвий досвід у спілкуванні відповідною мовою, її норми, соціокультурні реалії й особливості міжкультурної комунікації;

3) *математична компетентність;*

4) *компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій;*

5) *інноваційність;*

6) *екологічна компетентність;*

7) *інформаційно-комунікаційна компетентність;*

8) *навчання впродовж життя;*

9) громадянські та соціальні компетентності;

10) культурна компетентність;

11) підприємливість і фінансова грамотність [15, с. 2–5].

Порівняння змісту чинних навчальних програм з іноземних мов для 1–4 і 5–6 класів та узагальнення їх результатів дають змогу стверджувати про наступність і послідовність формування ключових компетентностей учнів початкової школи і 5–6 класів гімназії [80; 37]. Методично доцільна організація навчання, урахування особливостей засвоєння іноземної мови в початкових класах забезпечує системне й планомірне формування ключових компетентностей учнів. Методика формування ключових компетентностей у гімназії визначається передовсім специфічними особливостями становлення особистості на кожному віковому етапі. Під час спілкування в доступній для дітей формі вони розглядають важливі світоглядні проблеми, а зміст чинних програм розширює їхнє бачення й розуміння світу, сприяє пізнанню різних соціальних проблем, відносин між людьми, допомагає їм формувати власну світоглядну позицію й ціннісні орієнтири. Якщо в початкових класах учні ознайомилися лише з окремими аспектами важливих проблем, то в середній і старшій ланках ці відомості розширюються, що уможливорює розв'язання практичних освітніх, розвивальних і виховних завдань на вищому рівні, адже збільшується обсяг відповідного лексичного матеріалу, розширюється його сполучуваність. Словниковий запас учнів може обслуговувати складніші мовленнєві вчинки: від описів різноманітних об'єктів і процесів учні поступово переходять до висловлення власної думки, оцінних суджень щодо проблем, які обговорюються на уроці.

Аналіз змісту програм засвідчує, що ключові компетентності в процесі навчання іноземної мови формуються різною мірою на засадах наступності й перспективності. Загалом відбувається прирощення знань, здобутих у початкових класах, накопичення комунікативного досвіду учнів, формування психічних процесів, ціннісних орієнтацій. Системно й послідовно формується така ключова й водночас предметна компетентність, як здатність

спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами. Інші ключові компетентності формуються здебільшого ситуативно, передовсім у межах певних лексичних тем, що відповідають змісту тієї чи тієї компетентності.

Навчальні програми є рамковими документами, що лише визначають стратегічні напрями навчання іноземної мови й не обмежують учителів у відборі змісту навчальних тем і послідовності їх вивчення. Цінною є рекомендація укладачів програми: «Деякі теми можуть вивчатися інтегровано, наприклад «Відпочинок і довілля+Подорож, Одяг+Погода, Подорож+Країни, мова яких вивчається» [37]. У такому випадку відбувається одночасне формування в учнів кількох ключових компетентностей.

Формування ключових компетентностей учнів 5–6 класів гімназії – це складний і тривалий процес, що ґрунтується на їхньому навчальному досвіді, здобутому в попередніх класах. Він (процес) потребує розроблення оптимального методичного інструментарію. Основним засобом навчання іноземних мов є підручник, який має відповідати віковим особливостям учнів, тематиці ситуаційного спілкування, містити необхідний лексичний інвентар і цікаві для учнів завдання, спрямовані на формування та розвиток ключових компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти. Компетентнісний підхід до навчання іноземної мови спрямовує на формування в учнів загальнонавчальних і предметних умінь, що допоможуть їм у подальшому ефективно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях. Особливу увагу доцільно приділяти вправам, що проєктують навчальне завдання на розв’язання життєвих проблем, спрямовані на формування особистісних якостей учнів. На нашу думку, формування ключових компетентностей учнів 5–6 класів у процесі навчання іноземної мови має здійснюватися комплексно, передовсім через добір ситуативних завдань, які самостійно може пропонувати вчитель відповідно до рівня навчальних досягнень його учнів і їхніх потенційних можливостей. Такі види

діяльності спонукають до засвоєння мовного матеріалу, соціокультурних реалій, а також сприяють розширенню комунікативного й соціального досвіду учнів.

У процесі вивчення іноземних мов кожна ключова компетентність характеризується певним набором соціально значущих комунікативних умінь; здібностей у різних видах іншомовної діяльності, комунікативної поведінки, формування й удосконалення яких і свідчить про послідовну роботу над формуванням ключових компетентностей учнів, що повинна здійснюватися систематично й послідовно.

У результаті компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови учні мають навчитися жити разом у глобалізованому інформаційному світі, розв'язувати проблеми, пов'язані з реалізацією певних соціальних ролей (учня/учениці, сина/доньки, однокласника/однокласниці, друга/подруги тощо), навчатися самостійно, орієнтуватися в ключових проблемах сучасного суспільного життя – екологічних, міжкультурних, а також у світі моральних духовно-цінностей.

Розкриємо докладніше особливості формування ключових компетентностей учнів 5–6 класів у процесі навчання іноземних мов.

Компонентами такої ключової компетентності, як *вільне володіння державною мовою*, є вміння використовувати українознавчий компонент у всіх видах мовленнєвої діяльності. Зазначимо, що в 5–6 класах на уроках іноземної мови державна мова майже не застосовується, більше того, у процесі її навчання питома вага української мови від класу до класу зменшується, оскільки учні мають перебувати частіше в іншомовному комунікативному середовищі для формування іншомовної комунікативної компетентності. Тому формування ціннісного ставлення, складниками якого є гордість учнів за Україну, її мову та культуру, розуміння потреби популяризувати Україну в світі засобами іноземної мови, а також готовність до міжкультурного діалогу, відбувається шляхом застосування українознавчого компонента в усіх видах мовленнєвої діяльності. Передусім

це можливе в межах визначених модельною програмою тем «Україна», під час опанування якої учні 5 класу вчать представляти іноземною мовою відомості про свою країну, а учні 6 класу – презентувати відомості про столицю України місто Київ та інші визначні місця [37]. Учителю має враховувати особливості розташування закладу освіти, наприклад, якщо там є цікаві природні або географічні об'єкти, краєзнавчий компонент, спрямовувати учнів на складання інформації про них іноземною мовою.

Значний компетентнісний потенціал має тема «Харчування». Якщо в 5 класі учні тільки ознайомлюються з назвами продуктів харчування, улюблених страв, то в 6 класі ця робота продовжується й дещо ускладнюється, учні слухають, читають або розповідають про українські традиції харчування. Зазначимо, що тут можна звернути увагу, які продукти є найбільш корисними для здоров'я, які – шкідливими, «скласти» тарілку здорового харчування, таким чином забезпечуючи паралельне формування екологічної компетентності здобувачів освіти.

У процесі вивчення теми «Подорож» учні ознайомлюються з цікавими природними і географічними об'єктами, вчать представляти їх іноземцям. Тема «Рідне місто/село» має бути спрямована на ознайомлення з місцезнаходженням населеного пункту, основними історичними і культурними відомостями.

Особливо цікавою вважаємо тему «Свята і традиції», у процесі вивчення якої п'ятикласники дізнаються про святкування Різдва, Великодніх та інших свят в Україні, ознайомлюються з лексикою, щоб представляти інформацію про традиційні українські свята іноземною мовою. У цьому випадку є всі підстави стверджувати про формування культурної компетентності. Тож доходимо висновку, що компетентність *вільне володіння державною мовою* в учнів можна сформувати в межах тем «Харчування», «Подорож», «Рідне місто/село», «Свята і традиції» паралельно з іншими ключовими компетентностями. З огляду на це робимо висновок, що означена компетентність формується в учнів ситуативно.

Компетентність *здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами* є водночас ключовою й предметною, тому формується на всіх уроках іноземної мови системно й послідовно, незалежно від тематики уроків, мовного інвентаря. Результати формування цієї компетентності визначені в стандарті та розроблених модельних програмах з іноземних мов [37], а показниками її сформованості є оволодіння учнями засобами комунікації, зокрема *усною*, що передбачає вміння створювати монолог, у тому числі доповідь, обґрунтування власної точки зору, публічний виступ тощо; діалог (уміння ставити запитання, відповідати на них, дискусія тощо); *писемною*, що передбачає продукування різних видів текстів, оволодіння стильовими й жанровими прийомами оформлення тексту, уміння працювати з текстами, а також уміння працювати в групі, оволодіння різноманітними соціальними ролями в колективі. Таким чином, можна стверджувати, що означена компетентність формується на уроках іноземної мови систематично й послідовно.

Математична компетентність «передбачає здатність розвивати й застосовувати математичні знання й методи для розв'язання широкого спектра проблем у повсякденному житті; моделювання процесів і ситуацій із застосуванням математичного апарату; усвідомлення ролі математичних знань і вмінь в особистому й суспільному житті людини» [14, с. 3].

Як зазначають Т. Вагнер і Т. Дінтерсміт, «математика – це логічна наука, покликана прояснити складний світ, у якому ми живемо. Базові знання з математики необхідні в нашому професійному, громадянському й соціальному житті. Саме математичні обчислення дають нам ключ до усвідомлення й розуміння явищ навколишнього світу. Досягнення математичної науки змінили багатьох людей. Вони заклали підвалини для формування компаній та індустрій, які справили величезний вплив на життя всього світу, наприклад, у галузях електроніки, механізмів інтернет-пошуку чи біоінформатики. Математика стала концептуальною базою для найвизначніших наукових звершень людства» [5, с. 104]. Це твердження

засвідчує необхідність залучення учнів до засвоєння алгоритмів розв'язання нескладних задач, виявлення певних закономірностей, математичних обчислень. Не менш важливо спонукати їх виконувати завдання швидко й точно.

На уроках іноземної мови формування математичної компетентності передбачає вміння працювати з числами, числовою інформацією, наприклад, коли йдеться про час, кількість, конкретну дату, ціну, температуру повітря тощо. Крім того, учні застосовують числівники в настільних іграх, рахуючи здобуті бали. З огляду на це можна зробити висновок про те, що учнів, згідно з вимогами компетентнісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов, залучають до розв'язання комунікативних і навчальних проблем, застосовуючи логіко-математичний інтелект. Тож означена компетентність у 5–6 класах формується ситуаційно. Наприклад, у 5 класі учні можуть розповісти, як вони розподіляють свій час, о котрій годині починають виконувати уроки, скільки часу витрачають на підготовку з кожного предмета, скільки часу приділяють захопленням, гурткам, секціям тощо. У 6 класі завдання може бути дещо ускладненим: можна запропонувати учням вирахувати часові й фінансові витрати на екскурсійну поїздку, спланувати її перебіг тощо. Попри те, що математичній компетентності в чинних програмах приділено належну увагу, вона формується ситуаційно, здебільшого у межах відповідних ситуаційних тем.

Компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій відповідно до вимог Державного стандарту «передбачають формування наукового світогляду; здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс наукових знань і методологій для пояснення світу природи; набуття досвіду дослідження природи та формулювання доказових висновків на основі отриманої інформації; розуміння змін, спричинених людською діяльністю; відповідальність особи як громадянина за наслідки цієї діяльності» [14, с. 3].

Означені вище компетентності формуються в межах теми ситуативного

спілкування «Природа», у процесі засвоєння якої учні 5–6 класів ознайомлюються з погодою, природними явищами. Це сприяє вдосконаленню в них умінь описувати іноземною мовою природні явища, аналізувати та оцінювати їх роль у життєдіяльності людини. Словниковий запас учнів дозволяє їм висловлювати враження від власних спостережень над природою, що дає змогу урізноманітнити тематику спілкування, а також пояснити свої дії, наприклад, а) у вихідний день не пішов гуляти до лісу, бо завадив дощ, натомість читав книжку, пішов у гості тощо; б) беру парасольку, одягаюся тепліше, бо синоптики обіцяють дощ і похолодання.

Системна робота вчителя має забезпечити формування в учнів умінь описувати іноземною мовою різноманітні природні явища й технології, а також формувати в дітей стійкий інтерес до природи й почуття відповідальності за її збереження. Тож можна вважати, що означена компетентність у процесі навчання іноземної мови теж формується ситуаційно.

Ключова компетентність *інноваційність* «передбачає здатність учня здатність учня реагувати на зміни та долати труднощі; відкритість до нових ідей; ініціювання змін у класі, закладі освіти, родині, громаді тощо; спроможність визначати і ставити перед собою цілі, мотивувати себе та розвивати в собі стійкість і впевненість, щоб навчатися і досягати успіхів» [14, с. 3]. Укладачі програми передбачають, що учні мають засобами іноземної мови продукувати нові ідеї щодо змін у класі, закладі освіти, родині, а також адекватно реагувати на зміни, ставити перед собою цілі у навчанні іноземної мови [37, с. 7]. Для цього кожен учень має на початку кожного уроку визначити для себе особисті цілі.

Ця компетентність формується системно під час використання новітніх підходів і методів в освітньому процесі. Зазначимо, що навчання іноземної мови у 5–6 класах докорінно відрізняється від навчання в початкових класах. Учителеві-предметнику необхідно враховувати індивідуальні психологічні особливості кожної дитини. Психологи відзначають, що для дитини, яка

вступає в підлітковий вік свого життя, важливо демонструвати свою думку з питань, які її цікавлять. Учні прагнуть відстояти власну точку зору. До того ж, цей вік є сприятливим для творчої діяльності. З огляду на це вчитель має підтримувати участь дітей у різноманітних конкурсах, змаганнях, творчих проєктах, що сприятиме в них формуванню вмінь працювати в команді, брати на себе відповідальність за результати власної діяльності, поєднувати знання, здобуті під час вивчення різних предметів. Так, наприклад, пропонуючи учням проєкт «Музеї моєї країни», кожен учень здійснює самостійний пошук інформації про той чи той музей, удосконалює й розвиває навички читання текстів, збагачує власний словниковий запас.

Екологічна компетентність «передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської діяльності й важливості збереження природи для сталого розвитку суспільства» [14, с. 3]. Це зумовлює включення в освітній процес екологічного змістового складника, що, з одного боку, допомагає залучити учнів до різних видів навчальної діяльності й тим самим розв'язувати завдання навчального предмета, з іншого – сформувати в дітей любов до природи, уміння спілкуватися на екологічну тематику зі своїми однолітками з країн, мову яких опановують. Системне залучення учнів до роботи сприяє формуванню ціннісного ставлення до природи, екології села (міста, країни, планети) як складника екологічної компетентності.

Такі теми, як «Я, моя родина, мої друзі», «Рідне місто/село», «Природа», «Шкільне життя» та інші тісно пов'язані з метою й завданнями екологічної освіти. Наприклад, у межах теми «Я, моя родина, мої друзі», діти можуть розповісти про домашніх улюбленців, про те, як вони доглядають тварин.

У межах теми «Рідне місто/село» учні можуть розповісти про річки, озера, ліси, що є в тій місцевості, де вони проживають. Добре, якщо діти розповідають про рослинний і тваринний світ. Важливо, щоб прозвучала

інформація про ті рослини і тварини, що занесені до Червоної книги, наприклад про конвалії, які масово продають навесні, або про лелек тощо. При цьому доцільно ознайомити п'ятикласників з лексикою екологічної тематики: *природа, земля, сонце, водойми, охороняти, небезпека, забруднення* тощо. Важливо наголосити на тих екологічних проблемах, які стоять перед людством останнім часом.

У результаті учні мають усвідомити, що наша планета перебуває в небезпеці. Щоб зберегти її, потрібно охороняти ліси, водойми, боротися зі сміттям, сортувати його, не спалювати листя восени, дотримуватися чистоти скрізь, де перебуває людина. Учні можуть скласти плакати, колажі на екологічну тематику. Ефективними вважаємо вірші, загадки екологічної тематики, проєкт «Червона книга», у якому учні доберуть малюнки, стислий опис рослин чи тварин, що зникають, та інші види робіт. Потужним інструментом формування екологічної компетентності учнів на уроках іноземної мови є демонстрація відеороликів про природу, тварин і птахів іноземною мовою з наступним обговоренням їх змісту. Це забезпечує наочне емоційне представлення навчального матеріалу, дає змогу учням краще його запам'ятати.

Важливо, щоб не залишилися поза увагою проблеми екології стосунків людей – рідних, друзів, людей старшого віку. Розповідаючи про свою родину, учні мають розказати й про те, як вони допомагають старшим членам своєї родини, особливо бабусям і дідусям.

Зазначимо, що в змісті навчання іноземних мов особливу роль відіграють відомості про сутність явищ і процесів, а також вироблення позитивного ставлення до довкілля й усвідомлення необхідності його збереження.

Згідно зі змістом чинної програми, у 5 класі гімназії передбачено теми ситуаційного спілкування «Харчування», «Природа», «Відпочинок і дозвілля», «Шкільне життя». Зазначимо, що під час вивчення теми «Природа» відбувається повноцінне формування означеної компетентності,

під час опрацювання таких тем, як «Харчування» (корисні продукти і шкідливі для здоров'я), «Відпочинок і дозвілля», «Шкільне життя» можливе ситуаційне формування компетентності за умови включення завдань, що містять відповідну лексику. Наприклад, здорове харчування, роль відпочинку, відомості про здоров'я людини тощо. Можна запропонувати учням варіанти корисних сніданків, перекусів, скласти рецепти здорового харчування, приготувати їх вдома разом із іншими членами родини, а в класі поділитися враженнями від цього. У шостому класі означена компетентність також формується ситуаційно, передовсім у межах тем «Подорож», «Україна», «Харчування», «Спорт» тощо.

Інформаційно-комунікаційна компетентність «передбачає впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій для власного розвитку і спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності» [14, с. 3].

Означена компетентність формується системно під час навчання іноземної мови в разі застосування інформаційних технологій, ігор, соціальних мереж, що є невід'ємним складником сучасного освітнього процесу. У процесі формування цієї ключової компетентності формуються вміння учнів самостійно шукати, аналізувати й добирати потрібну інформацію, аналізувати, критично осмислювати її, трансформувати, зберігати, передавати її.

Українські психологи (О. Коханова, О. Пасєка, О. Сергєєнкова, О. Столярчук та ін.) доводять, що учні, народжені в ХХІ столітті, звикли користуватися комп'ютерами, ноутбуками, планшетами, смартфонами, тому залучення цих засобів в освітній процес є логічним і доцільним [78]. Аналіз змісту підручників іноземних мов для 5–6 класів засвідчив, що всі вони мають аудіопідтримку, яка дає змогу учням сприймати іншомовне мовлення на слух, засвоювати нормативну вимову звуків. Окремі підручники містять покликання (QR-коди) на мультимедійні матеріали в мережі інтернет. Тож

застосування смартфонів в освітньому процесі також сприяє формуванню означеної компетентності. Учні п'ятих і шостих класів мають достатній словниковий запас для того, щоб комунікувати іноземною мовою в інформаційному просторі в межах чинної навчальної програми.

Компетентність *навчання впродовж життя* «передбачає здатність визначати й оцінювати власні потреби й ресурси для розвитку компетентностей, застосовувати різні способи розвитку компетентностей, знаходити можливості для навчання й саморозвитку; спроможність учитись і працювати в колективі й самостійно, організовувати своє навчання, оцінювати його й ділитися його результатами з іншими, шукати підтримки, коли вона потрібна» [14, с. 4] для формування в учнів умінь самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел і критично оцінювати її.

П'ятикласники вже вміють самостійно працювати з підручником, робочим зошитом, розрізняти систему позначок, що спрямовує їхню навчальну діяльність, намагаються шукати інформацію з різних джерел, а також організовувати свій час і навчальний простір. Важливо в 5–6 класах допомогти учням це робити, а також об'єктивно оцінювати власні навчальні досягнення.

Ця компетентність забезпечує механізми самовизначення учнів у різних ситуаціях навчальної діяльності. Від рівня сформованості залежить правильність побудови індивідуальної освітньої траєкторії учнів, а згодом – і програма життєдіяльності, готовність до соціальних викликів. Означена компетентність формується передусім у процесі поступового залучення учнів до самостійної роботи, а також постійного збагачення їхнього словникового запасу. Тож доходимо висновку, що ця компетентність формується системно, незалежно від теми та змісту навчальних завдань.

Громадянські та соціальні компетентності «пов'язані з ідеями демократії, моралі, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та

здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають:

а) спроможність діяти як відповідальний громадянин, брати участь у громадському та суспільному житті, зокрема закладу освіти і класу, спираючись на розуміння загальнолюдських і суспільних цінностей, соціальних, правових, економічних і політичних принципів, ідей сталого розвитку суспільства, співіснування людей та спільнот у глобальному світі, критичне осмислення основних подій національної, європейської та світової історії, усвідомлення їх впливу на світогляд громадянина та його самоідентифікацію;

б) виявлення поваги до інших, прийняття інакшості (толерантність), уміння конструктивно співпрацювати, співпереживати, долати стрес і діяти в конфліктних ситуаціях, зокрема пов'язаних із різними проявами дискримінації; дбайливе ставлення до особистого, соціального й фізичного добробуту та здоров'я, усвідомлення особистих відчуттів і почуттів, здатність дослухатися до внутрішніх потреб; дотримання здорового способу життя; розуміння правил поведінки й спілкування, що є загальноприйнятими в різних спільнотах і середовищах і ґрунтуються на спільних моральних цінностях; спроможність діяти в умовах невизначеності й багатозадачності» [14, с. 4].

Громадянські та соціальні компетентності є орієнтиром розвитку сучасної української освіти. Американська дослідниця Д. Меєр зазначає, що громадянська компетентність учнів має формуватися безперервно й систематично незалежно від навчального предмета (історія, фізика, література, мова). Констатуючи недостатній рівень підготовки молоді до виконання громадянських обов'язків, вона визначає п'ять основних складників – «п'ять звичок розуму», до яких відносить: аргументацію, власну позицію, установлення причинно-наслідкових зв'язків, висування гіпотез та визначення актуальності конкретної інформації, з якою має справу

учень. Саме такими уміннями й навичками повинен оволодіти кожен освічений громадянин [92].

Громадянські та соціальні компетентності формуються повною мірою, передусім шляхом удосконалення вмінь п'ятикласників і шестикласників використовувати ефективні комунікативні стратегії для співпраці з однокласниками в парах, у групах; застосовувати багатомовність для ведення міжкультурного діалогу. Необхідно пояснити учням, що для здійснення ефективної комунікації треба враховувати вплив слова на психічне здоров'я людини, відповідально застосовувати мовні засоби іноземної мови. Крім того, у п'ятому класі активно відбувається соціалізація учнів, оскільки вони звикають до нових учителів, вчать спілкуватися з незнайомими людьми, що значною мірою забезпечує формування цієї компетентності. З огляду на це вважаємо, що означена компетентність формується системно.

Отже, означені ключові компетентності пов'язані з ціннісними орієнтирами учнів, їхньою здатністю бачити, розуміти докільля й соціум, орієнтуватися в сучасному світі, усвідомлювати свої обов'язки й права, визначати цільові настанови для власних дій і вчинків, приймати правильні рішення й відповідати за них.

Культурна компетентність «передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти і цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку і вираження власних ідей, почуттів засобами культури і мистецтва» [14, с. 4]. Учні, згідно з вимогами програми, ознайомлюються з темами «Харчування» (національні страви), «Подорож» (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), що сприяє усвідомленню учнями цінності культури для людини й суспільства.

Значний пізнавальний, розвивальний і виховний потенціал має робота з текстом як засобом формування культурної компетентності. Головною вимогою до тексту є наявність країнознавчого змісту – інформації про культуру, історію, географію, традиції країни, мова якої вивчається. Важливим складником цього виду діяльності є контроль прочитаного. Контроль може здійснюватися в різних формах: відповіді на запитання, переказ, оцінювання висловлень за їх відповідністю змісту тексту, тести. Ефективною вважаємо роботу з наочними матеріалами. Така діяльність позитивно впливає на розвиток комунікативних умінь учнів. У процесі роботи з наочними матеріалами розширюється і закріплюється знання лексичних одиниць мови, граматичних навичок, розвивається уява, а учень прагне до аналізу й синтезу побаченого. На уроці можуть бути представлені ілюстрації, репродукції картин відомих художників, фотографії, географічні мапи, малюнки, буклети, що несуть важливу лінгвокраїнознавчу інформацію. Добір таких матеріалів сприяє врахуванню емоційно-оцінного аспекту формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, адже учні висловлюватимуть свої враження, почуття, емоції від побаченого, почутого.

Вивчення спеціальної літератури переконує, що на уроках іноземної мови особливу роль відіграє засвоєння учнями культурно маркованої лексики, що позначає реалії, які відображають предмети і явища, притаманні одній культурі та відсутні в іншій; фоновій лексики, що позначає аналогічні явища в обох культурах, але має національні особливості (форма, призначення, уживання). З-поміж реалій учні п'ятого класу опановують здебільшого географічні – тобто назви географічних об'єктів (*Thames* – річка в Британії); назви країн (*Wales* – Уельс); назви вулиць і майданів (*Baker Street* – Бейкер-стріт); назви рослин (*honey-dew* – медяна роса); етнографічні реалії: спорт (*cricket* – крикет); транспорт (*canoe* – каное); музика (*blues* – блюз,

banjo – банджо) тощо. Зважаючи на це, можемо стверджувати, що означена компетентність формується системно. Учителі мають спонукати учнів дотримуватися культури мовлення, що є показником загальної культури особистості; послуговуватися етикетними конструкціями; висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання і судження.

Ключова компетентність *підприємливість і фінансова грамотність* передбачає «ініціативність, спроможність використовувати можливості та реалізовувати ідеї, створювати цінності для інших у будь-якій сфері життєдіяльності; здатність до активної участі в житті суспільства, керування власним життям і кар'єрою; уміння розв'язувати проблеми; готовність брати відповідальність за прийняті рішення; здатність працювати в команді для планування і реалізації проектів, які мають культурну, суспільну або фінансову цінність тощо» [14, с. 4–5].

Оскільки означена компетентність потребує сформованості вмінь ініціювати усну, писемну, зокрема онлайн-взаємодію іноземною мовою для розв'язання конкретної життєвої ситуації, на уроках іноземної мови доцільно спонукати учнів до презентування власних ідей та ініціатив, використовуючи комунікативно доречні мовні засоби. У цьому контексті зазначимо, що особливу увагу доцільно приділяти формуванню в учнів фінансової грамотності, яку Всесвітній банк розглядає як здатність людини приймати обґрунтовані рішення з використання й управління своїми грошима. Соціально зумовленими й значущими є завдання формувати в учнів фінансову безпеку, уміння правильно розпоряджатися власними фінансами задля забезпечення їхнього подальшого фінансового благополуччя.

Автор книжки «Як говорити з дітьми про гроші» Р. Лібер слушно зазначає: «Закінчивши навчання, наші діти увійдуть у світ, який дуже відрізнятиметься від того, який чекав на молодих дорослих одне-два покоління тому. Медичне страхування, пенсійні заощадження – усе це тепер лягає на плечі працівників, а не роботодавців... Тому потрібно навчити дітей орієнтуватися у фінансовому світі вже зараз. Це буде *реальна* допомога (коли

дійде до реальних цифр). Справді, навіть уявити страшно, як молоді люди мають знаходити власний шлях у розбурханому морі цифр, не отримавши від нас навігатора заздалегідь» [28, с. 16]. Таким навігатором у формуванні означеної ключової компетентності є навчальні програми, що окреслюють напрями діяльності вчителів іноземної мови, забезпечуючи системність і послідовність цього процесу.

Чинні модельні програми орієнтують учителів-предметників на формування фінансової грамотності учнів гімназії, пропонуючи залучати їх до читання текстів, прослуховування аудіоматеріалів, обговорення інформації тощо. З огляду на це вважаємо за доцільне конкретизувати вимоги модельних програм деякими доповненнями.

Вивчення літератури з вікової психології, аналіз змісту чинних програм з інших предметів спонукає до висновку, що на уроках іноземної мови доцільно залучити учнів до засвоєння базових фінансових понять і термінів (гроші, розрахунок, фінанси тощо). Важливо побудувати роботу в такий спосіб, щоб учні усвідомлювали функції грошей, знали назви грошових одиниць, уміли рахувати їх іноземною мовою, розуміли що таке кишенькові гроші, обирали шляхи їх ефективного застосування, а також знали основні джерела фінансових надходжень у родині, раціонально ставилися до грошей, розуміючи сутність грошей як фінансової і моральної категорії, тим самим співвідносили цінності духовні й матеріальні.

У шостому класі необхідно продовжувати формувати підприємливість і фінансову грамотність. Однак при цьому завдання дещо ускладнюється: учні повинні вже оперувати засвоєними у п'ятому класі базовими фінансовими поняттями й термінами. Вони мають зрозуміти, що почасти вартість товарів і послуг залежить від їх якості, складності виробництва, сировини, з якої виготовлені, тощо. Тому доцільно під час моделювання комунікативних ситуацій не просто обирати покупки й рахувати їх вартість, а й обирати з ряду подібних товарів, обґрунтовуючи доцільність власного вибору або доцільність/недоцільність вибору інших. Учням можна

запропонувати представити варіанти власного заробітку під час канікул, включати компетентнісно орієнтовані вправи й завдання. Наприклад, доцільно запропонувати життєві завдання, пов'язані з покупками: *У твого друга/твоєї подруги скоро день народження. Батьки дали тобі 200 гривень. Який подарунок ти плануєш купити? Дізнайся ціни і сплануй покупку.*

Крім того, важливо допомогти дітям зрозуміти, що гроші треба заробити, а також те, що кожному необхідно нести відповідальність за прийняті фінансові рішення. Водночас діти мають знати, що гроші можуть бути об'єктом чужих зацікавлень та усвідомлювати, що найцінніші для людини цінності за гроші не купиш. Для цього в сучасних умовах необхідно залучати учнів не тільки до усної чи писемної, а й онлайн взаємодії. Можна аналізувати онлайн-пропозиції, скажімо, де дешевше придбати річ – у звичайному магазині чи інтернет-магазині. Але в цьому контексті актуалізується потенційні можливості дітей у формуванні фінансової безпеки.

Уже в 5 класі учні мають усвідомити, що знання іноземної мови відіграє важливу роль для досягнення успішності, побудови вдалої кар'єри, фінансового успіху. Ця компетентність також формується системно, незалежно від теми та змісту навчальних завдань.

Отже, такі компетентності, як *спілкування державною (рідною) мовою, спілкування іноземною мовою, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності* формуються постійно в 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 відповідних лексичних

одиниць для організації спілкування, визначення ситуацій, у межах яких може здійснюватися навчання.

1.2. Психологічні та вікові особливості учнів 5–6 класів і рівень їхньої потенційної готовності до оволодіння іноземною мовою

Знання психологічних особливостей учнів є важливим як для добору змісту навчання, так і для організації навчального процесу. З цією метою в педагогічних закладах вищої освіти передбачено окремі дисципліни, де майбутні вчителі знайомляться з віковими особливостями учнів різних вікових категорій. Однак, незважаючи на те, що в науковій психолого-педагогічній літературі накопичено достатньо відомостей про особливості психофізіологічного та когнітивного становлення дітей на різних етапах їхнього розвитку, ці дані не можна розглядати як автономний і завершений блок знань. Натомість, необхідно періодично переосмислювати їх із урахуванням тих тенденцій, якими супроводжується розвиток сучасного суспільства загалом та системи освіти зокрема. Так, зміна освітніх парадигм (утвердження особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів), зростаючий вплив технологій на життя сучасних учнів (соціальні мережі), вимоги суспільства до підростаючого покоління тощо змушують методистів і психологів розглядати вікові особливості учнів під іншим кутом зору та відповідно екстраполювати їх на підходи до добору змісту навчання й організації навчального процесу з метою досягнення його належної результативності.

Основи розуміння закономірностей розвитку дітей підліткового віку закладено в роботах зарубіжних (Ж. Піаже, К. Бюлер, Е. Еріксон, Г. Крайг) і вітчизняних (Г. Костюк, С. Максименко, В. Моргун, В. Поліщук, М. Савчин, и осмислити закономірності розвитку психічних функцій дитячої особистості, визначити критичні періоди її розвитку, проаналізувати їх причинно-наслідкові зв'язки. Результати їхніх напрацювань поклали початок

численним теоріям розвитку особистості. Особливої уваги заслуговують висновки щодо вивчення особливостей розвитку когнітивних здібностей (у тому числі й стосовно оволодіння новим мовним кодом) учнів підліткового віку з позицій нейрології та фізіології (Дж. Джонсон, Е. Леннеберг, Дж. Ньюпорт, П. Томпсон). Було встановлено, що під впливом фізіологічних змін у молодшому підлітковому віці (12–14 років) пластичність мозку зменшується, що понижує природні механізми до оволодіння іншою мовою. Як результат, це може мати негативні наслідки в оволодінні іноземною мовою тими учнями, у яких не сформований належний фундамент за період навчання в початковій школі. Висновок, який роблять дослідники, вказує на те, що «критичний період», коли діти мають найбільші здібності до вивчення іноземних мов, відповідає початковому етапу навчання в школі та охоплює віковий проміжок від 6 до 12–13 років. Безперечно, це не означає, що в учнів не можуть розвиватися мовленнєві уміння та навички на старшому етапі, просто їх формування більш ускладнене, ніж у період стрімкого росту кори головного мозку [108]. У зв'язку з цим маємо зазначити, що запровадження обов'язкового вивчення іноземної мови в початковій школі на початку 2000-х років зумовило позитивні зміни в когнітивному й особистісному розвитку учнів. Так, на момент переходу до 5-го класу в учнів уже сформований достатній досвід використання іноземної мови в типових ситуаціях іншомовної комунікативної взаємодії (рівень А1 відповідно до РРЕ), який вони готові поглиблювати й удосконалювати.

Працюючи з учнями різних вікових категорій, авторам навчальної літератури і вчителям повсякчас необхідно орієнтуватися на зону їхнього найближчого розвитку, під якою розуміються перспективні дії, що перебувають на стадії їх формування, але можуть виконуватися учнем за допомогою вчителя чи однокласників; а також знання й уміння, які є пропедевтичними для подальшого навчання. Водночас, перехід учнів із початкової школи до гімназії є одним із найбільш складних етапів у житті дитини і нерідко характеризується деяким зниженням успішності, оскільки

дітям, які звикли до особливостей початкової ланки освіти, доводиться адаптуватися до нових правил, стилю і темпів навчання. Цей аспект вносить корективи до проєктування змісту навчання та потребує особливого підходу до врахування положень зони найближчого розвитку. У контексті досліджуваної проблеми варто зазначити, що на протигагу зоні найближчого розвитку також існує зона актуального розвитку – це найнижчий поріг навчання та вимог, оскільки він спирається на те, що учень може робити самостійно на конкретному етапі свого розвитку. У когнітивному вимірі її формальним і найпростішим кількісним визначником для учнів 5-го класу (відповідно до наших спостережень) можуть бути вимоги навчальної програми початкової школи, яка визначає обсяг та якість знань, а також мовленнєвих умінь, якими має володіти учень на момент переходу до гімназії. Беручи до уваги тривалі літні канікули, а також зміни, зумовлені особливостями навчання в гімназії, на початку 5-го класу (початок першого семестру) учні потребують певного періоду адаптації до нових умов навчання. Тому навчальний процес має бути зорієнтований на повторення й узагальнення того, що учень вивчав на попередніх етапах. Однак, тривале навчання в зоні актуального розвитку та відсутність новизни не є ефективним, оскільки, експлуатуючи наявні можливості учня, воно не стимулює його особистісного зростання та мотивації. Особливу роль у визначенні зони найближчого розвитку відіграє сензитивність того чи іншого вікового періоду – тобто, ті вікові завдання розвитку та психічні процеси, які є найбільш чутливими до формування психічних новоутворень [81, с. 91]. Розглянемо їх детальніше.

Однією з основних особливостей учнів у віці від 10 до 15 років є те, що вони виходять на новий рівень інтелектуального та психічного розвитку. Зокрема це проявляється в поступовому переході від конкретного до абстрактного мислення. В учнів окреслюються вміння й навички аналізувати, систематизувати та групувати складні явища, виявляти спільне і відмінне. У зв'язку з цим зміст навчальних предметів у гімназії вибудовується системно,

чітко простежується тематична спрямованість, уводяться нові поняття тощо. Проте, оскільки цей тип мислення перебуває на етапі свого становлення, учителям та авторам навчальних матеріалів необхідно уникати надмірної теоретизації, а нові поняття доцільно вводити дозовано та поступово з опорою на відомий учням матеріал. Логічним видається припущення про те, що в 5-му класі насамперед має відбуватися систематизація й узагальнення матеріалу, який вивчався в початковій школі переважно в імпліцитній формі. Відтак, справедливою є критика деяких учителів-практиків і науковців, що в 5-му класі варто уникати введення складних мовних (граматичних) явищ [54], на чому неодноразово наголошували педагоги, оскільки учні не готові до їх самостійного продуктивного використання.

На відміну від механічного запам'ятовування пам'ять підлітка набуває логічного характеру, тому вона спрямована на виявлення й усвідомлення внутрішніх взаємозв'язків з метою розуміння внутрішньої сутності того чи іншого явища, на основі чого й відбувається запам'ятовування. Логічна пам'ять передбачає попередню роботу мислення: навчальний матеріал піддається аналізу, виявляються опори, які сприяють запам'ятовуванню. Ця мисленнева робота учня проявляється в складанні ним власних планів, схем, таблиць, виявленні та занотовуванні ключових слів тощо. Саме тому в процесі навчання мають пропонуватися не лише мовний і мовленнєвий матеріал, але формуватися *ефективні стратегії навчальної діяльності*, до яких відносимо прийоми, що полегшують запам'ятовування потрібної інформації шляхом утворення асоціацій (мнемотехніка). Зокрема, використання інтелектуальних карт, правила 5 *Ws* (*When? Where? What? Who? Why?*), хронологічних шкал тощо [48]. Сформувавши відповідні вміння аналізувати і структурувати прості дані на цьому етапі, учні значно полегшать процес свого навчання в подальшому, а набутий ними інструментарій стане основою для самостійного здобування знань.

Ще в середині ХХ ст. для дослідників був очевидним той факт, що розвиток психіки та інтелектуальний рівень учнів 10–12 років робить

некомфортним для них виконання тренувальних вправ [55] (саме цей факт свого часу сприяв перенесенню початку вивчення іноземної мови з основної в початкову школу). Натомість, в учнів цієї вікової категорії зростає запит на пізнавальні та проблемні теми, окреслюється їхнє бажання бути більш самостійними. Тому в процесі навчання мови репродуктивні види діяльності поступово витісняються продуктивними з елементом творчості. У сукупності це дає змогу педагогам працювати з орієнтацією на зону найближчого розвитку дитини – більшість вправ і завдань виконуються учнями самостійно; допомога вчителя стає опосередкованою; останній надає підтримку лише у випадках, коли учень не спроможний впоратися самостійно. Це дає змогу забезпечити розвивальний ефект навчання.

Під впливом психічних та інтелектуальних трансформацій, у результаті підвищення самостійності учнів у ЗЗСО значно розширюється саме поняття «навчання», яке передбачає навчальну й пізнавальну діяльність не лише у класі, але й за його межами, може частково здійснюватися самостійно, цілеспрямовано. Якісно змінюються вимоги до мотивації навчальної діяльності, окреслюється новий вид навчального мотиву – мотив самоосвіти, представлений у простіших формах (інтерес до додаткових джерел знань). Частково цей інтерес можна задовольнити за допомогою додаткових текстів (відеоматеріалів) для читання з цікавою соціокультурною тематикою: якщо в початковій школі основою для оволодіння мовою було найближче оточення учня [50], то в основній школі суттєво зростає роль інформації про особливості життя в країнах, мова яких вивчається (соціокультурний компонент).

У цьому віці також спостерігається перебудова мотиваційного компонента – дитина стає більш прагматичною, а ставлення до навчання визначається особистісними і більш практичними цілями. Так, учневі важливо бачити і розуміти, для чого вивчається той, чи інший предмет, які питання його засобами можна вирішити (розповісти про себе, дізнатися вартість товару в магазині, знати особливості роботи громадського

транспорту в зарубіжній країні тощо). Значною мірою прагматизм пов'язаний з особливостями суспільства, в якому ми живемо, та усвідомленим наслідуванням дорослих, що поступово окреслюється в молодшому середньому віці (5–6 класи). Відтак, змістовий та процесуальний компоненти шкільного навчання мають бути підпорядковані віковим пізнавальним запитам учня, орієнтувати його на виконання конкретних завдань (створює передумови для реалізації ситуаційного підходу).

Оскільки початок навчання в гімназії збігається з періодом, коли дитина шукає власне місце та соціальний статус у своєму оточенні, одним із завдань педагогів на цьому етапі соціалізації п'ятикласника буде навчання здатності усвідомлювати свої мотиви і спонукання, уміти формулювати оцінні судження про себе. Для 10–11-літніх важливим є отримання від інших людей оцінки своїх можливостей. Звідси їхня спрямованість на заняття, схожі на ті, які виконують дорослі. Варто зазначити, що, моделюючи себе в дорослому житті, діти здебільшого бачать себе в творчих видах діяльності (актор, співак, спортсмен, телеведучий, фотограф тощо), які водночас мають реальну користь і одержують суспільне визнання [81, с. 210; 43, с. 98–100]. У цьому віці дітям доцільно пропонувати різні теми про них самих, про те, як вони уявляють себе порівняно з іншими учнями, наводити приклади успішних людей, з якими вони можуть себе асоціювати. Можливості для цього окреслюються в різних темах: «Сім'я та найближче оточення», де описуються професії батьків [24, с. 88–89], або ж працюючи з більш конкретними темами, наприклад тема «Спорт» тощо. Свого часу цікаву стратегію реалізувала О. Карп'юк, підручник якої був побудований за сюжетним принципом, де головними героями є учні, які «приміряють» на себе різні ролі, опиняючись у різних ситуаціях. Однак такі самореалізація та самоствердження можливі лише за умови предметно-практичної діяльності, яка в процесі іншомовної підготовки пов'язана з комунікацією. Зростаючі потреби в соціалізації означають, що комунікативність стає однією з важливих характеристик особистості (під комунікативністю прийнято

розуміти схильність особи до спілкування, встановлення нових контактів, що ззовні проявляється як комунікабельність та вміння взаємодіяти з людьми, встановлювати з ними психологічний контакт). Попри те, що така комунікативність характерна насамперед в рідній мові учня, вона частково проявляється й стосовно спілкування засобами іноземної мови в навчальному середовищі. Це пов'язано з тим, що на відміну від початкової школи (коли в учня немає потреби в спілкуванні іноземною, оскільки всі свої запити він може задовольнити засобами рідної [51], а в основній школі відбувається усвідомлення її важливості як засобу, що дасть змогу отримати доступ до нових джерел інформації, задовольнивши деякі пізнавальні потреби, і значно розширити коло потенційних співрозмовників.

Комунікативність є одним із компонентів мотиваційної сфери і безпосередньо залежить від пізнавальних запитів та інтересів особистості. При цьому потреби, інтереси, переконання, ціннісні установки та ідеали виконують як мотивувальну, так і координувальну функцію, детермінуючи мовленнєву поведінку особи. Тобто, поняття комунікативності також набуває діяльнісних характеристик, надаючи можливість учневі впливати на оточуюче середовище. Задля цього необхідно моделювати ситуації комунікативної взаємодії, в яких учні зможуть тренувати використання нового мовного й мовленнєвого матеріалу, виконуючи завдання, наближені до реальних. При цьому варто пам'ятати, що психіка підлітків все ще відрізняється емоційною нестабільністю, що зумовлюється перебудовуванням нервової системи, а, відповідно, підвищеною збудливістю й емоційністю. Деякі дослідники зазначають, що одним із негативних проявів, які демонструють підлітки під впливом перебудови психічних процесів, є суперечка заради сперечання [81, с. 214]. Такі випадки з боку підлітків варто розглядати не як критику, а радше як прагнення надати думкам вербальної форми та прагнення висловитися. Тобто, цей прояв комунікативності є проявом протікання процесу становлення критичного мислення. Завдання гуманітарних предметів у школі, у тому числі й

іноземної мови, полягає в тому, щоб спрямувати уміння аналізувати й помічати суперечності в таких явищах, як людські відносини, культурні розбіжності [93, с. 15]. Це є наслідком того, що новоутворена здатність критично мислити та аналізувати вперше дає змогу помічати суперечності в явищах і правилах, зокрема й розбіжності між тим, що вимагають дорослі й тим, як вони інколи чинять на практиці. Як бачимо, не завжди комунікативний акт у молодшому шкільному віці веде до позитивного результату, а лише той, який організований з дотриманням певних вимог. На наше переконання, здатність учнів до участі в комунікативних ситуаціях зростатиме в міру оволодіння ними культурою інших країн на фактологічному рівні, соціальними та етичними нормами, якими керуються представники інших культур, а також формуванням ціннісних орієнтацій учнів [52]. Відтак, комунікативність є не вродженою, а набутою характеристикою, яку необхідно розвивати засобами навчального предмета.

Входження індивіда в оточуючий світ можливе лише за умови активного спілкування, що забезпечить орієнтацію в соціумі, який характеризується різноманітністю. Мовлення учнів завжди марковане комунікативними цілями. Значною мірою ззовні вони визначаються і спрямовуються вимогами навчальної програми, яка комплексно враховує пізнавальні запити, когнітивні можливості учнів [40]. Хоча учні 10–11 років демонструють кращі когнітивні можливості, ніж учні молодших класів, окремі психічні процеси ще перебувають на стадії формування. Не володіючи обсягом усіх можливостей, характерних для дорослої особи, учні в процесі виконання окремих завдань покладаються на компенсаторні механізми. Це дає їм змогу досягати бажаних навчальних та особистих результатів. У процесі навчання іноземних мов варто формувати уміння використовувати окремі компенсаторні засоби, прийняті в країні, мову якої вони вивчають, і які відповідають певній ситуації спілкування. У зв'язку з цим, існує потреба знайомити учнів зі зразками невербального спілкування й активізувати їх за допомогою комунікативних завдань у формі

мікроситуацій. Розвитку компенсаторних умінь учнів сприятиме й створення іншомовного середовища, коли вчитель спілкується з ними виключно іноземною, вдаючись до рідної мови у випадку крайньої необхідності. Це дасть їм змогу долати мовний бар'єр і страх перед новою мовною реальністю.

Маємо зазначити, що особливості організації навчання зумовлюються не лише психофізіологічними особливостями учнів, але й вимогами суспільства до них. Так, дорослі очікують від дитини здатності розуміти інших та співіснувати з ними на засадах рівноправ'я та толерантності. Така властивість описується терміном децентрація – вона створює передумови для розуміння людей інших культур, епохи та світогляду. Тому в процесі навчання іноземної мови доцільно створювати ситуації, коли учень має приймати різні точки зору, насамперед ті, які можуть бути артикульовані представниками інших культур. Відтак, соціокультурна спрямованість змісту навчання та принцип міжкультурного діалогу залишаються актуальними на всіх етапах навчання. Існування в мультикультурному світі також вимагає збереження власної ідентичності учнів, а тому *краєзнавчий компонент* (відомості про рідну культуру та країну) [50], комунікативні завдання на порівняння рідної культури з іншою (медіація) [52] залишаються одним із пріоритетів іншомовної освіти. Ця вимога корелює з тим, що підлітковий період – це період формування особистості, який з-поміж іншого супроводжується ідентифікацією себе з певною групою, у тому числі культурною та національною. Як зазначають дослідники, у більшості учнів підліткового віку вперше відбувається усвідомлення етнічної приналежності (S. Dornbusch, K. Lewin, R. Selman, M. Spencer) [3, с. 200]. Іноземна мова стає одним із важливих засобів формування особистості, оскільки, являючись засобом трансляції іншої культури, вона формує в учня бачення світу через призму іншої мови, менталітету, ставлення до інших людей.

В умовах утвердження компетентнісної та культурологічної парадигм однією з домінант добору змісту навчання іноземних мов у сучасній школі є

забезпечення його культуровідповідності. Передбачається, що зміст навчання має базуватися на нормах іншомовної культури, враховувати регіональні традиції, а також загальнолюдські цінності. Включення культурно маркованих матеріалів (соціокультурний компонент) сприяє активізації пізнавальних інтересів учнів, оскільки в такий спосіб вони мають можливість не лише оволодівати мовним матеріалом, але й дізнаватися про факти іншої, незнайомої для них культури, порівнюючи їх із власною. У сукупності це дає змогу розширити світоглядні горизонти учнів, стимулює розвиток їхніх пізнавальних можливостей, готує до участі в “діалозі культур”, а також сприяє формуванню системи ціннісних орієнтацій.

Проблема забезпечення культуровідповідності змісту навчання іноземних мов спонукає поставити питання про те, наскільки учні, які розпочинають навчання у 5–6 класах, готові сприймати соціокультурну інформацію, а також через її призму оволодівати новим мовним кодом. Щоб дати відповідь на це питання, нами було проаналізовано науково-педагогічну літературу та виокремлено такі компоненти готовності до сприйняття й засвоєння соціокультурної інформації: *мотиваційний*, *когнітивний*, *процесуальний* та *поведінковий*. Вони не є автономними, а навпаки – взаємопов’язані та доповнюють один одного.

Мотиваційний компонент відображає наявність в учня бажання та позитивної емоційної налаштованості сприймати нову інформацію; *когнітивний* – описує інтелектуальну здатність засвоїти цю інформацію з метою її подальшого використання в навчальній діяльності та житті. Разом мотиваційний та когнітивний компоненти є базою, яка забезпечує сприйняття нового мовного й мовленнєвого матеріалу, а також соціокультурної інформації, у той час, як *процесуальний* передбачає використання учнем отриманих знань (фактів, нових понять, правил поведінки та мовного етикету тощо) під час виконання тренувальних вправ і комунікативних завдань, а *поведінковий* відповідає за можливість

екстраполювати отримані знання, уміння, а також ціннісні орієнтації на умови реального життя, зробити їх частиною власної поведінки.

Як уже зазначалося, у молодшому підлітковому віці мотиваційна та когнітивна сфери учнів зазнають суттєвих трансформацій. За спостереженнями психологів (Ж. Піаже, Н. Токарева), у віці 11–13 років дитина починає усвідомлювати, що навчання дає можливість дізнатися багато нового, цікавого та корисного. Здібності до складнішого аналітико-синтетичного сприйняття предметів і явищ оточуючої дійсності дають змогу самостійно розмірковувати, аналізувати, порівнювати, робити обґрунтовані висновки й узагальнення. Розвивається здатність до абстрактного мислення на рівні формальних операцій (згідно з термінологією Ж. Піаже). Увага стає зосередженою та набуває цілеспрямованого характеру [81, с. 210].

На цьому етапі учневі стає цікавим майже все те, що виходить за межі його повсякденного життя. Тому в молодшому підлітковому віці тематичні примітиви, які описують найближче оточення учня засобами іноземної мови (і були основою для навчання мови в початковій школі) уже не задовольняють пізнавальні запити дітей [50]. Натомість, учнів цікавить усе нове, що відрізняється від звичного й загальноприйнятого. Діапазон питань, які їх цікавлять, доволі широкий: від прибульців та екзотичних пригод до більш приземлених проблем суспільного устрою, дружби, миру, побудови людських взаємин. Позитивний емоційний відгук з боку учня отримують теми, які висвітлюють звичаї і традиції, характерні для інших культур; яскраві образи (актори, спортсмени, дослідники, які досягли успіхів у своїй сфері), психологічний портрет представників іншої нації тощо. Деякі дослідники називають цей вік «піком допитливості», порівняно з молодшими і старшими дітьми. Однак ця допитливість є доволі поверхневою – після побіжного знайомства з певною проблемою учень може швидко змінювати предмет зацікавленості. Тобто, вона (допитливість) усе-таки має дитячий характер. Загалом таку різнобічність інтересів та їх непостійність можна описати як етап «пошуку себе» та формування певної основи, яка з часом

дасть змогу визначитися зі сферою інтересів, матиме особистісне значення. І хоча на мотиваційному рівні учні готові сприймати широкий спектр відомостей, за нашими спостереженнями, когнітивно вони здатні до засвоєння соціокультурної інформації здебільшого на рівні фактів, презентованих за допомогою коротких розповідей, які у стислій формі пояснюють чи описують ті чи інші явища (наприклад, правила поведінки, традиції святкування, історичні факти тощо). Водночас, деталізовані пояснення, які потребують значної мисленнєвої активності, можуть виявитися складними для сприйняття учнями 5–6 класів.

Варто мати на увазі, що вокабуляр учнів цього віку також ще доволі незначний, а відтак, брак мовного матеріалу є суттєвим бар'єром для сприйняття нових культурно маркованих відомостей. Окрім того, соціокультурні реалії позначаються лексемами, які здебільшого залишаються невідомими учням до моменту знайомства з відповідними явищами (для прикладу, *Pancake Day, Thanksgiving, kilt, bagpipes, hotdog, Stonehenge* тощо). Відтак, когнітивний рівень – це рівень, на якому перед автором підручника й учителем постає непросте завдання поєднати цікавий та пізнавальний матеріал з його доступністю учням в умовах обмеженого лексико-граматичного інструментарію.

Важливо й те, що через соціокультурний компонент змісту навчання відбувається долучення учня до нової системи цінностей, знайомство з новими моделями поведінки, ролями, які можуть брати на себе представники інших культур. Як засвідчують результати наших досліджень та інформують педагоги, в окремих випадках учні когнітивно не готові до сприйняття такої інформації. Вона може залишитися незрозумілою для них з ряду причин: темп, у якому працює вчитель, брак мовної підготовки учня, або ж те, що подібне явище відсутнє в рідній культурі. Останнє здебільшого характерне для випадків, коли діти навчаються за зарубіжними підручниками, які не завжди можуть врахувати особливості національного менталітету українського учня, систему його цінностей. Попри це, фактом залишається

те, що нині ми живемо в глобалізованому світі, а система освіти має виховувати особистостей, готових до взаємодії з представниками інших культур, а відтак ціннісний аспект навчання залишається важливим [50]. Сприйняття будь-якої соціокультурної інформації буде значно легшим, якщо презентація цих відомостей буде здійснюватися з урахуванням вікових і психічних особливостей учнів, а також з опорою на засоби унаочнення (аудіо/відео та ілюстративні матеріали), оскільки для сучасного покоління такий спосіб пред'явлення інформації є більш звичним.

Набуті мовленнєві вміння та соціокультурні знання лише тоді стануть засобом і орієнтиром для вибудовування ефективних комунікативних стратегій у процесі міжкультурного діалогу, коли активізувати їх у навчальній діяльності (процесуальний компонент). Учні 5–6 класів перебувають у тому віці, коли їм нецікаво виконувати рутинні тренувальні вправи репродуктивного характеру. Психологи стверджують, що для дітей цієї вікової категорії спілкування перетворюється на засіб пізнання оточуючого світу (причому це пізнання набуває сконцентованого та цілеспрямованого характеру, у тому числі передбачає висловлення власного оцінного судження в спрощених формах тощо) [47]. Відтак, навчальний процес доцільно урізноманітнювати творчими комунікативними завданнями, які стимулюють бажання повідомляти та отримувати інформацію, надавати емоційну підтримку співрозмовнику, дискутувати і рефлексувати. Якщо мотиваційно й когнітивно учні в переважній більшості готові сприймати цікаву соціокультурну інформацію, то її активне творче та самостійне використання в продуктивній комунікативній діяльності може бути ускладнене з ряду чинників. З одного боку, це психологічні аспекти: власна сором'язливість, страх припуститися помилки тощо. Так, у процесі спілкування особа повсякчас потрапляє в ситуації, які потребують прийняття певного рішення, що передбачає вибір варіанту з декількох можливих. Подекуди він залежить від власних ціннісних орієнтацій. Оскільки ціннісні переконання в цьому віці ще не утвердилися, учням складно зробити

правильний вибір. З іншого боку, перешкодою для усвідомленого й раціонального використання соціокультурного матеріалу може бути методично неправильний добір вправ і завдань (невідповідний рівень складності, відсутність чіткого зв'язку між поставленим завданням та опрацьованим соціокультурним матеріалом тощо). Щоб уникнути цього, за доцільне вбачаємо враховувати принцип ситуативності, коли учні вибудовують власну комунікативну стратегію відповідно до визначених ролей і в чітко окреслених умовах; а ситуації варто моделювати таким чином, щоб вони максимально були наближені до реальних. Моделюючи ситуації комунікативної взаємодії, необхідно враховувати, що це міжкультурний діалог, тобто зустріч двох культур (рідної та чужої). А відтак, пропоновані учням завдання мають орієнтувати їх на виявлення та пояснення міжкультурних відмінностей, їх порівняння. Саме через останнє відбувається глибше усвідомлення особливостей власної та чужої культури, формується розуміння того, що міжкультурні відмінності – об'єктивне явище, яке потребує адекватного сприйняття.

Фактично у процесі виконання навчальних ситуаційних завдань формується готовність учня до використання здобутих знань і сформованих умінь у ситуаціях реальної комунікативної взаємодії з представниками інших культур (поведінковий компонент). Перевірити рівень поведінкової готовності можливо в умовах реального спілкування з носіями іншої мови, ментальності та культури, або ж в умовах, максимально наближених до реальних. Свідченням готовності на цьому рівні є вміння правильно оцінювати партнера по спілкуванню та його емоційно-психологічні реакції, вміння встановлювати контакт та вибудовувати стратегії і тактики взаємодії з дотриманням відповідних соціокультурних норм, здатність підлітка ставити себе на місце іншого та дивитися на проблему через призму його бачення.

Аналізуючи чинники, які визначають особливості сприйняття інформації учнями різних вікових категорій та сфери їхніх інтересів, неможливо ігнорувати вплив, який здійснюють на підлітків сучасні

технології. Так, психологи і соціологи констатують, що під впливом соціальних трансформацій, а також завдяки розвитку інформаційних технологій, спостерігаються настільки суттєві розбіжності між поколіннями, народженими упродовж останньої половини століття, що кожне з них отримує окрему назву в науковій літературі (мілленіали, покоління І (Internet), «альфа» тощо) [111]. Ці відмінності включають також і характеристики в особливостях сприйняття та запам'ятовування інформації, її обробці. Відтак, те, що вважалося нормою для методики навчання предметів 40 років тому, нині втрачає свою актуальність та ефективність, або ж потребує суттєвого перегляду. На переконання дослідників, саме спосіб передачі та отримання інформації визначає особливості мисленнєвих процесів людини. Сучасна цивілізація стає дедалі більше орієнтована на сприйняття зорових і звукових образів, що зменшує роль друкованого тексту. Нині майже кожен підліток має обліковий запис у соціальних мережах, де проводить значну кількість часу щоденно. Контент більшості сучасних соціальних мереж можна охарактеризувати як потік не пов'язаних між собою коротких образів (фотографії, картинки з підписами короткі відео тривалістю до 3-х хвилин). Не встигаючи осмислити одну тему, особу переключають на іншу. Кожен такий образ миттєво сприймається. При цьому миттєво представлена інформація закарбовується в підсвідомості, долаючи бар'єр усвідомленого сприйняття. Іншими словами, кліпи актуалізують нерелексивне та ірраціональне засвоєння інформації. Споживання інформації в такому «короткометражному» та хаотичному форматі впродовж тривалого часу призводить до змін у сприйнятті інформації сучасним підлітком. Як наслідок, психологи констатують розвиток так званого «кліпового мислення» та формування «кліпової свідомості» [109]. Проблема їх носіїв у тому, що вони часто не потребують або ж не схильні до критичного осмислення отримуваної інформації. Так, як зазначають дослідники, однією з ознак кліпового мислення є те, що особа в будь-який момент може залишити систему, учасником якої вона є або за якою вона

спостерігає, без подальшого відчуття дискомфорту та незавершеності (як це трапляється під час переривання читання класичних творів), а також з будь-якого моменту повернутися до неї. Через фрагментарність презентованої інформації, відсутність контексту та її розпорошеність у часі, мозку складніше усвідомлювати взаємозв'язки між подіями, а сам кліп перетворюється на інформаційний шум. Водночас, люди з кліповим мисленням більш емоційні та легко піддаються навіюванням, особливо закодованим саме в таких коротких та яскравих образах [109]. Як наслідок, дослідники відзначають, що в сучасного покоління молодих людей фундаментально змінилася культура сприйняття – йому не потрібен лінійний текст, а сприйняття вербального тексту ускладнене. Кліпове мислення накладає негативний відбиток на сприйняття інформації особою. Так, для таких осіб складно зосереджувати увагу, вони постійно відволікаються та відчувають постійну потребу підживитися інформацією кліпового характеру; їм значно складніше аналізувати та вибудовувати логічні ланцюжки, виокремлювати важливе й робити власні обґрунтовані висновки. З такими наслідками необхідно боротися та за можливості діяти на випередження, долучаючи до змісту навчання інноваційні методи, опорні схеми, таблиці, мовленнєві зразки як орієнтовну основу мовленнєвої діяльності тощо [73].

Для того, щоб структурувати інформаційний потік, зміст навчання будь-якого предмета представлено за тематичним принципом. Це дає змогу учневі ознайомитися з певним фрагментом дійсності та його різними аспектами. Зокрема, тема об'єднує та структурує в собі характерний для неї мовний матеріал, відповідну соціокультурну інформацію, ситуації іншомовної комунікативної взаємодії.

Носіям кліпової свідомості складно сприймати лінійний текст, тому доцільно, щоб неперервне читання з повним розумінням прочитаного стало обов'язковим елементом роботи над темою. Важливо, щоб були уривки художніх творів, розповіді, оповідання, робота над якими займала б не менше 10–15 хвилин щотижня (для раціональнішого використання

навчального часу доцільно виконувати читання як домашнє завдання). Задля кращого розуміння змісту прочитаного варто інтенсивно використовувати дотекстові та післятекстові вправи, кожна з яких виконує свою функцію: на дотекстовому етапі учні за допомогою вчителя знайомляться з проблематикою тексту, на післятекстовому – виконують вправи і завдання на розуміння змісту прочитаного.

Систематичною має стати робота з написання власних висловлювань учнів. Це можуть бути як перекази (дають змогу передавати чужі думки), так і власні міркування чи повідомлення. Якщо розглядати психічні процеси, що активізуються в процесі письма, то варто зазначити, що під час усної комунікації передача і прийом повідомлень представляють у часовому вимірі нетривалий і незворотний процес, оскільки усно-мовленнєві повідомлення формуються в момент спілкування. В інших умовах перебуває той, хто пише і читає. У процесі письма зміст речення може переглядатися, удосконалюватись і переписуватись до тих пір, доки не буде сформульована завершена думка. Окрім того, більшість дослідників притримується думки, що письмо активізує комплексне функціонування всіх компонентів аналізаторної системи: мовленнєво-рухового (говоріння), слухового (аудіювання), зорового (читання), рухового (письмо) аналізаторів [71]. Практична цінність письма також зумовлюється лінгвістичними особливостями іноземних мов, зокрема англійської і французької, які, на відміну від української, мають складну орфографію, лексичні та граматичні омоніми, значну кількість неперекладних елементів, сприйняття й осмислення яких ускладнене у процесі усного пред'явлення та активізації. Письмо забезпечує багаторазове повторення складних мовних явищ, які вивчаються, забезпечує їх доступність, ефективність і самостійність засвоєння учнями [34]. Проте написанню власного висловлювання передують ретельна підготовка та формування в учнів умінь і навичок структурувати власний твір на смислові блоки, використовувати відповідні фрази, кліше тощо.

Іншим продуктивним видом діяльності, що передбачається змістом навчальних програм з іноземних мов, є *дискусія*. Людина є істотою емоційною і будь-яку інформацію сприймає через призму власних емоцій, які має бажання висловити. У 5–6 класах пріоритетною дидактичною метою дискусії є тренування відповідного тематичного мовного матеріалу (лексичного та граматичного) в мовленні, а також уміння аргументовано висловлювати власні думки щодо проблематики конкретної теми, визначеної навчальною програмою. Відтак, дискусія має базуватися на відповідному тематичному матеріалі. Якщо учні на цьому етапі навчання ще не готові до обговорення проблеми у формі дискусії, її альтернативою може бути організація ситуаційного мовлення учнів у різних його видах.

У контексті існування кліпового мислення як об'єктивного явища його ігнорування, на наш погляд, є недоцільним. Натомість, вбачаємо за доречне здійснити деяку корекцію змісту та процесу навчання з урахуванням його особливостей. Так, у процесі пред'явлення нового матеріалу учням доцільно зробити акцент на яскраві, наочні образи та презентації з формулюваннями, які легко запам'ятовуються. Нині на базі соціальних мереж існує безліч груп із вивчення мови, де вже накопичена відповідна база дидактичних матеріалів. Оскільки їх неможливо інтегрувати в паперовий підручник, завдання вчителя – дібрати необхідні матеріали та презентувати їх дозовано і з урахуванням дидактичної доцільності. Прикладом такого кліпу може слугувати зображення на рисунку 1. Безумовно, такі зображення можуть бути уміщені в підручнику. Однак, у цьому випадку втрачається звичний для багатьох підлітків «кліповий ефект».

Важливо пам'ятати, що кліп, сприйнятий поза контекстом, у переважній більшості випадків дійсно не залишає відбитку в пам'яті людини [84]. Однак, якщо учень знайомий з контекстом, наприклад, ґрунтовно цікавиться дизайном, політикою або іншою сферою знань, тематична інформація, пов'язана з нею, легко запам'ятовується. Подібним чином змістовий аспект навчання іноземної мови (тема та її проблематика,

граматичний і лексичний матеріал) є тим *контекстним тлом*, яке дасть змогу пов'язати пред'явлені вчителем фрагменти кліпів у єдине ціле (рис.1).



Рис. 1. Приклад представлення інформації в «кліповій» формі

Пред'являючи інформацію в кліповому форматі, варто пам'ятати про так зване правило Міллера, яке передбачає наявність 7 ± 2 нових явищ за один раз (у нашому випадку – урок). При цьому маємо на увазі, що новим явищем під час одного уроку можуть бути як нові лексичні одиниці, так і граматичні аспекти мови. Відтак, частка кліпів – буде меншою, ніж 7.

Кліповий підхід не може повністю витіснити більш традиційні методи і форми навчання, оскільки навчальний процес втратить свою систематичність, учителі, батьки і розробники дидактичних матеріалів не готові до таких кардинальних змін. Однак, в сучасних умовах недоречним вбачаємо витіснення самого кліпу з процесу навчання. Цей засіб узгоджується з розвитком сучасних технологій навчання і відповідає психофізіологічним можливостям учнів 5–6 класів.

Таким чином, вікові зміни і розвиток психіки дітей у молодшому підлітковому віці (10–12 років) зумовлюють розширення спектру дидактичних завдань, які можна вирішувати у процесі навчання іноземних мов. Окрім оволодіння новим мовним і мовленнєвим матеріалом, учні 5–6 класів є сензитивними до формування усвідомленої регуляції власних вчинків, вибудовування власної поведінки з урахуванням почуттів і потреб інших людей. Також у цей період в них з'являються ідеали та утверджуються цінності, які визначають стиль їхньої взаємодії із суспільством. Під впливом цих змін у підлітка окреслюється потреба до самовизнання. Усе це дає змогу розширювати спектр тем і поступово ускладнювати їх проблематику, моделювати комунікативні ситуації, наближені до реальної міжкультурної взаємодії.

Успішне навчання в ЗЗСО потребує глибших і змістовніших спонукальних сил: орієнтування на способи отримання знань, інтерес до закономірностей і принципів, розуміння сенсу навчання «для себе», усвідомлення себе суб'єктом міжкультурного виміру. Усі ці компоненти мають знайти відображення у процесі навчання іноземних мов і у змісті навчальної книги. Засоби масової інформації та соціальні мережі стають більш привабливим джерелом інформації для молоді, ніж традиційні книги, що сприяє формуванню в підростаючого покоління «кліпового мислення», негативні наслідки якого необхідно попереджати засобами систематичної роботи учня в таких видах іншомовної діяльності, як читання, написання власних висловлювань, формування вмінь висловлюватися в усній формі. Водночас, кліповий підхід є об'єктивно існуючим повсякденним явищем, а відтак його доцільно емулювати в процесі навчання іншомовного спілкування, надаючи йому відповідних дидактичних функцій, зокрема для пред'явлення нової інформації та її активізації в межах певної теми спілкування.

1.3. Критичне мислення як технологія компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів-підлітків

Основними цінностями XXI століття є інтелект, креативність, соціальні навички, що розвиваються впродовж усього життя людини. Знань і вмінь, які формувала школа минулого століття, недостатньо для того, щоб стати успішним у сучасному суспільстві. Найважливішими стають соціальні навички, критичне мислення, уміння взаємодіяти з іншими людьми, розв'язувати проблеми.

Навички 21-го століття (21CS – 21st Century Skills) – інші назви: «некогнітивні», «м'які», «спрямовані», «трансверсальні» (поперечні), «передавальні» або «соціально-емоційні» тощо – зайняли одне з центральних місць у міжнародному дискурсі про освіту, де дедалі більше країн усього світу прагнуть забезпечити вихід своїх освітніх систем за межі таких пізнавальних сфер, як читання й математика, а навчати дітей і молодь зазначених навичок.

У доповіді «Нове бачення освіти. Розкриття потенціалу технологій» (“New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology”) [100, с. 3] представлено сучасну модель, у якій освітні результати, що формуються на всіх етапах навчання, розділено на три типи: базова грамотність, компетентності, якості характеру (табл. 1).

Таблиця 1

Навички XXI століття

Основи грамотності (як учні застосовують основні навички до повсякденних завдань)	Компетентності (як учні підходять до складних завдань)	Якості характеру (як учні підходять до зміни середовища)
Мовна грамотність	Критичне мислення	Цікавість
Числова грамотність	Креативність	Ініціативність
Наукова грамотність	Комунікація	Наполегливість
ІКТ-грамотність	Кооперація	Адаптивність
Фінансова грамотність		Лідерство
Культурна і громадянська грамотність		Соціальна і культурна обізнаність

Центральну частину моделі займають компетентності «4К»: *критичне мислення, креативність, комунікація, кооперація*. Так, *критичне мислення* – це здатність виявляти/розпізнавати, аналізувати та оцінювати ситуації, ідеї та інформацію, щоб формулювати відповіді на питання. *Творчість* – здатність уявляти та розробляти нові інноваційні способи розв’язання проблем, відповідей на запитання чи вираження сенсу шляхом застосування, синтезу або перепрофілювання знань. *Комунікація* (спілкування) і *кооперація* (співпраця) передбачають роботу в координації з іншими для передачі інформації чи розв’язання проблем. Такі компетентності необхідні для робочої сили XXI століття, де вміння критично оцінювати та передавати знання, а також добре працювати з командою стали нормою.

На Всесвітньому економічному форумі в Давосі (2020 р.) визначено топ-10 навичок, які будуть потрібні для роботи у 2025 році [112]. 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. Уперше з’явилися такі навички, як *активне навчання* (active learning), *витривалість* (resistance), *стресостійкість* (stress tolerance) і *гнучкість* (flexibility). *Критичне мислення* та *розв’язання проблем* посідають перші місця серед навичок, за якими, на думку роботодавців, зростатиме популярність упродовж 2020–2025 років.

Отже, критичне мислення стало не лише модним освітнім трендом, а й необхідною життєвою навичкою. Освітні системи різних країн також переосмислюють свої цілі та включають у навчальні програми усе ширший перелік навичок. Для української педагогічної науки ідея розвитку/формування критичного мислення є досить новою.

Одним із пріоритетних напрямів сучасного вітчизняного освітнього

процесу є формування та розвиток критичного мислення учнів ЗЗСО, у тому числі й гімназій. Особливу актуальність проблема набула у зв'язку з проведенням реформи Нової української школи (НУШ). На необхідність розвитку *критичного мислення* як наскрізного вміння, що розвивається засобами всіх предметів і є підґрунтям для формування компетентностей учня, звернено увагу в Концепції нової української школи [44]. Цю ідею відображено також в Державному стандарті початкової освіти [15] і Державному стандарті базової середньої освіти [14]. Зокрема, в останньому документі йдеться про вміння «*критично і системно мислити*, що виявляється у визначенні характерних ознак явищ, подій, ідей, їх взаємозв'язків, умінні аналізувати та оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях, зважати на протилежні думки та контраргументи, розрізняти факти, їх інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси і способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації» [14].

Оновлені навчальні програми з іноземних мов для 5–9 класів (2017 р.) також акцентують увагу на необхідності формування вміння учнів *критично оцінювати інформацію та використовувати її для різних потреб* [39]. Ця ідея проходить наскрізно через усі окреслені в програмі предметні та ключові компетентності, якими мають оволодіти гімназисти після закінчення кожного з 2-х циклів – адаптаційного (5–6 класи) і базового предметного навчання (7–9 класи).

Модельна навчальна програма з іноземної мови для 5–9 класів ЗЗСО [37, с. 11] також передбачає оволодіння учнями певними вміннями критичного і системного мислення, а саме: розуміння й аналіз зв'язків між ідеями та аргументами; оцінка ідей, аргументів і варіантів; розв'язання проблем і прийняття рішень, значення яких розкрито за допомогою комплексу мисленневих операцій – дескрипторів: визначати, ідентифікувати, порівнювати, відрізняти, аналізувати, вивчати, добирати, ставити запитання, порівнювати, урахувувати, інтерпретувати, оцінювати тощо (табл. 2).

Уміння та дескриптори для критичного і системного мислення

Уміння	Дескриптор
Розуміє та аналізує зв'язки між ідеями	Порівнює погляди й аргументи з різних джерел.
	Розпізнає головні та додаткові аргументи.
	Визначає основний зміст аргументу.
Оцінює ідеї, аргументи та варіанти	Відрізняє факти від суб'єктивних думок.
	Розпізнає свідчення та їх достовірність.
	Розпізнає припущення й умовиводи в аргументі.
	Аналізує та оцінює доказовість і вагомість аргументів у судженнях.
	Визначає проблеми в запропонованому плані, наприклад, організації шкільного заходу.
	Аналізує причини і наслідки проблеми.
	Вивчає можливі способи розв'язання певної проблеми та констатує, до якої міри вони є ефективними.
	Враховує різні погляди на одну і ту ж проблему задля пошуку способів її розв'язання.
	Оцінює сильні та слабкі позиції можливих розв'язань проблеми.

Дослідженню різних аспектів критичного мислення присвячено праці багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців (Д. Дьюї, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, К. Мередіт, Р. Пауль, Дж. Стіл, Ч. Темпл, Д. Халперн та ін.). Серед українських учених цей феномен вивчали Т. Воропай, О. Пометун, І. Сущенко, С. Терно, О. Тягло, Л. Терлецька та інші. І лише незначна кількість публікацій дослідників (І. Ільчук, О. Нікітченко, Т. Полонська, О. Тарасова) стосується окремих питань розвитку/формування критичного мислення у процесі навчання іноземних мов учнів ЗЗСО.

Є чимало визначень поняття «критичне мислення», які дещо змінилися за останні декілька десятиліть. Розглянемо окремі з них.

Засновник Інституту критичного мислення М. Ліпман (M. Lipman) визначив критичне мислення як «кваліфіковане (досвідчене, майстерне), відповідальне мислення, яке сприяє правильним судженням, оскільки воно 1) ґрунтується на критеріях, 2) самокоригується 3) залежить від контексту» [98, с. 146].

На думку американської психологині Д. Халперн (D. 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» [96, с. 8].

Українська дослідниця питань розвитку критичного мислення в учнів ЗЗСО О. 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» [66, 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, критичне мислення – це здатність людини аналізувати інформацію з позиції логіки, вміння приймати обґрунтовані рішення та застосовувати отримані результати до розв'язання як стандартних, так і нестандартних життєвих проблем. Таким чином, критичне мислення означає не критику або негативність суджень, а раціональний розгляд різних підходів з метою прийняття обґрунтованих суджень і розв'язань.

Основоположник «рефлексивної» моделі освіти М. Ліпман виокремив шість ключових елементів критичного мислення.

1. **Уміння мислити** – це володіння певними прийомами, які в сукупності створюють перевірену на практиці методологію опрацювання інформації.

2. **Відповідальність** передбачає, що людина, звертаючись до інших, усвідомлює обов'язок надавати їм доводи та приклади відповідно до прийнятих стандартів.

3. **Формулювання самостійних суджень** як продукту критичного мислення означає, що воно спрямовано на творчу мовленнєву діяльність, а не на репродуктивне мислення, яке ґрунтується на жорстких алгоритмах і стереотипах.

4. **Критерії**, до яких апелює, на які спирається критичне мислення. Критерії – це положення, які бере до уваги критично мисляча людина, оцінюючи ідеї у процесі їх аналізу чи критики. М. Ліпман вважає такими критеріями, наприклад, стандарти, закони, підзаконні акти, правила, регламенти, керівництва, інструкції, приписи поведінки, вимоги, умови, обмеження, конвенції, норми, домовленості про уніфікацію, принципи, передбачення, дефініції, ідеали, мету, наміри, результати перевірки, експериментальні дані, методи, процедури тощо.

5. **Самокорекція** потребує використання критичного мислення як методу, що заснований на власних судженнях та має на меті їх корекцію чи покращення.

6. Загальні критерії не виключають **уваги та чуйності до контексту**. Критично мислячою людиною критерії сприймаються у зв'язку із контекстом, вона допускає відповідні ситуативні альтернативи [30].

Особливої уваги заслуговує, на нашу думку, рефлексивний компонент критичного мислення. Американські дослідники Б. Коллі (Colley), А. Білікс (Bilics) і К. Лерч (Lerch) у статті «Рефлексія: ключовий компонент критичного мислення» стверджують, що «навчання впродовж усього життя відбувається завдяки рефлексії. Тобто, навчання починається з метапізнання, знання власних думок і роздумів, що дозволяє людині визначити фактори, які впливають на її власне мислення» [90, с. 1–2].

Тобто, у процесі розвитку критичного мислення учні повинні навчитися знаходити потрібну інформацію, уміти оцінити її адекватність, правдивість, робити аргументовані висновки на основі отриманої інформації та зможуть її застосувати при вирішенні поставленого перед ними завдання.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити основні характеристики критичного мислення на уроках іноземної мови:

- **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 у спілкуванні. У результаті спілкування, диспуту, дискусії вона поглиблює свою позицію або може щось змінити в ній.

Серед основних механізмів компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів ЗЗСО значне місце відведено освітнім інноваційним технологіям. Однією з таких технологій, що допомагає учням не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й сприяє розвитку їхніх особистісних якостей, є педагогічна технологія розвитку критичного мислення (ТРКМ). ТРКМ – це умовна назва проєкту «Читання й письмо для розвитку критичного мислення», яку створили наприкінці ХХ століття американські педагоги Ч. Темпл, К. Мередіт, Дж. Стіл, С. Уолтер [107]. Вона являє собою сукупність різноманітних методів і прийомів, спрямованих на те, щоб спочатку зацікавити учня/студента (пробудити в ньому дослідницьку, творчу

активність), потім створити умови для осмислення ним навчального матеріалу і, зрештою, допомогти йому узагальнити здобуті знання.

Технологія критичного мислення використовується в педагогіці як фундамент для розвитку мисленнєвих навичок учнів, необхідних не тільки в навчанні, а й у звичайному житті: уміння приймати зважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різні сторони явищ, аргументувати свою позицію тощо. Структуру ТРКМ можна представити у вигляді таблиці (табл. 3).

Таблиця 3

Структура технології розвитку критичного мислення

Технологічні етапи		
I етап	II етап	III етап
<p><i>Виклик:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • наявні знання; • інтерес до отримання нової інформації; • постановка учнем власних цілей навчання 	<p><i>Осмислення змісту:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • отримання нової інформації; • коригування учнем поставлених цілей навчання 	<p><i>Рефлексія:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • роздум, народження нового знання; • постановка учнем нових цілей навчання
Функції		
<p><i>Мотиваційна:</i> спонукання до роботи з новою інформацією, пробудження інтересу до теми.</p> <p><i>Інформаційна:</i> виклик «на поверхню» наявних знань з теми.</p> <p><i>Комунікаційна:</i> безконфліктний обмін думками.</p>	<p><i>Інформаційна:</i> отримання нової інформації з теми.</p> <p><i>Систематизаційна:</i> класифікація отриманої інформації за категоріями знання.</p> <p><i>Мотиваційна:</i> збереження інтересу до теми, що досліджується.</p>	<p><i>Комунікаційна:</i> обмін думками про нову інформацію.</p> <p><i>Інформаційна:</i> здобуття нового знання.</p> <p><i>Мотиваційна:</i> спонукання до подальшого розширення інформаційного поля.</p> <p><i>Оцінювальна:</i> співвіднесення нової інформації та наявних знань, вироблення власної позиції, оцінка процесу.</p>

Отже, базова модель технології критичного мислення включає три послідовні етапи діяльності з навчальним матеріалом: 1) виклик, 2) осмислення, 3) рефлексію (рис. 2). Фактично ці фази є не що інше, як складники уроку іноземної мови.

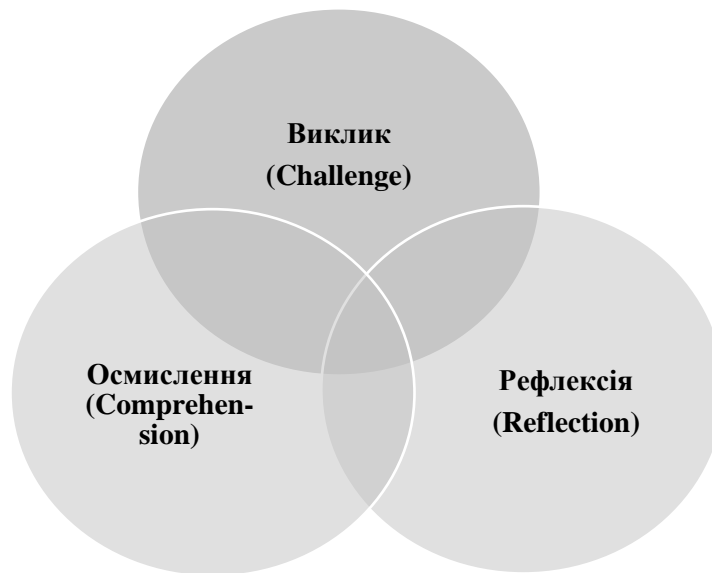


Рис. 2. Базова модель технології критичного мислення

Етап виклику є актуалізацією наявних знань, пробудженням зацікавленості темою, визначенням мети вивчення певних конкретних матеріалів. На цьому етапі передбачається створення мотивації до отримання знань, налаштування на ту інформацію і процес, які будуть пропонуватися на наступних етапах роботи. У процесі реалізації стадії виклику важливо:

1. Давати учням можливість висловлювати свою точку зору щодо теми/проблеми, що досліджується, без боязні помилитися і бути виправленим учителем.

2. Фіксувати усі висловлювання, бо будь-яке з них буде важливим для подальшої роботи. Учитель має пам'ятати, що на цьому етапі немає правильних і неправильних висловлювань.

3. Доцільно поєднувати індивідуальну та групову роботу. Індивідуальна необхідна для актуалізації знань та особистого досвіду кожного учня; групова робота дозволяє почути різні думки і висловити власну точку зору в психологічно комфортних умовах. Обмін думками у групі може сприяти виробленню продуктивних і креативних ідей; появі цікавих питань, пошуку відповідей, які будуть стимулювати учнів до вивчення нового матеріалу.

Серед функцій етапу виклику доцільно виокремити:

- 1) мотиваційну (спонукання до роботи з новою інформацією, стимулювання інтересу до постановки мети і способів її реалізації);
- 2) інформаційну (виклик на «поверхню» наявних знань із теми);
- 3) комунікаційну (безконфліктний обмін думками).

Етап осмислення передбачає контакт із новою інформацією, занурення в контекст. Основним завданням етапу є контроль за сприйняттям і процесом вивчення нового матеріалу самими учнями. Завдання вчителя – стимулювати дітей до постановки нових запитань, пошуку відповідей через контекст тієї інформації, з якою вони працюють. Учителеві необхідно виділяти достатньо часу для реалізації смислової стадії, оскільки саме тут учні тренують когнітивні процеси сприйняття, розуміння, переробки іншомовного матеріалу та відтворення його у своєму мовленні. З методичної точки зору для реалізації проміжних завдань навчання доцільно виділяти час для тренування різних технологій читання й аудіювання (глобальне, детальне, вибіркоче тощо).

На *етапі рефлексії*, як заключній стадії роботи з новим навчальним матеріалом, осмислення й інтерпретація носять творчий характер, сприяючи інтеграції всього нового в особистісному досвіді учня. Рефлексія спрямована на роздуми, формування особистої думки щодо навчального матеріалу. Крім цього, передбачається визначення освітніх досягнень кожного учня і результатів навчальної діяльності вчителя. У принципі рефлексія пронизує всі етапи роботи з навчальним матеріалом, оскільки за своєю суттю вона (рефлексія) має на увазі міркування, самоспостереження, самопізнання, тобто форму теоретичної діяльності людини, спрямовану на осмислення власних дій під час роздумів.

Третій етап є вирішальним у розвитку критичного мислення учнів, оскільки його основними завданнями є не лише узагальнення та систематизація вивченого матеріалу, а також рефлексія (розмірковування) щодо процесу і результатів навчальної діяльності як власних, так і інших

учнів. Аналізуючи функції двох перших фаз технології розвитку критичного мислення, можна зробити висновок про те, що, по суті, рефлексивний аналіз та оцінка пронизують усі етапи роботи. Однак рефлексія на фазах виклику та реалізації має інші форми і функції. На третьому етапі рефлексія процесу стає основною метою діяльності учнів і вчителя. Важливо, щоб у процесі рефлексії учні самостійно могли оцінювати свій шлях від пред'явлення нового матеріалу до його осмислення, формувати особисту думку щодо навчального матеріалу тощо. Рефлексія передбачає вміння учнів не лише аналізувати отриману інформацію, а й уміти її застосовувати в реальному житті.

У психології рефлексія визначається як розумовий процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе (власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, ставлень до своїх завдань, призначення тощо). Тобто, рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення, пов'язані з пізнанням.

Розглянемо найпоширеніші методи розвитку критичного мислення у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов для кожного з трьох етапів уроку [60]. Доречно зауважити, що всі зазначені нами методи є інтерактивними. На відміну від активного навчання, де вчитель взаємодіє з учнями і навпаки, інтерактивні методи орієнтовані на ширшу взаємодію учнів не тільки з учителем, а й один з одним, на домінування активності дітей у процесі навчання.

Перший етап – Виклик (Evocation)

Для розвитку критичного мислення на початку уроку, тобто Виклику, доцільно використовувати такі методи і прийоми: *Мозковий штурм, Діаграму Венна, Кластер, Кошик ідей, Вибір афоризму,*

Концептуальне колесо, Кола по воді, Дерево припущень тощо. Охарактеризуємо деякі з них.

1. *Діаграма Венна* (англ. *Venn diagram*) являє собою графічний організатор, який призначено 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, а в іншому, що справа, – для Києва. А посередині, у місці перетину кіл, фіксуються спільні ознаки для обох міст (рис. 3).

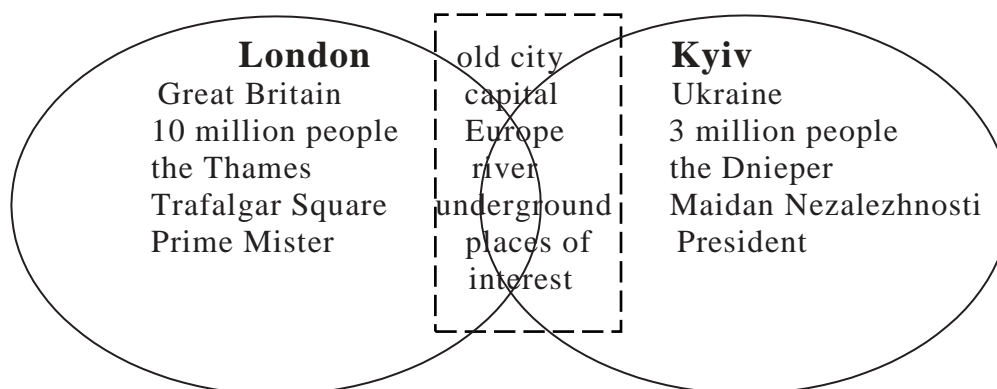


Рис. 3. Діаграма Венна «Лондон–Київ»

2. *Кола по воді* (англ. *Water Circles*) є універсальним засобом активізації знань учнів та їхньої мовленнєвої активності на стадії виклику. Опорним словом до цього прийому може стати поняття/явище, що вивчається. Воно записується у стовпчик і на кожен літеру добираються іменники (дієслова, прикметники, стійкі словосполучення) до теми, що вивчається. По суті, це невелике дослідження, яке може розпочатися у класі і мати продовження вдома. Наприклад, опорне слово “nice”:

N – nice (гарний, добрий)

A – amazing (дивовижний, неймовірний)

T – tidy (охайний, акуратний)

U – unusual (незвичайний, особливий)

R – romantic (романтичний, фантастичний)

E – exciting (захоплюючий, хвилюючий).

3. «Концептуальне колесо» (англ. *Concept Wheel*) застосовується для активізації лексичного матеріалу з теми, що вивчається. Учнім необхідно дібрати синоніми до слова, що знаходиться в ядрі понятійного «колеса» (наприклад, слово “like”), і вписати їх у сектори колеса (рис. 4).

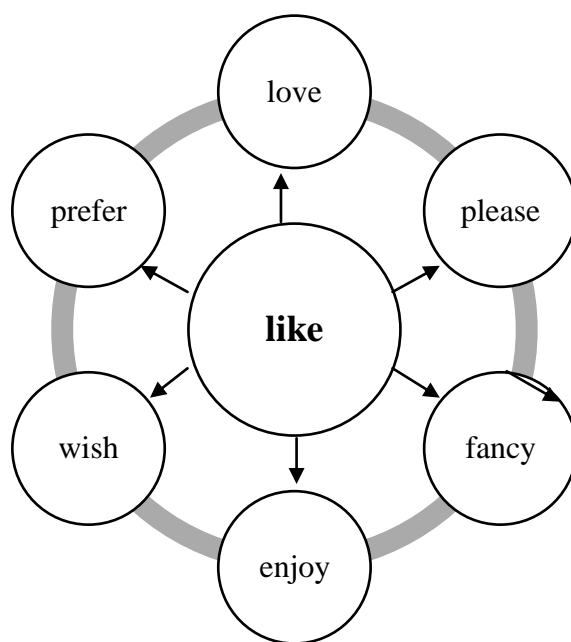


Рис. 4. Концептуальне колесо «Подобатися»

Другий етап – Осмислення (Realisation of Meaning)

Що стосується основної частини уроку *Осмислення*, то до найбільш поширених методів розвитку критичного мислення можна віднести: *Ментальну карту, Ажурну пилку, Карусель, Тонкі й товсті запитання, Ромашку Блума, Шість капелюхів, Зигзаг та інші*. Наприклад:

1. *Ментальна карта* (англ. *Mind Map*), або *інтелект-карта, карта пам'яті, карта розуму, карта знань* є технологією зображення інформації у графічному вигляді, що 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. 5).

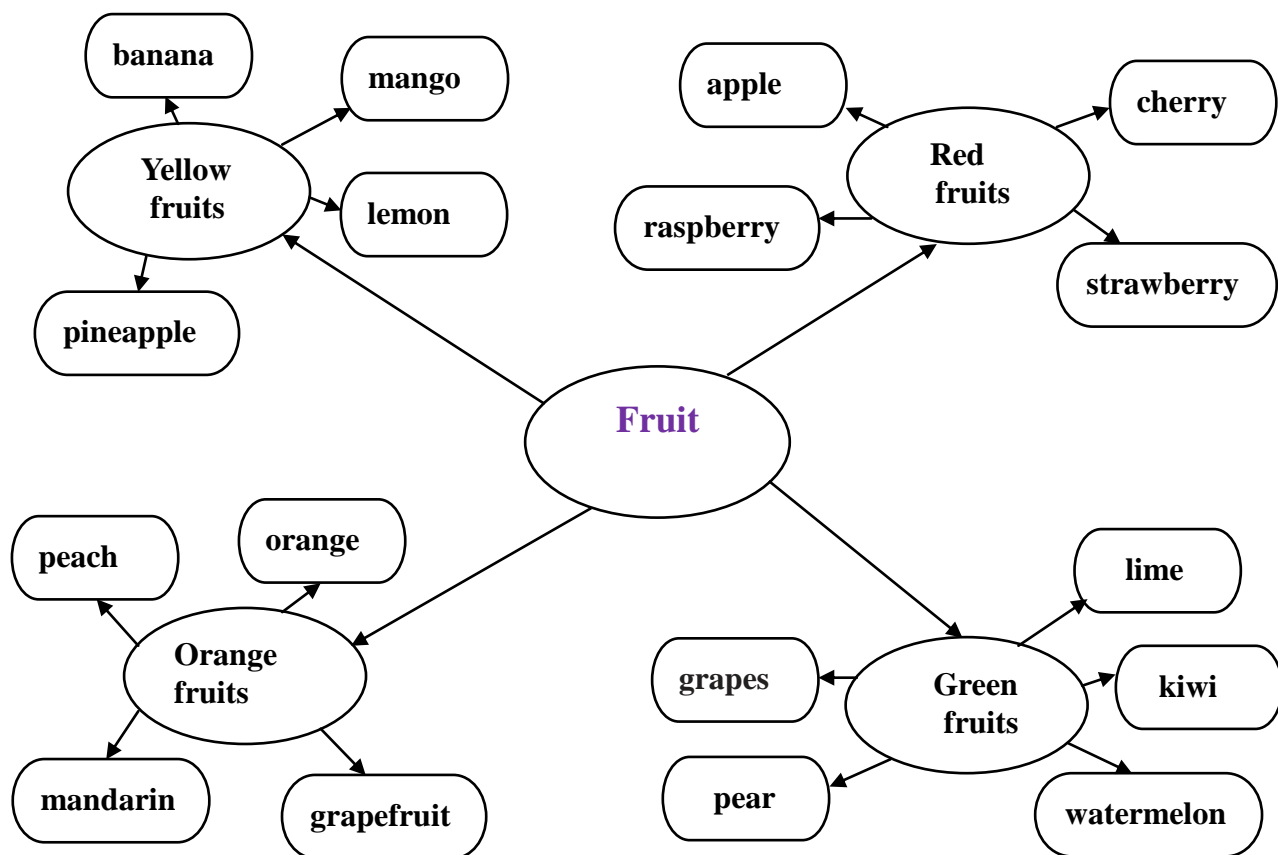


Рис. 5. Ментальна карта «Фрукти»

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 названого фрукту.

Навчати учнів самостійно створювати ментальні 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.

2. Метод «Шість думаючих капелюхів» Едварда де Боно (англ. *Six Thinking Hats*) – це психологічна рольова гра, суть якої полягає в тому, щоб розглянути одну й ту ж проблемну ситуацію із шести незалежних одна від одної точок зору. Це дозволяє сформуванню найповнішого уявлення про предмет дискусії, на логічному й емоційному рівнях оцінити переваги і недоліки.

Приміряючи шість капелюхів – незалежних типів мислення у процесі вирішення практичних завдань, легко можна подолати три головні проблеми: зайві емоції, розгубленість, непослідовність (рис. 6).

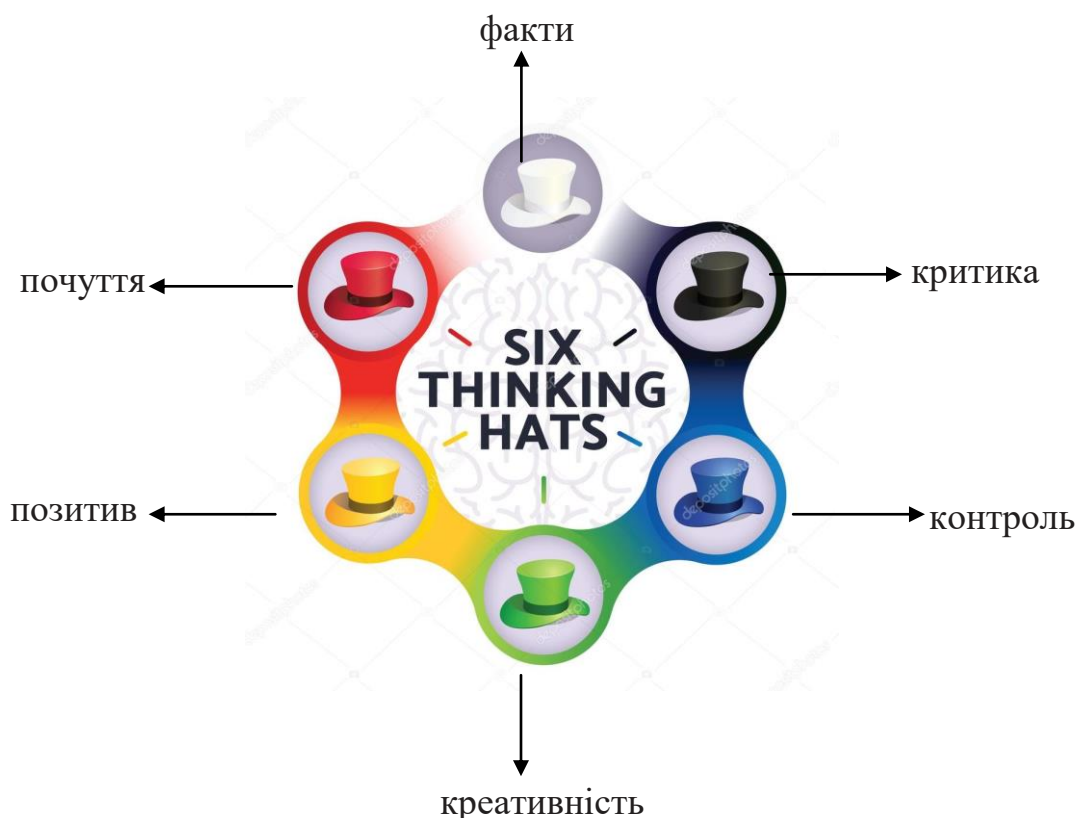


Рис. 6. Six Thinking Hats (Шість «думаючих» капелюхів)

Що символізують кольори капелюхів?

«Білий капелюх» формує аналітичне мислення, яке оперує фактами, інформацією, даними, знаннями.

Допоміжні запитання: What do you know about...? What are the facts about...? What do you want to know about...? Etc.

- *Жовтий капелюх* формує оптимістичне мислення, яке пов'язане з позитивними сторонами ситуації/події/проблеми, що розглядається.

Допоміжні запитання: What is good about...? What is the positive result of...? What did you like about...? Etc.

- *Чорний капелюх* формує критичне мислення, він застерігає про небезпеку і ризики та змушує думати критично.

Допоміжні запитання: What were the difficulties of...? What did you dislike about...? What are the risks of...? Etc.

- *Червоний капелюх* формує емоційне мислення: увага до емоцій, відчуттів та інтуїції. Не вдаючись у подробиці та міркування, на цьому етапі висловлюються всі інтуїтивні здогадки.

Допоміжні запитання: What are your feeling now? Which do you like best? What does your intuition tell you? Etc.

- *Зелений капелюх* розкриває креативне і творче мислення: пошук нових ідей та альтернатив, генерація ідей, модифікація вже наявних напрацювань.

Допоміжні запитання: Can you create other way to do this? How would you solve the problem? What new ideas can you think of? Etc.

- *Синій капелюх* формує мислення у великій перспективі: контроль за процесом дискусії, підбиття підсумків і рефлексія.

Допоміжні речення: Tell how you got your answer. What was the problem; how was it solved? What might you do next? Etc.

Для проведення гри клас ділиться на шість команд, кожна з яких представлятиме капелюх певного кольору. Спираючись на певний тип мислення, команди мають дотримуватися відповідного підходу до аналізу предмету дискусії. Наприклад, команда білого капелюха – аналіз фактів, жовтого – оцінка переваг, чорного – оцінка негативного розвитку тощо.

Учитель називає проблемне питання уроку (наприклад, “Where do you see yourself in ten years?” або “If you were a colour, what colour would you be? Why?”) і надає час для короткого виступу кожної команди, або кожен учасник команди може сказати по одному реченню. Спочатку кожен учень «приміряє» капелюх одного кольору, потім інших кольорів, цим самим він

має змогу висловити своє ставлення до проблемного питання з позиції різних типів мислення.

У кінці вчитель разом з учнями здійснюють рефлексію – роблять загальний висновок, чому важливо підходити до оцінки предмету дискусії з різних точок зору та визначають переваги і недоліки цього прийому у конкретних умовах.

3. Метод «Товсті та тонкі питання» (англ. *Thick and Thin Questions*) – це спосіб організації взаємного опитування учнів із вивченої теми за допомогою запитань.

«Тонкі питання» передбачають репродуктивну коротку й точну відповідь, як-от, «так»/«ні» (“Yes”/“No”), і починаються, наприклад, зі слів: *Хто ...? Що...? Чи правда, що...? Чи згодні ви з...? Як звати...? тощо (Who? What? When? Where? How many? Is it true that...? Do you agree with...? What is the name...? etc.).*

«Товсті питання» потребують роздумів, аналізу інформації, пошуку додаткових знань і розгорнутої відповіді – з аналізом, синтезом, порівнянням, оцінкою. Наприклад: *дайте три пояснення чому? Поясніть, чому...? Чому ви вважаєте, що...? У чому різниця між...? Як можна узагальнити поняття...? Що буде, якщо...? (What do you think? What if? Why did? How did? What do you think? What would happen if? What might be/happen?).*

Третій етап – Рефлексія (Reflection)

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

1. *Синквейн* або *Сенкан* (англ. *Cinquain*) – це вірш, що складається з п'яти рядків, написаний за певними правилами. Основні правила написання

синквейна:

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).

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

Приміром, синквейни «Мадонна» і «Спорт».

Madonna	Sport
1. Madonna.	1. Sport.
2. Persistent, talented.	2. Active, healthy.
3. Sings, dances, creates.	3. Do, play, jump.
4. Changed pop music forever.	4. It helps to keep fit.
5. Pop-star.	5. Past time.

2. *Фішбоун/Риб'яча кістка/Скелет риби* (англ. *Fishbone*) – візуалізована графічна схема у вигляді риб'ячого скелета, що використовується для узагальнення та систематизації знань за пройденою темою. Схема складається з основних блоків (голова, кістки, хвіст), кожен з яких виконує певні дидактичні функції: *голова* – тема, проблема або запитання, що підлягають аналізу; *верхні кістки* (при вертикальному зображенні *праворуч* від скелета) – основні поняття теми та причини виникнення проблеми; *нижні кістки* (при вертикальному зображенні *ліворуч* від скелета) – факти, які є підтвердженням певних причин, або суть понять, зображених на схемі; *хвіст* – відповідь на поставлене запитання, висновки, узагальнення. Наприклад, фішбоун «Гаджети» (“Gadgets”) (рис. 7).

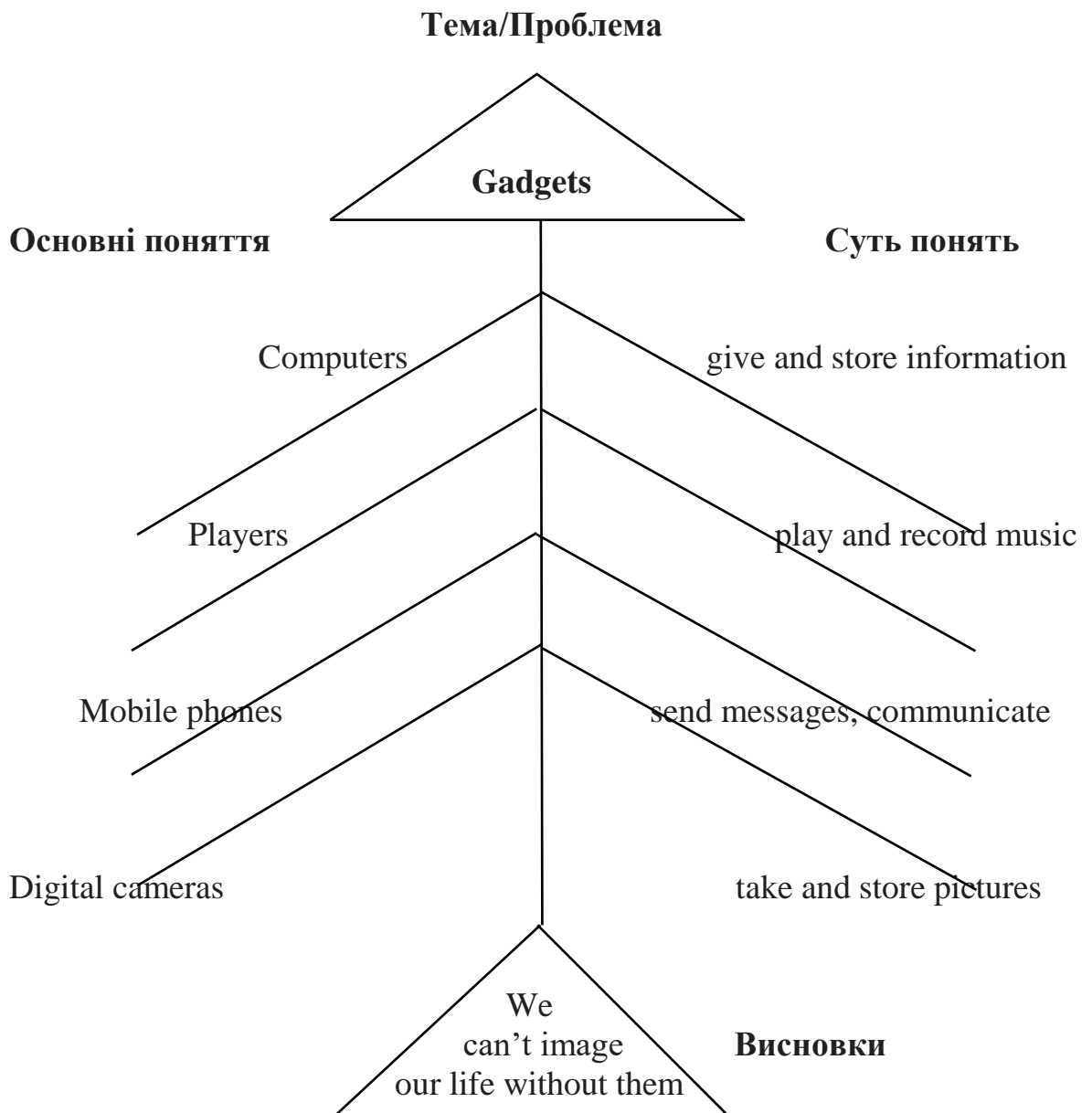


Рис. 7. Фішбоун «Гаджети»

3. *ПРЕС* (англ. *PRES*) – 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*:

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

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

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

- *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, яка:

- 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 [8, с. 13].

Поставлені перед сучасним ЗЗСО завдання зумовлюють необхідність модернізації професійної підготовки фахівців, зокрема й учителів іноземних мов. У зв'язку з цим доречно говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, ментора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії учня. Сучасний педагог має бути здатним до інноваційної діяльності, творчого та самостійного мислення,

готовим до впровадження нестандартних рішень, володіти низкою компетентностей.

Новий Професійний стандарт учителя початкових класів [68] містить опис його загальних і професійних компетентностей, які є актуальними і для вчителя гімназії. До загальних компетентностей увійшли: громадянська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька. Перелік професійних компетентностей є дещо ширшим: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, педагогічне партнерство, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювальна-аналітична, інноваційна, рефлексивна, здатність до навчання впродовж життя. Зокрема, предметно-методична компетентність включає «здатність розвивати в учнів критичне мислення», що передбачає знання – технології розвитку критичного мислення учнів; уміння й навички – а) формувати в учнів уміння аналізувати, обґрунтовувати, доводити власну думку, ставити запитання, висувати власні припущення, розрізняти факти і здогади, узагальнювати інформацію; б) застосовувати технології розвитку в учнів критичного мислення для розуміння себе, своїх цінностей і потреб, здатності до осмислення власних рішень та їх наслідків, навичок рефлексії; в) розвивати в учнів здатність протистояти інформаційному тиску, усвідомлювати маніпуляції.

Формувати здатність учнів критично оцінювати події та факти життя суспільства може лише той учитель, у якого сформовано критичне мислення. Американська дослідниця психології критичного мислення Д. Халперн (D. Halpern) розробила популярну в США програму навчання критичного мислення, де виділено низку важливих якостей, властивих людині, яка володіє критичним мисленням. До них віднесено:

1. *Готовність до планування.* Думки часто виникають хаотично. Їх важливо упорядкувати, вибудувати послідовність викладу. Упорядкованість думки є ознакою впевненості.

2. *Гнучкість*. Якщо людина не готова сприймати ідеї інших, вона ніколи не зможе стати генератором власних ідей і думок. Гнучкість дозволяє зачекати з винесенням судження, поки не володієш різноманітною інформацією.

3. *Наполегливість*. Часто, стикаючись із важким завданням, ми відкладаємо його рішення на потім. Виробляючи наполегливість у напруженні розуму, людина обов'язково доб'ється набагато кращих результатів.

4. *Готовність виправляти свої помилки*. Критично мисляча людина не буде виправдовувати свої неправильні рішення, а зробить правильні висновки, скористається помилкою для продовження роботи.

5. *Усвідомлення*. Дуже важлива якість, яка передбачає вміння спостерігати за собою у процесі мислительної діяльності, відслідковувати хід міркувань.

6. *Пошук компромісних рішень*. Важливо, щоб прийняті рішення сприймалися іншими людьми, інакше вони так і залишаться на рівні висловлювань [96, с. 18–25].

Отже, сучасний педагог, у тому числі іноземної мови, має бути самостійним у своїх судженнях, тонко відчувати проблеми, що стоять перед ним, гнучко підходити до пошуку їх розв'язання та бути відкритим новому досвіду в світі, який постійно змінюється. Педагогічне мислення повинно бути рефлексивним за своєю суттю, побудованим на відкритості до проблем і труднощів повсякденної практики, готовності їх приймати і вирішувати на основі своїх особистих переконань і цінностей, а не за нав'язаними шаблонами.

Американські дослідники Дж. Стіл, К. Мередіт і Ч. Темпл визначили необхідні для вчителя педагогічні умови, виконання яких сприятиме розвитку в учнів критичного мислення:

1. Важливо давати час і можливість для набуття досвіду критичного мислення.

2. Необхідно давати учням змогу розмірковувати.
3. Важливо сприймати різні думки та ідеї.
4. Доцільно сприяти активності учнів у навчальному процесі.
5. Необхідно переконувати учнів у тому, що вони не ризикують бути висміяними.
6. Важливо висловлювати віру в те, що кожен учень здатний на критичні судження.
7. Необхідно цінувати прояви критичного мислення учнів [107].

Учні при цьому повинні:

- 1) розвивати у собі впевненість і розуміння цінності своїх думок та ідей;
- 2) брати активну участь у навчальному процесі;
- 3) із повагою вислуховувати різні думки;
- 4) бути готовими формулювати свої судження й утримуватися від них.

Але чи готовий учитель до формування критичного мислення в учнів?

Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» МОН України у 2020 році провела онлайн-анкетування учителів щодо з'ясування їхньої готовності до формування критичного мислення в учнів початкової школи ЗЗСО. Загалом в опитуванні взяло участь 1973 учителя, які в 2019/2020 навчальному році викладали у 4-х класах, а в 2020/2021 навчальному році розпочали навчання учнів 1-х класів за новим Державним стандартом початкової освіти. Опитування включало питання про готовність педагогів до реалізації Концепції НУШ і формування в учнів критичного мислення. Як свідчать його результати, 85,5% учителів позитивно ставляться до цієї проблеми, але лише 53,3% респондентів вважають себе «повністю підготовленими», а 44,1% – «швидше підготовленими» до втілення стратегій розвитку критичного мислення учнів [17, с. 15].

Загалом 99,8% учителів добре обізнані з різними методами розвитку критичного мислення учнів. До топ-5 методів розвитку критичного мислення в учнів, які педагоги готові використовувати чи вже використовували,

увійшли такі: робота в парах (85,2%), мозковий штурм (84,5%), мікрофон (83,7%), асоціативний куш (81,3%), незакінчені речення (78,2%). І лише 0,2% респондентів зазначили, що не готові й ніколи не використовували жоден із перерахованих методів розвитку критичного мислення учнів [там же, с. 21].

Оскільки лише з вересня 2022 року п'ятикласники по всій країні розпочнуть навчатися згідно з новим Державним стандартом базової середньої освіти за реформою «Нова українська школа», подібного опитування вчителів, які працюватимуть з учнями 5-х класів гімназії, ще не проводилося. Проте можна припустити, що результати готовності педагогів з різних предметів, у тому числі й іноземних мов, до формування/розвитку в учнів критичного мислення будуть схожими з наведеними вище.

Учитель іноземної мови – особистість, яка за змістом професійної діяльності повинна володіти сукупністю певних якостей, як-от: проєктувати навчальний процес, поєднувати різні підходи і методи навчання, уміло використовувати інформаційно-комунікаційні технології, критично мислити, здійснювати педагогічну рефлексію, постійно самовдосконалюватися тощо.

Вітчизняними ученими 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 із 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 О. 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.

Таким чином, упровадження технології розвитку критичного мислення забезпечує перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів. ТРКМ допомагає готувати дитину до життя в інформаційному суспільстві, обирати серед невпинного потоку інформації головне, критично перевіряти отриману інформацію, співпрацювати з іншими. Зрештою, критичне мислення є дієвим способом виховання громадян, які повинні про все мати власну думку і не дозволяти маніпулювати своєю свідомістю.

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.

1.4. Технологія реалізації інтегрованих змістових ліній на уроках іноземної мови в 5–6 класах гімназій

Одним із шляхів оновлення змісту освіти вітчизняної школи й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією в європейський освітній простір є розроблення нових освітніх стандартів, які ґрунтуватимуться на Рекомендаціях Ради Європи щодо формування ключових компетентностей для навчання впродовж життя, але не обмежуватимуться ними. Відповідно до Концепції Нової української школи (НУШ) ключові компетентності й наскрізні вміння створюють «канву», яка є основою для успішної самореалізації учня – як особистості, громадянина і фахівця [44, с. 12].

Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетентностей особистості, сприяє формуванню здатності учня/учениці самостійно розв'язувати життєві проблеми різної складності на основі отриманих знань і власного досвіду, а також критично мислити, уміти адаптуватися до умов мінливого світу.

Зміст кожної освітньої галузі відображено у змістових лініях, які окреслюють її внутрішню структуру та систематизують конкретні очікувані результати. Зокрема, іноземна мова належить до мовно-літературної галузі, а її змістовими лініями є: *«Сприймання на слух»*, *«Зорове сприймання»*, *«Усна взаємодія»*, *«Усне висловлювання»*, *«Писемна взаємодія»*, *«Писемне*

висловлювання», «Онлайн взаємодія». Зазначені змістові лінії є не що інше як компоненти предметної іншомовної комунікативної компетентності та її складники (лінгвістична, мовленнєва і соціолінгвістична компетентності). Але, окрім змістових ліній, у навчальних програмах з усіх шкільних предметів виділено також інтегровані або наскрізні змістові лінії.

Як показав аналіз науково-методичної літератури, проблему реалізації інтегрованих змістових ліній (ІЗЛ) у закладах освіти найбільше висвітлено стосовно шкільних предметів природничо-математичного циклу. Що стосується іноземної мови, то є лише окремі публікації з характеристикою тієї чи іншої змістової лінії у процесі навчання студентів закладів вищої освіти, зокрема комунікативної (С. Каричковська) та соціокультурної (Ю. Безгін, І. Іванова). Найповніше питання реалізації інтегрованих змістових ліній на уроках іноземної мови в ЗЗСО (зокрема, у початковій школі та гімназії) було відображено в окремих публікаціях Т. Полонської [59; 62; 65].

Слід зазначити, що жоден педагогічний чи методичний словник не містить дефініції понять «змістова лінія» чи «інтегрована змістова лінія» або «наскрізна змістова лінія».

Поняття *«наскрізні змістові лінії»* є досить нечітким і навіть суперечливим. В одних випадках, із позицій «знаннєвого» підходу, ними визначають розділ (главу, фрагмент, модуль, кластер) предметного змісту навчального матеріалу, а в інших, із позицій компетентнісного підходу, розкривають змістові лінії як світоглядні, логіко-алгоритмічні, інформаційно-технологічні та моделюючі, котрі спрямовані на формування основ наукового світогляду, загальнонавчальних і загальнокультурних навичок роботи з інформацією, підготовку учнів до подальшої професійної діяльності, оволодіння інформаційними і телекомунікаційними технологіями.

Щоб розібратися в сутності та призначенні наскрізних змістових ліній звернемося до принципу відображення освітніх галузей (навчальних предметів) у змісті загальної освіти. Сутність цього принципу полягає в тому, що кожна освітня галузь включається до змісту освіти двояко: по-

перше, як окремий навчальний предмет і, по-друге, приховано – як «наскрізні лінії» у змісті шкільної освіти в цілому. Тобто, функції кожного компонента змісту освіти реалізуються в освітніх галузях і навчальних предметах (як провідних, так і допоміжних). Провідними, зокрема, у галузі «Мови і літератури» є функції комунікативного компонента. Наприклад, навчання англійської мови у спеціалізованій школі здійснюється у вигляді мовленнєвої та іншої мовної діяльності на заняттях з декількох навчальних предметів (інформатики, географії, мистецтва тощо). Поряд з цим у навчальному плані є й окремий шкільний предмет «Англійська мова».

Поняття «інтегровані змістові лінії» або «наскрізні змістові лінії» запроваджено в документах НУШ для увиразнення окремих ключових компетентностей [44]. Інтегровані змістові лінії є засобом інтеграції ключових і предметних компетентностей, навчальних предметів і предметних циклів; їх необхідно враховувати при формуванні шкільного середовища. *Наскрізні змістові лінії*, як і ключові компетентності, є *спільними для всіх навчальних предметів*. Наскрізними ці лінії є тому, що пронизують зміст освіти як по горизонталі (у різних навчальних предметах), так і по вертикалі (у навчанні кожного предмета за роками), і реалізуються впродовж вивчення всього курсу. Запровадження інтегрованих змістових ліній означає зміщення акцентів на більш прикладні аспекти і не передбачає якихось радикальних змін в організації та змісті навчального процесу.

Спільними ознаками для ІЗЛ із різних предметів є те, що вони: 1) відбивають провідні соціально й особистісно значущі ідеї, закладені у змісті освіти; 2) корелюються з окремими ключовими компетентностями; 3) не передбачають будь-якого розширення чи поглиблення навчального змісту, а окреслюють лише зміщення акцентів на більш прикладні аспекти теми. Наскрізні змістові лінії сприяють формуванню ціннісних і світоглядних орієнтацій учня, що визначають його поведінку в життєвих ситуаціях.

Упровадження ІЗЛ у навчальний предмет «іноземна мова» передбачає виконання завдань реального змісту, реалізацію міжпредметних навчальних

проектів, роботу з різними джерелами інформації та формування в учнів ЗЗСО здатності застосовувати інтегровані знання й уміння в реальних життєвих ситуаціях, а також на подолання роз'єднаності шкільних предметів.

У навчальній програмі з іноземних мов для 5–9 класів вирізнено чотири ІЗЛ: «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність» [39].

ІЗЛ «*Екологічна безпека та сталий розвиток*» передбачає формування в учнів соціальної активності, відповідальності та екологічної свідомості, готовності брати участь у вирішенні питань збереження довкілля й розвитку суспільства, усвідомлення важливості сталого розвитку для майбутніх поколінь. Засобами іноземних мов учнів орієнтують на *вміння*: сприймати природу як цілісну систему; усвідомлювати взаємозв'язок людини й навколишнього середовища та її залежність від природних ресурсів; обговорювати питання, пов'язані зі збереженням навколишнього середовища на рівні свого регіону, держави і на глобальному рівні; презентувати й обговорювати проекти, спрямовані на збереження довкілля і забезпечення його сталого розвитку. Формування цієї лінії пропонується здійснювати у процесі навчання іноземної мови в межах таких тем програми: 5 клас – «Відпочинок і дозвілля», «Природа», «Рідне місто/село», «Шкільне життя»; 6 клас – «Подорож», «Україна».

Реалізація ІЗЛ «*Громадянська відповідальність*» сприяє формуванню відповідального члена громади й суспільства, який розуміє принципи та механізми їх функціонування. Засобами іноземної мови учнів орієнтують на *вміння*: давати обґрунтовану оцінку особливостям життєдіяльності в демократичному суспільстві, презентувати свою роль у його розвитку; висловлювати свою громадянську позицію та свої погляди щодо різноманітних соціальних проблем як у власній країні, так і у світовому просторі. Реалізацію лінії доцільно здійснювати в межах тем: 5 клас – «Рідне

місто/село», «Свята і традиції»; 6 клас – «Спорт», «Країна мови, що вивчається», «Україна»; 5 і 6 класи – «Я, моя родина, мої друзі», «Подорож», «Шкільне життя».

ІЗЛ «Здоров'я і безпека» передбачає виховання учня як духовно, емоційно, соціально та фізично повноцінного члена суспільства, здатного дотримуватися здорового способу життя і створювати безпечне життєве середовище. Засобами іноземних мов учнів орієнтують на *вміння*: дискутувати довкола питань здоров'я людини; усвідомлювати вплив шкідливих звичок на здоров'я людини; дотримуватися правил дорожнього руху, правил поведінки на воді та в інших місцях. Формування лінії доречно здійснювати в межах тем: 5 клас – «Одяг», «Відпочинок і дозвілля», «Природа», «Шкільне життя»; 6 клас – «Я, моя родина, мої друзі», «Спорт»; 5 і 6 класи – «Харчування», «Подорож».

ІЗЛ «Підприємливість і фінансова грамотність» спрямована на розвиток кращого розуміння молодим поколінням українців практичних аспектів фінансових питань (здійснення заощаджень, інвестування, запозичення, страхування, кредитування тощо). Засобами іноземних мов учнів орієнтують на *вміння*: обговорювати окремі питання економічної та господарської діяльності, а також своєї ролі в сучасному технологічному середовищі; розповідати про перспективи свого професійного вибору; проявляти власну обізнаність і своє ставлення до фінансових можливостей сучасних професій; пояснювати особливості ощадливості та грамотного розподілу фінансів/грошей. Формування лінії доцільно здійснювати в межах тем: 5 клас – «Я, моя родина, мої друзі», «Харчування»; 6 клас – «Покупки», «Подорож», «Країна мови, що вивчається».

Зазначені інтегровані змістові лінії корелюються з окремими ключовими компетентностями (КК) і сприяють формуванню ціннісних і світоглядних орієнтацій учнів, котрі визначають їхню поведінку в реальних життєвих ситуаціях (табл. 4).

Кореляція інтегрованих змістових ліній і ключових компетентностей

№ з/п	Інтегровані змістові лінії	Ключові компетентності	Спільні вміння для інтегрованих змістових ліній і ключових компетентностей
1.	Екологічна безпека і сталий розвиток	<ul style="list-style-type: none"> • Екологічна грамотність і здорове життя. • Основні компетентності у природничих науках і технологіях 	<ul style="list-style-type: none"> • сприймати природу як цілісну систему; • усвідомлювати взаємозв'язок людини й навколишнього середовища; • обговорювати питання, пов'язані зі збереженням навколишнього середовища; • презентувати та обґрунтовувати проекти, спрямовані на збереження довкілля; • розуміти глобальність екологічних проблем
2.	Громадянська відповідальність	Соціальна та громадянська компетентності	<ul style="list-style-type: none"> • висловлювати власну громадянську позицію щодо різноманітних соціальних проблем як у власній країні, так і в світовому просторі
3.	Здоров'я і безпека	Екологічна грамотність і здорове життя	<ul style="list-style-type: none"> • пропагувати здоровий спосіб життя; • обговорювати питання здоров'я людини і відповідального ставлення до власного здоров'я та безпеки
4.	Підприємливість і фінансова грамотність	Ініціативність і підприємливість	<ul style="list-style-type: none"> • обговорювати окремі питання господарської діяльності, а також своєї ролі в ній; • розповідати про перспективи і переваги своєї майбутньої професії

Як видно з таблиці 4, лише перша ІЗЛ «Екологічна безпека та сталий розвиток» корелюється з двома близькими за назвою і змістом ключовими компетентностями: «Екологічна грамотність і здорове життя» і «Основні компетентності у природничих науках і технологіях». Інші ІЗЛ мають по одній спорідненій КК: «Громадянська відповідальність» – «Соціальна та громадянська компетентності», «Здоров'я і безпека» – «Екологічна

грамотність і здорове життя», «Підприємливість і фінансова грамотність» – «Ініціативність і підприємливість».

У навчальних програмах з іноземних мов для всіх ключових компетентностей та інтегрованих змістових ліній сформульовано відповідні комунікативні вміння. Нами було виділено спільні вміння для зазначених у таблиці ІЗЛ і КК, тобто ті, котрі повністю збігаються (графа 3). Утім, як засвідчив детальний аналіз змісту ІЗЛ і споріднених КК, усі інтегровані змістові лінії (окрім «Екологічна безпека і сталий розвиток») містять ще по два інших уміння, які відсутні як у переліку самих ключових компетентностей, так і у виділених нами спільних вміннях. Тобто, саме за допомогою цих умінь передбачається доповнювати і розширювати вміння та ставлення ключових компетентностей.

Зокрема, ІЗЛ «Громадянська відповідальність» доповнює КК «Соціальна та громадянська компетентності» такими додатковими вміннями, як: 1) давати обґрунтовану оцінку особливостям життєдіяльності в демократичному суспільстві, презентувати свою роль у його розвитку; 2) дискутувати довкола питань про свою роль і місце в сучасному мультилінгвальному та полікультурному середовищі, обґрунтовуючи власні погляди конкретними прикладами із життя світової спільноти.

ІЗЛ «Здоров'я і безпека» поглиблює КК «Екологічна грамотність і здорове життя» за допомогою вмінь: 1) усвідомлювати вплив шкідливих звичок на здоров'я людини; 2) дотримуватися правил дорожнього руху, правил поведінки на воді та в інших місцях.

Ключову компетентність «Ініціативність і підприємливість» розширює ІЗЛ «Підприємливість і фінансова грамотність» завдяки умінням: 1) бути готовим до прояву своєї обізнаності та свого ставлення до фінансових можливостей сучасних професій; 2) уміти пояснювати особливості ощадливості та грамотного розподілу фінансів/грошей.

Стосовно ІЗЛ «Екологічна безпека і сталий розвиток», то всі її вміння відображено в КК «Екологічна грамотність і здорове життя» та «Основні

компетентності у природничих науках і технологіях», додаткових умінь немає.

Загалом усі інтегровані змістові лінії спрямовані на формування в учнів 14 умінь, а споріднені ключові компетентності – 16 умінь і 16 ставлень. Щодо ставлень, то вони фактично тотожні вмінням. Наприклад, у КК «Екологічна грамотність і здорове життя» уміння *розробляти, презентувати та обґрунтовувати проекти, спрямовані на збереження довкілля* перегукується з таким ставленням цієї ж компетентності, як *готовність обговорювати питання, пов'язані із збереженням навколишнього середовища*. Такий самий збіг умінь і ставлень можна спостерігати і в інших ключових компетентностях.

Подібної точки зору дотримується й І. Голуб, яка ґрунтовно проаналізувала нові навчальні програми з іноземних мов для 5–9 класів, і дійшла висновку, що дублювання способів реалізації інтегрованих змістових ліній з уміннями ключових компетентностей є зайвим і значно ускладнює розуміння цього нормативного документа. Для полегшення роботи вчителів і методистів дослідниця пропонує розділи програм, де йдеться про загальні підходи до навчання іноземних мов відповідно до загальної мети освіти, викласти максимально чітко і просто [8].

Насправді, чи увиразнюють і підсилюють ІЗЛ зазначені вище ключові компетентності, чи просто їх дублюють, покаже час, потрібний учителям для глибшого ознайомлення з оновленими програмами та впровадженням їх новацій у практику роботи закладів загальної середньої освіти. Тільки за результатами навчальних досягнень учнів можна буде судити про ефективність чи неефективність цього нормативного документа.

Інтегровані змістові лінії реалізуються на уроках іноземної мови у процесі вивчення певних розділів або тем шляхом добору відповідної інформації, дидактичних матеріалів тощо. Ефективність обов'язкових результатів навчання, окреслених у межах кожної ІЗЛ, залежить не лише від її змісту, а також від використання на уроках форм і методів навчання.

НУШ потребує нових підходів до методів навчання, які мають ґрунтуються на засадах педагогіки партнерства, співпраці між учнями й учителями, відходу від авторитарної моделі комунікації, що вимагає переосмислення ролі як педагога, так і учня. Зміна фокусу навчання у бік практики, інтерактивності та функціональності покладає відповідальність не лише на вчителя, але й на учнів, які, можуть вільно висловлювати свою позицію на уроці, виконувати пізнавальні завдання, співпрацювати з однокласниками в команді, таким чином дбаючи про результат навчання, а не тільки про оцінку.

Серед великої кількості інноваційних технологій більшість теоретиків і практиків у сфері освіти сьогодні віддають перевагу інтерактивним методам навчання. Як зазначено в документах НУШ, упровадження інтерактивних методів передбачає суттєву зміну ролі вчителя: вона полягає більше в супроводі освітнього процесу, наданні зворотного зв'язку, підтримці учнів. У такому разі учень/учениця виконує активну роль «режисера» свого навчання [45, с. 19]. Учитель є організатор процесу навчання, модератором, консультантом, фасилітатором, який спрямовує діяльність учнів на досягнення визначених цілей уроку.

Отже, інтерактивне навчання або інтерактив (*англ.* interact – взаємодіяти) можна визначити як діалогове, а радше як полілогове навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. На відміну від активного навчання, де учитель взаємодіє з учнями і навпаки, інтерактивні методи орієнтовані на ширшу взаємодію учнів не тільки з учителем, а й одне з одним, на домінування активності учнів у процесі навчання. При цьому учні й учитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання (рис. 8).

На уроках іноземної мови інтерактивне навчання отримало широке застосування в рамках так званого *центрованого на учневі підходу* (*англ.* student-centered approach), суть якого полягає в максимальній передачі ініціативи учіння самому учневі, а також у *навчанні у співпраці*.

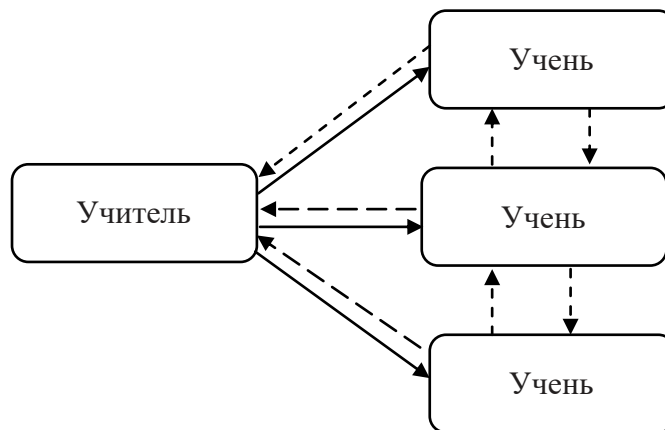


Рис. 8. Схема взаємодії між учасниками навчального процесу

Виокремлюють такі *принципи інтерактивного навчання*:

- *принцип активності*, який передбачає активну участь кожного учня у процесі спілкування та активну взаємодію з іншими;
- *принцип відкритого зворотного зв'язку*, що дозволяє дізнатися кожному учневі, як сприймаються іншими його манера спілкування, стиль мислення, особливості поведінки;
- *принцип експериментування*, котрий спрямовує на активний пошук учнями нових ідей та шляхів вирішення поставлених завдань;
- *принцип довіри у спілкуванні*, або принцип «*очі в очі*» (наприклад, прийом розташування учня й учителя по колу обличчям одне до одного);
- *принцип рівності позицій*, який передбачає, що вчитель не буде нав'язувати учням свої думки, а діяти разом і нарівні з ними.

До інтерактивних методів і прийомів навчання відносять: «Мозковий штурм», «Кластер», «Синквейн», «Ментальну карту», «Ажурну пилку», «ПРЕС»; «Мікрофон», «Даймонд», «Незакінчене речення», «Вибір афоризму», «Знайди помилку»; презентації, проекти, рольові ігри, дискусії тощо.

Розглянемо деякі з інноваційних методів, які, на наш погляд, доцільно, використовувати на уроках іноземної мови у 5–6 класах гімназії з метою

формування інтегрованих змістових ліній.

1. *Кластер* (від англ. *cluster* – пучок, скупчення) – це графічна організація матеріалу, яка показує смислове поле і структуру змісту теми чи окремого поняття. Ключове слово записується в центрі, від нього відходять промені в різні боки, на яких записуються слова, що розкривають зміст ключового поняття. Ці ж слова на променях можна також «розпаковувати» у вигляді нових кластерів.

Наприклад, у процесі вивчення теми «Харчування» доцільно використати кластер «Українські страви», який сприяє формуванню ІЗЛ «Здоров'я і безпека». Ключовим словосполученням кластера є “Ukrainian Meals”, від якого розходяться промені до трьох слів: “Breakfast”, “Dinner”, “Supper”. У свою чергу від цих слів можуть розгалужуватися інші промені з їх деталізацією (*Breakfast*: bread and butter, omelet, vegetables, tea; *Dinner*: borshch, cutlets, salad, uzvar; *Supper*: fish with boiled potatoes, соcoa тощо (рис. 9).

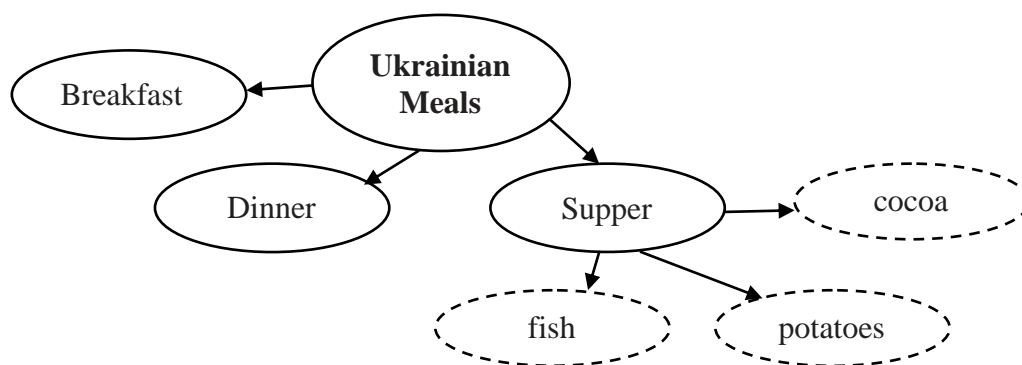


Рис. 9. Кластер “Ukrainian Meals”

2. *Ментальна карта* (англ. *Mind Map*) застосовується не лише як метод формування критичного мислення учнів (див. підрозділ 1.3). Вона є ефективною при вивченні та закріплення лексичного, граматичного і фонетичного матеріалу.

Нижче ми пропонуємо зразок побудови ментальної карти «Інтегровані змістові лінії» у вигляді організаційної діаграми при реалізації ІЗЛ на уроках англійської мови у 5–6 класах гімназії (рис. 10).

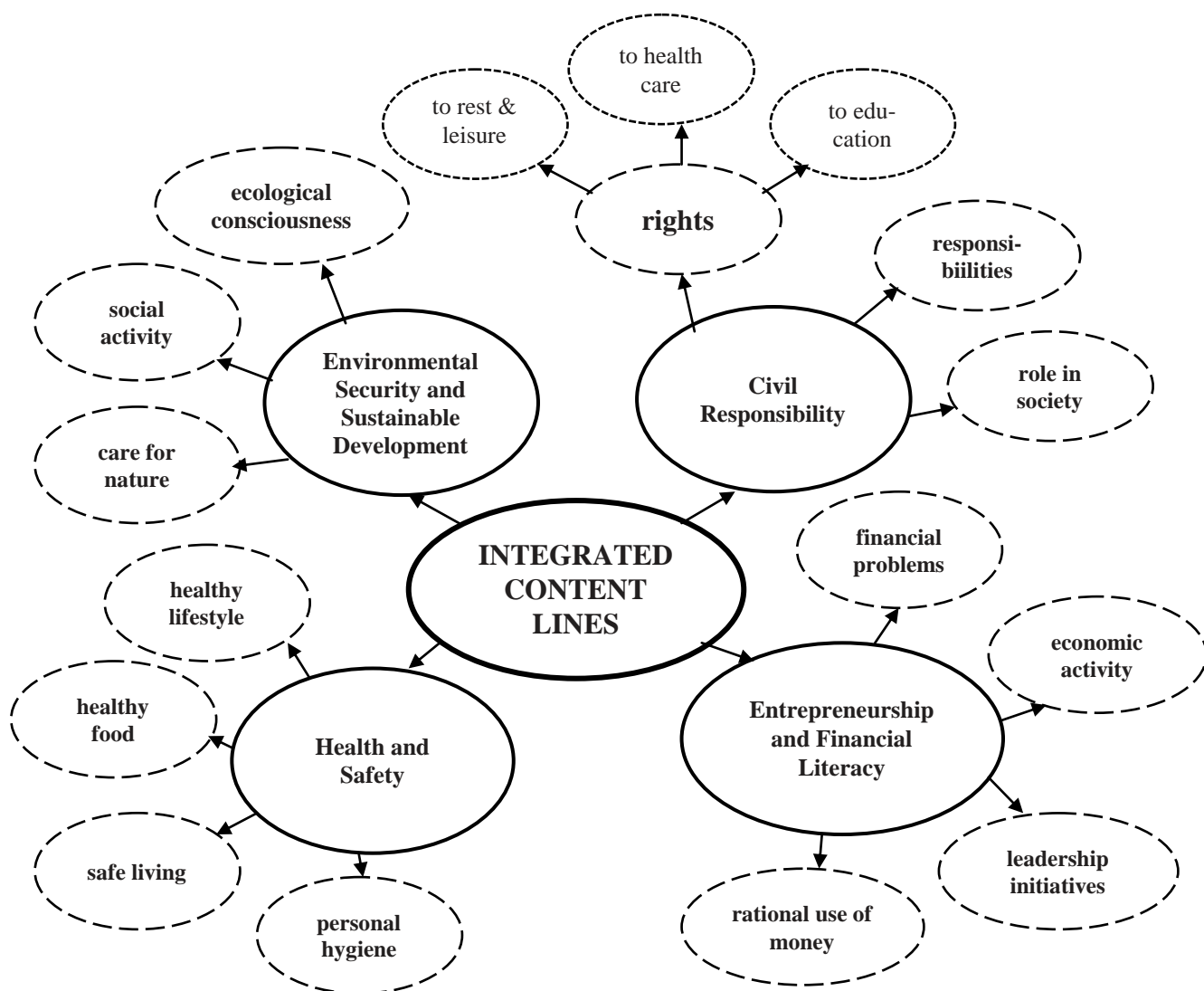


Рис. 10. Mind map “Integrated Content Lines”

Як видно з рис. 10, тема «Інтегровані змістові лінії» є центральним елементом карти, підтемами слугують назви чотирьох інтегрованих змістових ліній. У свою чергу підтемам підпорядковуються мікротеми, які уточнюють підтеми. Цю карту можна ще розширити за рахунок додаткових мікротем до кожної ІЗЛ.

Навчати учнів самостійно створювати ментальні 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.

3. *Вибір афоризму* використовується на початку уроку для налаштування учнів на продуктивну роботу. Учитель пропонує на вибір 2–3

прислів'я або афоризми відомих людей. Учні мають обрати одне/один з них, що 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.*

4. Time is money. – *Час – гроші.*

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

4. «Мозковий штурм» (англ. *Brainstorm*) є інтерактивною технологією колективного обговорення проблеми з метою її розв'язання, підвищення розумової та творчої активності учасників, можливість вільного висловлення своїх думок. Мета «мозкового штурму» полягає в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учнів упродовж обмеженого періоду часу.

Після чіткого формулювання проблемного питання, яке краще записати на дошці, усі учні мають висловити свої ідеї, коментарі, навести фрази чи слова, пов'язані з цією проблемою. Учитель не повинен коментувати, запитувати, робити зауваження, а лише фіксувати висловлене учнями.

Наприклад: Why do people become ill? What should people do to be healthy?

P1: I think people become ill because of pollution.

P2: I agree with you. But bad health begins with bad (unhealthy, harmful) food. Some eat the wrong kind of food.

P3: Yes, you are right. And what about stress? You know, our life is full of problem and some people can't control this.

P4: As for me, sport is very important for our life. That's why if you want to be healthy – go in for sports or take regular exercise.

P5: So, we must remember some rules if we want to be healthy: 1) Don't pollute the environment. 2) Eat healthy food. 3) Smile, don't worry, be happy!

4) Take regular exercise or go in for sports.

5. *Технологія «Пилка»* або «*Ажурна пилка*» (англ. *Jigsaw*) навчає командній роботі в малих групах (по 4–5 осіб) для опрацювання великого обсягу інформації, розбитого на фрагменти – логічні або смислові блоки, за короткий проміжок часу.

Наприклад, у процесі реалізації ІЗЛ «Здоров'я та безпека» учні опосередковано звертаються до теми «Подорож». Матеріал теми можна розбити на декілька смислових блоків: *подорож потягом, літаком, морем, автомобілем* (travel by train, plane, sea, car) тощо, або виділити такі підтеми: *вибір маршруту, замовлення квитків, бронювання готелю* (route selection, ticket booking, hotel reservation) тощо.

Кожен член групи займається пошуком та опрацюванням інформації за завданням учителя. Потім учні, які вивчають одне й те ж питання, але працюють у різних групах, зустрічаються й обмінюються інформацією як експерти з цього питання. Це називається «зустріччю експертів». Після чого вони повертаються у свої групи і навчають усього нового, що вони взнали самі, інших членів групи. Ті, у свою чергу, доповідають інформацією про свою частину завдання. Єдиний шлях засвоїти матеріал усіх фрагментів – уважно слухати своїх партнерів по команді і фіксувати в різних формах інформацію.

Учні зацікавлені, щоб їхні товариші добросовісно виконали своє завдання, оскільки це може відобразитися на загальній оцінці. Звітують із всієї теми кожен окремо і вся команда. Варто зазначити, що запитувати тих,

хто звітує, може не тільки вчитель, але й члени інших команд, притому що члени групи мають право доповнювати відповідь свого товариша, і такі доповнення йдуть до загального заліку. Учитель веде облік балів, оголошує кінцевий результат.

6. Прийом «Мікрофон» (англ. *Microphone*) надає можливість кожному сказати щось лаконічно й швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Основні правила прийому: говорить тільки той учень, у кого є символічний мікрофон; відповіді не коментуються й не оцінюються; інші учні не підказують і не перебивають.

Наприклад: ІЗЛ «Підприємливість та фінансова грамотність».

Where can you buy bread? Where can you buy tomatoes?

Where can you buy T-shirt? Where can you buy a present for your friend?

Name two shops beginning with letter “B”? Etc.

7. *Метод проєктів* – це комплексний метод, що дозволяє будувати навчальний процес, виходячи з інтересів учнів, дає їм можливість проявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї навчально-пізнавальної діяльності, результатом якої є створення певного продукту або явища. В основі методу лежить розвиток пізнавальних і творчих інтересів учнів та їхнього критичного мислення, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. Проєктну роботу найкраще використовувати на заключному етапі після оволодіння тією чи іншою ІЗЛ. Метод передбачає проведення так званих нестандартних уроків: урок-диспут, дискусія, урок-подорож, вікторина та інші.

Наприклад: дискусійне питання «To be healthy we must...». Ймовірні продовження фрази: have healthy food, have healthy sleep, have good habits, have positive thinking, have regular active rest, take care of our body, take care of our clothes, take care of the place we live, go in for sports, etc. (рис. 11).



Рис. 11. What must we do to be healthy?

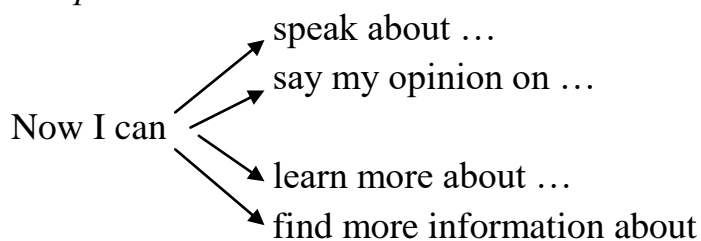
Протягом усього процесу підготовки проєкту діяльність учителя зводиться до ролі помічника, радника, консультанта, організатора.

Усна презентація проєктної роботи є однією з ключових навичок, котра знадобиться учням в їхній професійній діяльності, а значить, потрібно знайомити їх із технікою виступу, вимогами, які пред'являються до презентації результатів дослідження, допомагати добирати необхідні мовні засоби тощо. Для цього педагог може скористатися спеціальними розробками щодо створення презентацій, наприклад, онлайнкурсом Дзвенислави Новаківської «Ефективні презентації: <http://gohigher.org/course-presentations>; «Будь як Стів Джобс або 8 правил ефективної презентації»: <https://life.pravda.com.ua/society/2018/06/8/231466/>; «Поради до створення презентацій учнями»: <https://www.slideshare.net/larysaperesunko/ss-43329553> тощо.

8. *Приєм незакінченого речення* (англ. *Unfinished Sentence Technique*) часто поєднують із «мікрофоном». Але він дає змогу ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими, з'ясувати, як учні усвідомили матеріал. Робота за такою методикою надає учням можливість долати стереотипи, вільніше висловлюватися стосовно

запропонованих тем, відпрацьовувати уміння говорити стисло, але по суті й переконливо. Учитель чітко називає тему для обговорення, формулює незакінчене речення і пропонує учням продовжити його. Кожен наступний учасник повинен розпочати свій виступ із запропонованої формули.

Наприклад:



або

I think the lesson was interesting because ...

I think I can tell ...

9. *Прийом «Даймонд»* (від англ. *diamond* – діамант) доцільно застосовувати при порівнянні двох протилежних понять/поглядів. Учні мають висловити свою точку зору та судження, виходячи із власного життєвого досвіду.

Наприклад: The problem of healthy and unhealthy food.

Одна точка зору: Healthy food is useful but tasteless.

Інша точка зору: Unhealthy food looks good and tastes good.

10. *Прийом «Знайди помилку!»* (англ. *Find a Mistake*). Учні можуть запропонувати для обговорення два речення з помилками. Вони мають знайти ці помилки і виправити їх.

Наприклад: People must take care only of animals and birds.

Sweets and cakes are good for children's health.

11. *Метод «Синквейн» або «Сенкан»* (англ. *Cinquain*). Сутність методу та технологію його проведення описано в попередньому підрозділі (1.3). Синквейн є універсальним методом, який надає можливість учням чітко визначитися з ключовими поняттями теми, проявити творчі здібності, сформулювати думки коротко й чітко, синтезувати здобуті на уроці знання.

Наприклад, синквейн «Екологія» (“Ecology”).

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------|
| 1. Екологія. | Ecology. |
| 2. Чиста, природна. | Pure, natural. |
| 3. Допомогає, захищає, попереджує. | Helps, protects, warns. |
| 4. Наше життя залежить від екології. | Our life depends on ecology. |
| 5. Навколишнє середовище. | Environment. |

Отже, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співпраці тих, хто навчає, і тих, кого навчають, вчить їх конструктивній взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу, значно підвищує мотивацію учнів до навчання.

Серед ефективних засобів формування й розвитку інтегрованих змістових ліній на уроках іноземної мови варто виділити ігрові методи або технології навчання. Гра є різновидом активної діяльності учнів, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, стосунками й мовою як засобом спілкування між людьми. Використання гри й уміння створювати мовленнєві ситуації викликають в учнів готовність і бажання гратися та спілкуватися, дають їм можливість не лише проявити себе, але й пережити і співпережити. Гра у процесі навчання виховує культуру спілкування і формує вміння працювати в колективі. У ході гри діти стають більш доброзичливими, чуйними, серйозними і цілеспрямованими у своєму прагненні – досягти загальної мети й одержати перемогу.

Завдяки грі дитина розвивається гармонійно та всебічно. Основними сферами її розвитку в ігровій діяльності є: *когнітивний розвиток* (розвиток пам'яті, мислення, уваги, уяви, формування понять); *емоційний розвиток* (уміння контролювати свої емоції, перемагати і програвати, ставити і досягати цілей, відстоювати свою думку); *соціальний розвиток* (співпраця в команді, уміння домовлятися, спілкуватися, разом вирішувати поставлені завдання, допомагати один одного, підтримувати); *фізичний розвиток* (розвиток гнучкості, сили, спритності, витривалості, координації рухів);

креативність (уміння фантазувати, будувати стратегії, знаходити ідеї та підходи для розв'язання проблемних завдань тощо).

У процесі формування інтегрованих змістових ліній на уроках іноземної мови, як і ключових компетентностей, ігрова діяльність сприяє реалізації певних методичних завдань, зокрема: а) створення психологічної готовності учнів до мовленнєвого спілкування; б) забезпечення природної необхідності багаторазового повторення мовного й мовленнєвого матеріалу; в) підготовка до спонтанного мовлення через тренування учнів у виборі відповідного мовленнєвого варіанту; г) розвиток компетентностей та інтегрованих змістових ліній, які будуть необхідні протягом усього життя.

Для реалізації ІЗЛ на уроках іноземної мови пропонуємо використовувати ігри, котрі можна дібрати з різних джерел (підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, Інтернету тощо). Наведемо до кожної з чотирьох ІЗЛ по одному прикладу гри, що сприяє формуванню тієї чи іншої лінії.

У процесі опанування учнями гімназії ІЗЛ *«Екологічна безпека та сталий розвиток»* доцільно використовувати такі *ігри*: «Здогадайся», «Не знищуй», «Екологічний світлофор», «Чотири стихії», «Хто зайвий?», «Вода, земля, повітря», «Грім-ураган-землетрус», «Бінго» тощо.

Наприклад: екологічна гра *«Рулетка живої природи»*.

Мета гри: розширити знання учнів про природу, активізувати та систематизувати лексичні одиниці з теми «Природа».

Обладнання: «рулетка».

Хід гри: учитель ставить «рулетку», на якій зроблено написи: “Trees” («Дерева»), “Bushes” («Кущі»), “Flowers” («Квіти»), “Fishes” («Риби»), “Birds” («Птахи»), “Animals” («Тварини»). Учні по черзі виходять і крутять «рулетку». Навпроти якого напису зупиниться стрілка, назви тих дерев, квітів, тварин тощо повинен озвучити учень, який крутив рулетку.

Наприклад: *Flowers: rose, lily, poppy, tulip, snowdrop...*; *Animals: fox, tiger, bear, wolf, lion...*

Виграє той учень, який назве найбільше слів, не повторюючи слова попередніх учнів. Якщо не всі діти брали участь, то гра може продовжитися на наступному уроці, але вчитель пропонує учням заглянути до енциклопедій, підручників, Інтернету та знайти назви, які ще не вживалися.

Для реалізації ІЗЛ «Громадянська відповідальність» доречно використовувати ігри: «Право на ім'я», «Право на освіту», «Право на відпочинок і дозвілля», гра-подорож «Країна прав і обов'язків», «Хто я?», «Мої особисті символи» тощо.

Наприклад, гра «Хто я?»

Мета гри: формування почуття власної гідності та поваги до себе й інших.

Обладнання: картки зі словами.

Хід гри: учитель перед початком гри пояснює, що кожна людина має право на ім'я (ст. 294 Цивільного кодексу України так і називається «Право на ім'я»). Насамперед це означає право кожної людини з моменту її народження бути названою. Клас ділиться на 2–3 команди, кожен гравець якої отримує картку зі своїм ім'ям. У гру вступає перша команда. Усі гравці цієї групи представляються, називаючи своє ім'я і прізвище, трохи розповідають про себе, відповідаючи на запитання: «Хто я?» (*хлопчик/дівчинка, син/дочка, місце проживання, хобі* тощо). Після цього всі картки з іменами гравців першої команди віддають гравцям-суперникам. Вони, порадившись, повинні правильно роздати картки гравцям першої команди та згадати ім'я і прізвище кожного, назвавши їх уголос. За кожну правильну відповідь команда отримує очко. Потім у гру вступає друга команда.

Наприкінці можна провести тематичну бесіду «Імена». Наприклад, запитання вчителя:

- Тобі подобається твоє ім'я?

- Чи хотів би ти, щоб тебе назвали інакше? Як?
- Що таке ім'я по батькові?
- Назви своє повне ім'я та по батькові.
- Які імена та по батькові у твоїх батьків?
- Чи знаєш ти, що означає твоє ім'я?
- Як лагідно тебе називають рідні? тощо.

Реалізації ІЗЛ «Здоров'я і безпека» сприятимуть ігри: «Моє здоров'я», «Кольорова руханка», «Так чи ні?», «Світлофор», «У магазині», «Збери рюкзак», «Саймон каже», «Істівне-неїстівне» тощо.

Приміром, гра «Кольорова руханка».

Мета гри: формування поняття про фізичне здоров'я.

Обладнання: конструктор ЛЕГО.

Хід гри: Кожна дитина обирає 3–5 цеглинок різного кольору з конструктора ЛЕГО. За кожним кольором діти разом з педагогом закріплюють певний рух: *червоний* – плескати, *зелений* – стрибати, *коричневий* – тупотіти, *жовтий* – крутитися, *блакитний* – присідати тощо. (Можна заздалегідь написати або намалювати на дошці чи плакаті рухи, які відповідають певним кольорам. Таким чином діти швидше запам'ятають, які рухи потрібно виконувати).

Педагог або дитина називає колір. Учні, які мають цеглинку названого кольору, виконують відповідний рух. Після завершення гри можливі *запитання до учнів:*

- Яке завдання отримала зелена/червона/жовта цеглинка?
- Який колір виконував присідання/підскоки/тупотіння?
- Яке завдання виконувала найбільша кількість гравців?
- Які ще завдання на руханку ви можете запропонувати?

Для реалізації ІЗЛ «Підприємливість і фінансова грамотність» доцільно використовувати *ігри:* «Люди до людей», «Реклама дитячого кафе», «Математичне лото», «Аверс і реверс» тощо.

Наприклад, гра «Реклама дитячого кафе».

Мета гри: формування вміння самостійно ініціювати пропозицію щодо виконання конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій.

Обладнання: папір, фломастери/маркери.

Хід гри: учитель звертається до дітей з пропозицією придумати назву дитячого кафе і намалювати його логотип (пояснює учням, що означає термін «логотип»). Для прикладу педагог дає назви дитячих кафе в містах України («Мумі-кафе», «Бєбі-бар», «Дастоша», «Мегамоша», «Веселий Вулик», «Буратіно» «Ігроленд-кафе», «Тартак» тощо). Назву учень пише спочатку українською мовою, а потім разом з учителем – англійською.

Після виконання завдання учні презентують свої напрацювання та самостійно визначають переможця.

Не заперечуючи ролі та важливості використання ігрових технологій у навчанні іноземних мов учнів гімназії в цілому та реалізації інтегрованих змістових ліній зокрема, варто пам'ятати, що між ігровою і навчальною діяльністю повинен бути розумний баланс. Адже надмірне захоплення ігровими формами роботи на уроках іноземної мови може виробити в учнів дещо легковажне ставлення до предмета.

Передумовою забезпечення якості іншомовної освіти виступає принцип наступності між початковою й основною школою у формуванні інтегрованих змістових ліній. Він є складником загальної проблеми наступності в освітньому процесі, розв'язання якої є однією з основних умов успішної адаптації учнів молодшого шкільного віку до навчання в основній школі та важливою передумовою їхнього успішного навчання в гімназії.

Запропоновані вище методи, прийоми і технології реалізації інтегрованих змістових ліній на уроках іноземної мови у 5–6 класах гімназії можна також використовувати для формування ключових компетентностей, споріднених з ІЗЛ.

РОЗДІЛ 2.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ

2.1. Методична сутність міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності

У сучасних умовах глобалізації та взаємовпливу культур перед закладами загальної середньої освіти постає завдання розвитку освітнього потенціалу учнів, які мають бути обізнаними у різних царинах знань, необхідних для процесу комунікації з носіями несхожих культур. Особлива роль у розв'язанні окреслених завдань належить іноземній мові, що має значні можливості для особистісного й культурного становлення особистості. Низка об'єктивних чинників, із-поміж яких особливо значущими є необхідність співіснувати, будувати конструктивну взаємодію, налагоджувати міжкультурні зв'язки із представниками інших країн і культур, актуалізує проблему формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (МІКК) учнів ЗЗСО, у тому числі гімназій.

Державний стандарт базової середньої освіти визначає здатність спілкуватися іноземною мовою як ключову компетентність, що має бути сформована в усіх учнів. У стратегічному документі виокремлено вміння, які необхідно сформувати в здобувачів освіти: здійснювати усну й письмову комунікацію на основі знання функцій мови, ресурсів (словника, граматики) і норм рідної мови, особливостей основних стилів і жанрів мовлення; типів мовної взаємодії; здобувати й опрацьовувати інформацію з різноманітних (друкованих і цифрових, зокрема аудіо-візуальних) джерел і критично осмислювати її та використовувати в усній і письмовій взаємодії для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей; відповідально використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей у різних життєвих ситуаціях (навчальних,

професійних тощо), творчого самовираження, спираючись на особливості міжкультурної комунікації та на досвід комунікації державною мовою; відповідно до ситуації ефективно виражати ідеї, почуття, пояснювати й обговорювати факти, явища, події, обґрунтовувати свої погляди й переконання в усній і письмовій формах у різних особистісних і соціальних контекстах (побутових, навчальних, професійних, громадських тощо), спираючись на мовний і мовленнєвий досвід у спілкуванні відповідною мовою, її норми, соціокультурні реалії й особливості міжкультурної комунікації [14].

Підготовка людини до спілкування є актуальною проблемою сучасної освіти. До останнього часу вимоги до особистості в аспекті її культури спілкування загалом задовольнялися традиційними засобами оволодіння нормами, правилами й уміннями спілкування, яке відбувалося в процесі використання особистістю певних соціальних ролей. Нині ці традиційні способи не спрацьовують, оскільки суттєво змінилися вимоги до культури спілкування людини як учасника комунікативної взаємодії, що зумовлено низкою обставин – глобалізацією, урбанізацією, науково-технічним прогресом тощо. З огляду на це робота вчителя на уроках іноземної мови зорієнтована на формування в учнів не тільки низки ключових компетентностей, а й міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності.

Актуальність розв'язання означеної проблеми визначають протиріччя між соціальним замовленням суспільства на особистість, яка володіє міжкультурними знаннями, уміє застосовувати їх у різноманітних ситуаціях, недостатньою розробленістю відповідних методик навчання іноземних мов; між обсягом знань учнів про країну, мову якої опановують, її культуру та несформованістю в них умінь застосовувати здобуті знання для розв'язання конкретних завдань, пов'язаних із необхідністю врахування міжкультурних відмінностей комунікантів.

Аналіз наукових джерел з теми засвідчує, що проблема формування

міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учня перебуває в полі зору сучасних українських і зарубіжних науковців. Проблемі інтеграції складників культури у процесі навчання іноземної мови присвячено праці зарубіжних і українських дослідників І. Бахова, С. Ніколаєвої, О. Пасічника, Т. Полонської, В. Редька, R. Lado, P. Erman, A. Hirsh, C. Kramsh, M. Wallace, A. Wright та ін. Як слушно зазначає І. Бахов, до методики навчання іноземних мов поняття «міжкультурна компетентність» увійшло як показник сформованості здатності людини ефективно брати участь у міжкультурній комунікації і як важлива категорія компетентнісної парадигми сучасної освіти [2]. Вивчення педагогічних студій переконує, що особливості формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів у різних аспектах досліджують І. Горошкін, Н. Іванець, С. Ніколаєва, О. Пасічник, Т. Полонська, В. Редько та ін.; методику формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності студентів розробляють С. Александрова, О. Байбакова, І. Бахов, О. Василькова, С. Гармаєва, О. Пальчикова, С. Радул, О. Сніговська, Н. Федічева, С. Шехавцова та ін.

Для освітньої практики важливо з'ясувати дидактичну і методичну сутність міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, щоб визначити й схарактеризувати ефективні технології її формування. Загальновідомо, що будь-яке наукове дослідження традиційно починається з уточнення ключових термінів і понять. Аналіз категорійно-поняттєвого поля здійснено на основі системного підходу, що дало змогу схарактеризувати наукові підходи до тлумачення ключових дефініцій й уточнити сутнісні характеристики базового поняття дослідження – МІКК.

Переорієнтування навчання іноземної мови з процесу на результат, посилення його прагматичного аспекту, що увиразнює роль умінь застосовувати здобуті знання на практиці, пріоритетність комунікативного досвіду, зумовлює компетентнісний підхід, який сьогодні визначають як основу модернізації освітнього процесу, методологічний орієнтир,

інструмент формування ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти. Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес можна вважати стимулом для розроблення ефективних технологій формування предметних і ключових компетентностей здобувачів освіти.

Ключовими поняттями компетентнісного підходу є «компетенція» і «компетентність». Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує *компетенцію* як 1) добру обізнаність із чим не-будь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи, а *компетентний* – 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний; повновладний. *Компетентність* визначається як властивість за значенням «компетентний» [6, с. 445]. Завдяки притаманній англійській мові полісемії, слово «competence» має кілька значень: з одного боку, його можна перекласти як «компетенція» (коло питань, знання), з іншого, – як «компетентність» (володіння знаннями, наявність досвіду у їх застосуванні). Проте термін «компетенція» в англійській мові більше вживається як «competency», а «компетентність» – «competence».

Отже, поняття «компетенція» і «компетентність» мають смислові відтінки. Принципова, на наш погляд, відмінність між ними полягає в тому, що «компетенція» є інституційним поняттям, яке визначає статус особи, а «компетентність» є поняттям функціональним, що виявляється в діяльності.

У розмежуванні понять «компетенція», «компетентність» важливу роль відіграли праці Н. Бібик, О. Локшиної, О. Ляшенка, О. Овчарук, Т. Полонської, О. Пометун, О. Савченко, О. Топузова та інших учених. Термін «компетентність» останнім часом набуває більшої актуальності в сучасному психолого-педагогічному контексті. На думку науковців, різниця між ними полягає в тому, що *компетентність* – це система знань, умінь, навичок і способів діяльності, а *компетенція* – результат пізнавальної діяльності [46, с. 197]. Британський психолог Дж. Равен (J. Raven) кваліфікує компетентність

як «таке явище, що складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного, ...деякі компоненти належать швидше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ...ці компоненти можуть замінювати одне одного як складники ефективної поведінки». [104, с. 255]. Відповідно до списку Дж. Равена, який нараховує 37 компонентів компетентності, заслуговує на увагу широка представленість таких категорій, як «готовність», «здібність», «відповідальність», «упевненість» тощо.

Як зазначають Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, О. Овчарук, поняття «компетентність» має дидактичну специфіку й розглядається як педагогічна категорія, що може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти [25].

У Законі України «Про освіту» (Стаття 1) *компетентність* визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». Це визначення є співзвучним із дефініцією, поданою в тексті Концепції Нової української школи [21; 44].

У січні 2018 року Європейський Парламент і Рада Європейського Союзу схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя. У цьому документі *компетентності* визначаються «як комбінація знань, навичок і ставлень, де:

- а) знання складається з фактів і цифр, концепцій, ідей і теорій, які вже встановлені та підтримують розуміння певної області або предмета;
- б) навички визначаються як здатність і спроможність здійснювати процеси і використовувати наявні знання для досягнення результатів;
- в) ставлення описують диспозиції сприйняття й налаштованості щодо ідей, людини або ситуації та спонукають до відповідних реакцій чи дій» [91, с. 7]

Що стосується іншомовної компетентності, то згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти іншомовна

компетентність – це «здатність функціонувати в реальних умовах спілкування, тобто в динамічному обміні інформацією, де лінгвістична компетентність повинна пристосуватися до прийому великого обсягу інформації як лінгвістичного, так і паралінгвістичного характеру. При цьому робиться акцент на успішності іншомовної комунікації, яка залежить як від готовності і бажання комуніканта йти на ризик висловлювати свої думки іноземною мовою, так і від його винахідливості щодо вміння користуватися власним словниковим запасом і відомими йому граматичними структурами для передачі повідомлення» [19, с. 56].

Узагальнення думок науковців, які займаються розробленням проблеми реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі, дає підстави узагальнити, що компетенція є пасивним складником сутності, що не має чіткої конкретизації; *компетентність* визначають як особистісне надбання, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально й особистісно зумовленому досвіді соціально-професійної діяльності людини, як сукупність знань і засвоєних умінь і навичок. Тобто знання не є самоціллю, а набувають інструментального характеру. Із цього випливає, що міжкультурна компетентність є особистісним утворенням, що містить, крім знань іноземної мови, відомостей про культуру носіїв цієї мови, ще й уміння та навички їх практичного застосування, певні якості особистості, практичний досвід комунікативної взаємодії з представниками іншої культури.

Аналіз і синтез наукових праць із проблем компетентнісного підходу переконує, що до методики навчання іноземних мов поняття «міжкультурна компетентність» увійшло як маркер сформованості здатності й умінь особистості здійснювати ефективну міжкультурну комунікацію й водночас як категорія компетентнісної парадигми. Саме в процесі навчання іноземних мов виникає унікальна можливість для розв'язання важливої соціальної проблеми – формування в учнів умінь ефективно взаємодіяти з представниками інших культур і носіями інших мов. З огляду на те, що

комуніканти належать до різних лінгвокультурних спільнот, є підстави вважати таке спілкування міжкультурним.

Ми поділяємо наукову позицію О. Пасічника, згідно з якою «виокремлення соціокультурного компонента є важливим, 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. Однак такий компонентний склад наштовхує 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... При цьому ігнорується той факт, що сам учень є представником іншої країни (для якої характерні інші норми, звичаї та традиції), а відповідно, є носієм іншої культурної свідомості та системи цінностей. Відтак, таке бачення іншомовної комунікативної компетентності дещо порушує один із базових принципів лінгводидактики, який передбачає, що навчання мови має здійснюватися на засадах «діалогу культур» [49, с. 37]. На дотримання засад «діалогу культур» орієнтує також Державний стандарт базової середньої освіти. У цьому контексті виникає потреба розроблення ефективних механізмів формування в учнів усвідомлення відмінностей між звичаями, звичками, правилами поведінки, цінностями та ідеалами, «характерними для власної спільноти та країни виучуваної мови [14, с. 14].

Ми поділяємо думку науковців (І. Бахов, О. Пасічник, В. Редько та ін.), які вважають, що саме невміння орієнтуватися через необізнаність у культурних особливостях є основним бар'єром під час спілкування і у взаєморозумінні між людьми, попри те, що вони користуються однією мовою. Ефективності спілкування можна досягнути за умови розуміння й урахування особливостей міжкультурної взаємодії. Тобто, спілкуванню можна навчитися лише в процесі спілкування і завдяки спілкуванню. З огляду на це в процесі навчання іноземної мови важливо систематично

моделювати міжкультурне спілкування як діалог культур, результатом якого має стати сформованість в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності.

Студіювання спеціальної літератури уможливило твердження, що з-поміж науковців немає однаковості щодо тлумачення міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Частина дослідників називають означену компетентність міжкультурною, зокрема український науковець І. Бахов визначає її як «здатність взаємодіяти, спілкуватися у міжкультурному контексті» [2, с. 3].

Одні дослідники вважають її складником іншомовної комунікативної компетентності, інші вважають, що міжкультурна компетентність є ширшим поняттям, ніж іншомовна комунікативна компетентність. Так, на думку англійського вченого М. Байрама (М. Byram), комунікативна та міжкультурна компетентності є окремими явищами, хоча й доповнюють одна одну та зазнають взаємовпливів [89, с. 3]. Інші дослідники визначають її як міжкультурну компетентність [27] або мультикультурну компетентність [22]. Це спричиняє вільне тлумачення в кожному окремому дослідженні, що демонструє наукову позицію автора і відсутність тлумачень ключових термінів і понять у межах проблеми формування МІКК. Як свідчить практика, термінологічна невизначеність значно ускладнює роботу вчителів іноземних мов. У цьому контексті виникає необхідність схарактеризувати сутнісні характеристики означеного поняття задля досягнення термінологічної точності й чіткості.

Інтерпретуючи наукові положення в контекст шкільної освіти, О. Пасічник вважає, що «міжкультурна компетентність є складовою іншомовної комунікативної компетентності» і доходить висновку про доцільність зміни назви останньої на міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність як таку, що більш повно відображає урахування методичного принципу діалогу культур [49, с. 39]. Ми поділяємо таку наукову позицію й підтримуємо її.

Важливість формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності полягає в тому, що це забезпечує людині можливість не тільки здійснювати міжкультурну комунікацію, а й сприймати культурне й мовне розмаїття, збагачувати власний комунікативний і соціокультурний досвід на основі оволодіння іноземною мовою та застосування норм і правил міжкультурного спілкування, яке, власне і є важливою умовою соціалізації, комфортного перебування в сучасному мультикультурному суспільстві. Ми суголосні з науковою позицією Л. Воротняк, яка зазначає, що комунікативна компетенція як така не забезпечує ефективності спілкування, оскільки комунікантам бракує знань культурних правил і технік їхнього використання. Повноцінне міжкультурне спілкування є умовою й водночас продуктом функціонування міжкультурної комунікативної компетенції особистості [7]. Побіжно зазначимо, що доцільніше використати поняття «компетентність», а не «компетенція», про значення якого вже йшлося в публікаціях багатьох науковців (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Топузов та ін.). Міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність може формуватися і виявлятися тільки за умов систематичного залучення учнів до міжкультурного спілкування.

Узагальнивши кілька тлумачень означеного поняття, пропонуємо уточнене визначення, що, на нашу думку, відповідає вимогам компетентнісного підходу й Державного стандарту базової середньої освіти: *МІКК – це інтегрована характеристика особистості учня, що містить оволодіння ним досвідом іншомовного спілкування в усній та письмовій формах (у межах вимог чинної програми), передбачає засвоєння культурних цінностей народу, мову якого опановує; це особистісний ресурс, що визначає здатність людини ефективно реалізовувати себе в умовах міжкультурної комунікації.*

Отже, МІКК – потужний особистісний ресурс учня, що є маркером його ефективної самореалізації в умовах міжкультурної комунікації. Мета формування МІКК в гімназії полягає в набутті учнями іншомовного

комунікативного досвіду використання вербальних і невербальних засобів іншомовної комунікації, засвоєні через мову іноземної культури. У цьому контексті завдання вчителя полягає передовсім у тому, щоб сформувати в учнів стійку мотивацію до навчання іноземної мови та засвоєння іншої культури, усвідомлення ролі й значення іноземної мови в житті сучасної людини. Для цього необхідно створити умови, щоб кожен учень зрозумів важливість і необхідність навчання іноземної мови для себе, побачив перспективи її застосування. Доцільно показати конкретні ситуації, у яких іноземна мова допоможе розв'язати певні життєві завдання: змодельовати ситуації подорожі, міжнародних змагань, зустріч гостей із міст-побратимів, надання першої медичної допомоги (виклик швидкої). Наприклад, пояснити іноземцеві, як оплатити проїзд у громадському транспорті; порадити, які страви вибрати у кав'ярні, зробити покупку тощо.

Зазначимо, що в процесі формування МІКК важливу роль відіграє психологічний чинник. Психологи доводять, що учні, народжені в ХХІ столітті, звикли користуватися комп'ютерами, ноутбуками, планшетами, смартфонами, тому залучення цих засобів в освітній процес є логічним і доцільним. Аналіз змісту підручників з іноземних мов для 5–6 класів засвідчив, що всі вони мають аудіопідтримку, яка дає змогу учням сприймати іншомовне мовлення на слух, засвоювати нормативну вимову звуків. Підручники містять покликання (QR-коди) на різноманітні мультимедійні матеріали в мережі Інтернет. Тож застосування смартфонів в освітньому процесі є доцільним і виправданим. Учні 5–6 класів мають достатній словниковий запас для того, щоб комунікувати іноземною мовою в інформаційному просторі, що сприяє підвищенню їхнього інтересу до вивчення іноземної мови. Водночас акцентуємо, що учень насамперед має бути психологічно готовим до спілкування з представниками інших країн, відкритим до пізнання їхніх культур. Це потребує від учителя здатності налаштувати дітей на спілкування іноземною мовою, створити позитивне емоційне тло, щоб вони не боялися помилитися, прагнули до мовленнєвого

самовдосконалення, могли ініціювати й підтримати міжкультурне спілкування. Особливу роль відіграють психологічні настанови вчителя.

У цьому контексті важливо враховувати аспекти, виокремлені В. Редьком, що є тотожними чинникам впливу на формування МІКК, а саме: *цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-оцінний, рефлексійний* [72, с. 7–8]. Означені аспекти мають узгоджуватися з віковими особливостями, інтересами, уподобаннями, потенційними можливостями учнів 5–6 класів гімназії та забезпечувати системне набуття ними певного міжкультурного іншомовного комунікативного досвіду. Учитель, плануючи роботу на уроці, має брати до уваги всі чинники впливу на формування МІКК. Добираючи вправу чи завдання, важливо визначити, якою мірою вони впливатимуть на формування МІКК.

На рис. 12 представлено чинники впливу на формування МІКК учнів гімназії (за В. Редьком). Прокоментуємо їх зміст докладніше.



Рис. 12. Чинники впливу на формування МІКК учнів гімназії

Урахування *цільового аспекту* спонукає вчителів до пошуку відповіді на запитання «Для чого необхідно формувати міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність?». Цільовий аспект також окреслює рівні

досягнень учнів на певному етапі навчання з усіх видів мовленнєвої діяльності. Педагог має організовувати освітній процес у такий спосіб, щоб вивчення кожної нової теми сприймалося як певний етап на шляху досягнення кінцевої мети: учень бачить, як у процесі вивчення іноземної мови йому стає все легше нею спілкуватися, адже він збагачує свій словниковий запас, збільшує комунікативний репертуар граматичних конструкцій. Важливо, щоб учень бачив власний поступ в оволодінні іноземною мовою. Завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити учнів визначати для себе мету вивчення іноземної мови. Глобальність і абстрактність цілей, як-от: хочу добре знати іноземну мову, хочу збагатити словниковий запас тощо, не сприяє формуванню в учнів інтересу до навчання іноземної мови. Важливо разом із учнями конкретизувати цілі, досягаючи певного результату в процесі навчання, поступово наближатися до поставленої мети. Практика переконує, що учень не завжди може самостійно сформулювати мету. У цьому випадку на допомогу має прийти учитель. Чітко сформульована мета (хочу щодня вивчати по 3–5 нових слів; хочу спілкуватися з однолітками на теми спорту, культури; хочу здійснити віртуальну екскурсію вулицями Лондона, Мадрида чи Парижа тощо) допомагає учням відстежувати динаміку власних результатів вивчення іноземної мови, а вчителю – дібрати оптимальні методи, прийоми й засоби роботи. Кожен учень упродовж уроку має здобути конкретний результат: що йому вдалося добре, над чим треба попрацювати і, щонайважливіше, усвідомлювати власну відповідальність за здобуті результати.

Останнім часом у зв'язку з військовими діями на території України значна кількість учнів виїхала за кордон. Це стало додатковим мотиватором для опанування іноземної мови, оскільки учні відчували її необхідність і важливість. Допомогти сформулювати цілі допоможуть запитання на кшталт: «Чи траплялися тобі ситуації, коли бракувало знань іноземної мови?», «Що виявилось найважчим?» тощо.

Реалізація цільового аспекту тісно пов'язана з реалізацією *мотиваційного аспекту* формування МІКК, який стимулює навчальну діяльність учня. Підтримка стійкої мотивації до засвоєння іноземної мови має постійно перебувати в полі зору вчителя. Кожен урок іноземної мови повинен бути орієнтованим на особисту зацікавленість учнів у засвоєнні цієї мови, адже кожна дитина має знати, що дасть їй виконання тієї чи тієї справи. Підвищенню мотивації до навчання іноземних мов сприяє також створення неформальної обстановки, можливість задоволення потреб у самореалізації, самовизначенні, що є надзвичайно важливими для учнів 5–6 класів.

Когнітивний аспект формування МІКК забезпечує учнів мовними й соціокультурними знаннями про значення, форми та функції мовних одиниць, які використовують у спілкуванні; про історичні, культурні, побутові об'єкти життєдіяльності країни/країн, мова якої/яких вивчається; сприяє засвоєнню учнями мовних і позамовних відомостей, що полегшують міжкультурну комунікацію та забезпечують її ефективність.

Прикметною ознакою міжкультурного спілкування є протиріччя між своїм і чужим, між тим, що учень знає та яких знань бракує. Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти йому подолати окреслені протиріччя. Для цього потрібно сформувати в них необхідний словниковий запас, сформувати граматичні вміння, ознайомити із соціокультурними відомостями, пов'язаними з культурою країни, мова якої вивчається. Це сприятиме формуванню вмінь узгоджувати власну мовленнєву поведінку із засвоєними морально-етичними, естетичними та іншими цінностями; комунікативно доречно використовувати вербальні та невербальні засоби в різноманітних ситуаціях спілкування, дотримуватися етикетних норм у процесі комунікації.

Сьогодні особливої актуальності набуває системне включення міжкультурного компонента в процес навчання іноземної мови, що передбачає не хаотичне застосування країнознавчого матеріалу в освітньому

процесі, а системне й цілеспрямоване засвоєння міжкультурної інформації та активне використання її у практичній діяльності, що відповідає умовам і завданням міжкультурного спілкування, віковим особливостям учнів 5–6 класів, їхнім пізнавально-комунікативним прагненням. Це сприяє розв’язанню низки пізнавальних, розвивальних і виховних завдань навчання іноземної мови в школі.

Для підвищення ефективності формування МІКК необхідно добирати спеціальні вправи і завдання, які мають бути презентовані в цікавій для дітей формі для сприяння активізації інтересу до навчання іноземної мови, забезпечення умов для включення міжкультурних відомостей в усі види мовленнєвої діяльності, а також для збагачення словникового запасу країнознавчою лексикою. Для цього доцільно розробити комплекс вправ і завдань у межах діяльнісного аспекту формування МІКК відповідно до тематики спілкування в кожному класі.

Діяльнісний аспект формування МІКК учнів передбачає використання учнями здобутих у процесі вивчення іноземної мови теоретичних знань у практичній іншомовній діяльності. Цей аспект репрезентує застосування різноманітних технологій формування МІКК. Учитель має знайти найбільш ефективні прийоми та форми роботи із країнознавчим матеріалом. Як свідчить педагогічна практика, навчанню іншомовного спілкування сприяють мовленнєві ситуації, різноманітні ігри, вікторини, кросворди, які допомагають здобувати інформацію про те, що учні вже знають, що викликає в них найбільший інтерес, на що потрібно звернути увагу.

Стратегія побудови вчителем уроку іноземної мови, змістовно орієнтованого на певну тему, передбачає наявність у його структурі матеріалів і завдань, спрямованих на формування МІКК, зокрема ситуаційних завдань, компетентісно орієнтованих завдань, рольових ігор. Включення вправ для формування всіх видів мовленнєвої діяльності зумовлює когнітивну діяльність учнів 5–6 класів іноземною мовою та спрямовує на засвоєння мовних і лінгвокраїнознавчих понять. Учителеві

доцільно залучати учнів до всіх видів мовленнєвої діяльності, спонукати їх здійснювати інформаційний пошук, користуватися словниками, у тому числі електронними.

Методично доцільним вважаємо застосування ситуаційних завдань, під якими розуміємо змодельовані навчальні завдання, максимально наближені до життєвих, що пропонують учням розв'язати певну проблему або виконати певну соціальну роль у конкретній ситуації, наприклад: ситуації знайомства, ознайомлення з Україною та країною, мову якої учні опановують [11]. Важливо пропонувати особистісно та соціально значущу тематику ситуацій (про родину, природу, свята тощо). Таким чином, ситуаційні завдання сприяють переходу учнів від діяльності в навчальній ситуації до діяльності в життєвій ситуації, що відповідає вимогам компетентісно орієнтованого навчання. Під час виконання таких завдань учні залучаються до всіх видів мовленнєвої діяльності.

Ситуаційні завдання дозволяють учневі працювати з інформацією в певній системі: ознайомлення із ситуацією, що виникла; розуміння її; прийняття рішення, як учинити, щоб розв'язати проблему; реалізація своїх дій; рефлексія – чи правильно я вчинив/ла, чи всі можливості було використано тощо. Дидактичний потенціал ситуаційних завдань полягає і в тому, що ознайомлення учнів з іншою культурою відбувається шляхом порівняння окремих соціально-культурних проявів у рідній країні та країні, мову якої вони опановують, що позитивно впливає на усвідомлення й оцінювання власної культури та себе як носія цієї культури, сприяє формуванню міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Кожна ситуація, змодельована на уроці, має сприяти збагаченню словникового запасу учнів, засвоєнню ними особливостей граматики іноземної мови, етикетних конструкцій. Крім того, вчителю важливо визначити основні теми національної культури країни (країн), мова якої (яких) вивчається, що стосуються історії, географії, суспільно-державного устрою, особливостей побуту, традицій, звичаїв. При цьому не варто

забувати, що учні 5–6 класів мають певні потреби та інтереси, характерні для їхнього віку, тож особливу увагу доцільно приділяти тим видам діяльності, які роблять навчання яскравим і творчим. Необхідно враховувати зміст матеріалу з інших предметів, що може сприяти інтеграції знань із різних галузей, збагачуючи таким чином уроки іноземної мови. Критеріями добору змісту навчального матеріалу можуть бути актуальність, відповідність віковим особливостям учнів, комунікативна значущість, культурологічна цінність, функційність.

Добираючи ситуаційні завдання для уроків, учитель має враховувати такі вимоги: орієнтація завдання на розвиток мотивації, пізнавальної активності учнів; 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.

Аналіз наукових праць уможливив виокремлення завдань, які мають бути розв'язані в процесі формування МІКК: визначення обсягу лінгвокраїнознавчого матеріалу з урахуванням вікових особливостей учнів 5–6 класів гімназії; виявлення відповідності навчального матеріалу завданням навчання іноземної мови загалом і кожного уроку зокрема; добір дидактичного матеріалу, що відповідав би типологічним характеристикам здобувачів освіти; пошук ефективних шляхів залучення учнів до здобутків світової культури. Учні мають виконувати конкретні комунікативні завдання в ситуаціях спілкування або гри, як-от: познайомитися з іншими, поставити запитання, уточнити інформацію, висловити згоду/відмову, радість, здивування тощо. Такий підхід сприятиме кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, розвитку емоційного інтелекту, допоможе залучити учнів до взаємодії з іншими. Мовленнєві ситуації, які застосовують на уроках

іноземних мов, мають спонукати учнів до спілкування з однокласниками, закордонними однолітками та відповідати їхнім потребам і прагненням. У процесі виконання подібних завдань доцільно задіяти всі канали надходження інформації, активізувати інтелектуальну й емоційну сфери особистості учнів [11]. Дидактично-розвивальний потенціал мовленнєвих ситуацій полягає передусім у їхній спрямованості на розвиток освітнього досвіду учнів, їхніх особистісних якостей, предметних і загальнопредметних умінь, зокрема розуміти, характеризувати, розповідати, описувати, зіставляти, уточнювати інформацію через запитання, погоджуватися, відмовляти, використовуючи вербальні й невербальні засоби тощо.

Ураховуючи вищевикладене, дозволимо собі стверджувати, що засадами для формування МІКК має стати зміна вектору від знання (знаю багато слів, граматику) до її розуміння й застосування (спілкуюся з представниками інших культур), що за своїм змістом і основними характеристиками відповідає віковим особливостям учнів та соціально-економічним запитам держави.

Значний пізнавальний, розвивальний і виховний потенціал має робота з текстом як засобом формування МІКК. Ефективною вважаємо діяльність із наочними матеріалами, що сприяє збагаченню словникового запасу, формуванню граматичних навичок, розвитку емоційного світу учнів. Учителеві доцільно використовувати ілюстрації, репродукції картин, фотографії, географічні мапи, буклети, які несуть важливу лінгвокраїнознавчу інформацію, оскільки це активізує зорові канали сприймання. Добір таких матеріалів сприяє врахуванню *емоційно-оцінного аспекту* формування МІКК, адже учні висловлюватимуть свої позитивні та негативні враження, почуття, емоції від побаченого чи почутого, а також даватимуть власну оцінку суб'єктам спілкування та результатам їхньої діяльності.

У підлітковому віці учні прагнуть нових вражень, що розширюють їхній світогляд. У них виникає бажання відчувати свою значущість, тим

самим зацікавлюючи однолітків своїм інтелектом. Однак потребує врахування те, що цей вік характеризується згасанням духу інтелектуального суперництва, байдужістю до навчання. Необхідно дати кожному учневі можливість вільно висловлювати власну думку, пропонувати шляхи розв'язання порушеної на уроці проблеми та, що найголовніше, бути почутим і зрозумілим. Тож створення психологічного комфорту сприяє інтенсивному розвитку мислительних процесів, уяви, умінь узагальнювати, структурувати інформацію, тренуванню пам'яті. За таких умов легше сформувати шанобливе ставлення, повагу до історії, культури, традицій країни, мову якої учні вивчають. Саме це й сприяє формуванню такої важливої якості особистості, як толерантність.

Аналіз психолого-педагогічних джерел із проблеми дослідження переконує, що одним із перевірених на практиці шляхів підвищення ефективності освітнього процесу є методично правильна організація самостійної роботи здобувачів освіти. У сучасному ЗЗСО вона посідає особливе місце, оскільки лише в процесі самостійної діяльності в учнів формується МІКК, що є складним особистісним утворенням, яке не можна передати в готовому вигляді, а лише сформувати у процесі системного набуття учнем навчального досвіду. На формування означеної компетентності можуть бути спрямовані вправи і завдання, що передбачають застосування інформаційних технологій в організації самостійної роботи. Це самостійне прослуховування учнями аудіозаписів, перегляд навчальних відео, застосування мобільних додатків (вправ, тренажерів, словників) тощо. Підвищенню рівня самостійності учнів у процесі опанування іноземної мови сприяє застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мультимедійних, що забезпечують презентування навчальних матеріалів з предмета через аудіо- та відеоресурси, засвоєння предмета в індивідуальному для кожного учня темпі.

Рефлексійний аспект формування МІКК зумовлює залучення учнів до системної рефлексії, що сприяє розвитку в них вимогливості й

самокритичності, усвідомленого ставлення до своїх успіхів і невдач, навчас їх формулювати власні цілі в процесі опанування іноземної мови, бачити труднощі, проблеми та шляхи їх розв'язання, прогнозувати очікувані результати.

У процесі навчання іноземної мови важливо залучити учнів до рефлексійної діяльності, у процесі якої вони мають визначити, які завдання виявилися для них більш цікавими, легкими чи навпаки складними. У цьому випадку вони мають визначити, що саме виявилось складним, як уникати цих труднощів. Цьому сприяють запитання: *Що нового ви дізналися сьогодні? Чого ви навчилися під час уроку? Які почуття викликала у вас тема уроку? Чи на всі запитання ви одержали вичерпну відповідь? Що було найважливішим на уроці? Які завдання виявилися легкими для вас? Над чим вам треба ще попрацювати? Яка інформація зацікавила вас найбільше? Чи достатній словниковий запас ви маєте для самостійної подорожі за кордон?*

Можна запропонувати дітям закінчити речення: *На уроці я зрозумів/зрозуміла... Для мене сьогодні було важливо... Цікаво й корисно для мене було виконати (дізнатися, усвідомити...), що... Моїм досягненням можна вважати ... Найбільше мене зацікавило ... Мене вразило ... Я можу розказати своєму іноземному другові/подрузі*

Урахування означених аспектів формування МІКК учнів 5–6 класів гімназії в освітньому процесі зумовлює урізноманітнення завдань на уроці, оскільки однотипні не викликають інтересу до навчання; диференціацію завдань з урахуванням особистісних характеристик, щоб навчання іноземної мови стало посильним для кожного. Важливо пов'язувати кожну навчальну тему з попереднім матеріалом, оскільки це дасть змогу актуалізувати здобуті раніше відомості, краще запам'ятати нові. Учителеві важливо залучати учнів до самостійного пошуку нових знань, висловлення припущень. Важливо також емоційно впливати на учнів, добираючи цікавий та яскравий навчальний матеріал, способи емоційної подачі його. У процесі викладання

кожної конкретної теми вчитель має спланувати, яку емоцію викликати й розвинути в учнів – здивування, захоплення, радість, цікавість тощо. Наприклад, моделюючи ситуацію відвідування зоопарку, діти пригадують, кого вони там бачили, як тварини поводитися. Такий процес викликає емоції радості. Якщо є в класі учні, які не відвідували зоопарк, то можна організувати віртуальну екскурсію, демонструючи фотографії тварин, що теж викликає позитивні емоції.

Процес формування МІКК учнів 5–6 класів гімназії базується на *компетентнісному, системному, особистісно орієнтованому й діяльнісному* підходах, що значною мірою визначає добір навчального матеріалу, методів, форм і засобів навчання з урахуванням вікових особливостей та потенційних можливостей здобувачів освіти, їхніх освітніх потреб і змістового потенціалу матеріалу, його ролі у формуванні МІКК та побудові системної роботи на уроках іноземної мови.

Отже, формування МІКК має стати ключовим завданням навчання іноземної мови в ЗЗСО. Для забезпечення ефективності цього процесу вчителю важливо враховувати вікові особливості учнів, здобутки сучасних педагогів і психологів, вимоги Державного стандарту базової середньої освіти. У методиці навчання учнів гімназії є одним із провідних в освітньому процесі є соціокультурний чинник, оскільки іноземна мова ознайомлює їх із культурою, традиціями іншомовного суспільства, дозволяє зрозуміти особливості національно-історичного розвитку народу-носія мови. Спілкування іноземною мовою передбачає не тільки оволодіння фонетичними, лексичними і граматичними категоріями, а й сприяє засвоєнню знань, що уможливають розширення загальної ерудиції. Особливої актуальності набуває розроблення механізмів формування МІКК учнів. Кінцеву мету опанування іноземної мови як синтезу навчання й розвитку вбачаємо в сформованості МІКК учнів.

2.2. Компонентний склад міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності в учнів 5–6 класів

Період другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. характеризується ґрунтовними перетвореннями у сфері загальної та професійної іншомовної освіти. Після того, як у 60-х рр. ХХ ст. було науково доведено існування взаємозв'язку між мовою і культурою, знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, стало невід'ємним складником цілей навчання [102; с. 4], хоча й по-різному вирішувалося методистами. Так, у процесі розробки науковцями дидактичних та методичних засад щодо взаємопов'язаного навчання мов і культур окреслилося декілька підходів, серед найпопулярніших: *лінгвокраїнознавчий*, *лінгвокультурологічний*, *соціокультурний*. Кожен із них еволюціонував та закладав підвалини сучасних підходів до навчання мови і культури. Нині складно знайти фахівця, який тією чи іншою мірою на торкався проблеми ознайомлення з культурою іншої країни у своїх дослідженнях. Основним предметом досліджень автори визначають теоретичні підходи до формування соціокультурної компетентності в учнів різних вікових категорій, обґрунтовують найбільш оптимальні стратегії інтеграції об'єктів соціокультурної дійсності у зміст і процес навчання. Їхні напрацювання формують основи для конструювання змісту підручників, навчальних концепцій, освітніх стандартів і навчальних програм.

У результаті посилення уваги до соціокультурного складника предметної галузі «іноземні мови» навчання самої мови почали розглядати як засіб: 1) оволодіння культурою іншої країни як невід'ємного складника світової культури; 2) системою загальнолюдських цінностей; 3) як засіб формування самоідентифікації особистості та її культурного самовизначення. Якщо перший аспект отримав чи не найбільше уваги в науковій педагогічній літературі та успішно реалізовується у практиці навчання, то останній залишається на периферії наукових інтересів, і радше вважається супутнім

наслідком формування в учня уявлень про культуру іншої країни та систему її цінностей. У межах наших наукових пошуків маємо намір переглянути підходи до навчання іноземної мови на засадах методичного принципу «діалогу культур». Зокрема, *конкретизувати* критерії добору об'єктів соціокультурної дійсності, *уточнити*, які з них мають бути предметом ознайомлення в 5–6 класах гімназії, а також *обґрунтувати* важливість міжкультурного компонента у змісті навчання, як такого, що сприяє формуванню власної культурної самоідентифікації особистості.

Після прийняття Загальноєвропейських рекомендацій [19] на початку XXI століття як основного орієнтира перетворень у сфері іншомовної освіти термінологічно-понятійний апарат методистів доповнився поняттям «компетентності», який нині використовують для опису навчальних досягнень учнів. Відповідно, **метою** навчання іноземних мов визначено *формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності* (ІКК), а її складниками – мовленнєву, мовну, соціокультурну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну і загальнонавчальну компетентності. У чинній навчальній програмі з іноземних мов кількість компонентів ІКК скорочено до трьох: *лінгвістична, мовленнєва, соціокультурна* компетентності. Інші, названі вище складники ІКК, певним чином відображено у змісті ключових компетентностей для життя та інтегрованих змістових ліній. Структуру ІКК (за В. Редьком [70]) зображено на рис. 13.

Усі компоненти ІКК взаємопов'язані та комплексно впливають на формування в учнів здатності здійснювати іншомовне спілкування в ситуаціях комунікативної взаємодії, визначених навчальною програмою. Як видно з рисунка, у межах кожної компетентності окреслено змістові лінії, які деталізують напрями навчальної діяльності учнів. Для вчителя пропонована структура слугує рамкою, яка унаочнює та чітко визначає, які навички та вміння мають бути сформовані в учня, а також окреслює зміст соціокультурного компонента, котрий є передумовою для формування готовності учня до міжкультурного діалогу. Також вона дає орієнтир

учителів, які види діяльності мають стати пріоритетними у процесі навчання з метою формування в учня комунікативних умінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Реалізація кожного з компонентів ІКК відбувається на засадах взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності із забезпеченням соціокультурної спрямованості змісту навчання.

ЛІНГВІСТИЧНА	Фонологічна. Уміння правильно використовувати звукові одиниці (<i>продуктивний рівень</i>) та адекватно сприймати їх в усномовленнєвих повідомленнях інших осіб (<i>рецептивний рівень</i>).
	Лексична. Здатність ідентифікувати лексичні одиниці (у межах відомого мовного матеріалу) в 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 і 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/мовленнєвими одиницями, прийнятими в країні, мова якої вивчається.
	Соціолінгвістична. Здатність продукувати і сприймати мовленнєві висловлення відповідно до соціальних умов спілкування.

Рис. 13. Структура іншомовної комунікативної компетентності

Формування ІКК доцільно розглядати у зв'язку з розвитком особистості учня, його спроможності й готовності брати участь у діалозі культур на основі принципів співпраці, взаємної поваги, терпимості до культурних відмінностей і подолання культурних бар'єрів. Сукупність здібностей людини до здійснення іншомовного спілкування на міжкультурному рівні як адекватної взаємодії з представниками інших

культур становить *вторинну мовну особистість*. Засобом і результатом її формування має стати взаємопов'язаний комунікативний, соціокультурний і когнітивний розвиток учнів, який повинен допомогти їм здійснити такі дії:

- зрозуміти і засвоїти чужий спосіб життя/поведінки з метою подолання в їхній свідомості стереотипів (*процеси пізнання*);
- використовувати мову в усіх її проявах в автентичних ситуаціях міжкультурного спілкування (*процеси формування навичок і розвитку вмінь*);
- розширити «індивідуальну картину світу» за рахунок залучення до «мовної картини світу» носіїв мови, яка вивчається (*процеси розвитку*).

Саме тому один із пріоритетів іншомовної підготовки полягає в урахуванні соціокультурного контексту таким чином, щоб в учнів формувалися адекватні уявлення про країну, мова якої вивчається, позитивне ставлення до проявів іншої культури та поведінки її носіїв, а також здатності усвідомлювати власну культурну ідентичність, свою «Я-позицію» в різноманітних умовах міжкультурної мовленнєвої взаємодії.

Кожен народ має неповторний шлях культурного, соціально-політичного, економічного та науково-технічного становлення. Відтак, у його минулому й сучасному присутні певні соціокультурні маркери – матеріальні об'єкти та нематеріальні явища, – які вирізняють його з-поміж інших народів та роблять впізнаваним для представників інших країн. Так, сієста, корида, дон Кіхот, танець фламенко, Храм Святого Сімейства (la Sagrada Família), письменник Габріель Гарсія Лорка та першовідкривач Америки Христофор Колумб для більшості людей чітко асоціюються з Іспанією, так само як Букінгемський палац, королівська сім'я, Шекспір і заснований ним театр «Глобус», детектив Шерлок Холмс, Стоун Хендж (Stone Henge) та Колесо Тисячоліття (Millennium Wheel) є загальноприйнятими маркерами Великої Британії, її минулого та сьогодення. Важливо, щоб у процесі навчання іноземної мови у свідомості учнів формувалося цілісне уявлення про культуру країни, мову якої вони вивчають. Однак, перед автором шкільного підручника, або ж учителем, який

має намір урізноманітнити навчальний процес, постає логічне запитання, які саме соціокультурні об'єкти варто включати до змісту навчання іноземних мов для учнів різних класів. На жаль, як зазначають дослідники, у розв'язанні цієї проблеми багато емпіризму, оскільки відсутня чітка система критеріїв вибору об'єктів соціокультурної дійсності. Не можна знайти вичерпної відповіді на це питання і в змісті чинних навчальних програм [39]. Пропонуючи ґрунтовну методологічну базу, визначаючи обсяг мовного й мовленнєвого матеріалу, у них відсутні чіткі вказівки щодо того, які саме соціокультурні об'єкти мають бути предметом ознайомлення учнів на різних етапах навчання. Для прикладу, у навчальній програмі для англійської мови знаходимо такі формулювання: *загальні відомості про Велику Британію та Україну, страви в Україні та Великій Британії, календар свят* [39, с. 25], *Лондон – визначні місця* [там же, с. 27] тощо. З огляду на такі нечіткі формулювання вітчизняної програми, авторам підручників і вчителям доводиться спиратися на власну інтуїцію, досвід та особисті вподобання під час визначення змісту соціокультурного компонента навчання тієї чи іншої мови. Усе це означає, що перед учителем постає завдання добирати матеріали, які містять новизну, вирізняються інформативною насиченістю, а також порушують певну проблематику. Проведені нами узагальнення напрацювань авторів у сфері взаємопов'язаного навчання мови і культури на засадах особистісно орієнтовного та компетентнісного підходів дали змогу виокремити ряд критеріїв для добору змісту соціокультурного компонента, які можуть слугувати орієнтовною базою для вчителів та авторів навчальних матеріалів.

Насамперед, це *критерій типовості та актуальності* соціокультурних відомостей, що передбачає добір найбільш актуальних фактів сучасної дійсності, які в сукупності формують в учня уявлення про особливості життя в іншому культурному середовищі. Відповідно до цього критерію добираються конкретні та актуальні відомості про країну, мова якої

вивчається: національні свята, кухня, особливості організації повсякденного життя, символіка, знакові архітектурні об'єкти тощо.

Оскільки не все сучасне є типовим та актуальним, деякі дослідники окремо пропонують *критерій урахування сучасної соціокультурної дійсності*, відповідно до якого здійснюється добір відомостей про ті явища, які становлять невід'ємну частину щоденного життя. Хоча вони є невід'ємними маркерами тієї чи іншої культури, однак за ними ще не закріпився статус чогось знакового чи поширеного. До таких можемо віднести різні прояви молодіжної культури, маловідомих для широкого загалу музичних виконавців, спортсменів тощо.

Урахування *критерію культурологічної та країнознавчої цінності* дає змогу суттєво розширити попередні два критерії, оскільки він охоплює добір такого матеріалу, що сприяє поглибленню знань про країну, мова якої вивчається. Загалом це можуть бути відомості, які не є пріоритетними для опису сучасності, або ж, навпаки, забезпечують її краще розуміння через опосередковане ознайомлення з історичними фактами (наприклад, чому британці святкують *Guy Fawkes Night* або *Halloween*, які їх витоки) та відомостями енциклопедичного характеру (політичний устрій, географія тощо). Фактично це так званий критерій «облігаторності», відповідно до якого добирається той матеріал, який забезпечує обов'язковий рівень культурної поінформованості особистості.

Учні 10–12 років (5–6 класи) приваблюють цікаві історії про неординарних особистостей, пригоди, тому, добираючи дидактичні матеріали для своїх уроків, учителю доцільно керуватися *критерієм екзотичності*. Ним передбачається включення до змісту навчальних матеріалів привабливих яскравих образів, незвичайних фактів і подій, людей (представників країни, мова якої вивчається), які здивували своїми досягненнями і вчинками тощо. Хоча в таких випадках соціокультурний елемент не завжди є очевидним, знайомство учнів з ним може відбуватися в імпліцитній формі, оскільки в автентичних текстах соціокультурний фон

повсякчас присутній. При цьому важливо пам'ятати, що насичення навчального процесу інформацією про визначні місця Лондона, відомостями про діячів культури, фрагментами літературних творів, фактами про історію та географію завдяки накопичувальному ефекту запам'ятовуватимуться учнями, однак у дійсності матиме сумнівний вплив на їхній соціокультурний розвиток. Важливо, щоб дібрані вчителями матеріали були не просто цікавими текстами, але могли бути використані в мовленнєвій діяльності учня. Відтак, окреслюється критерій *функціональності*, який вважаємо чи не найважливішим для формування комунікативних умінь учня, оскільки він передбачає добір тих фактів (а також лінгвістичних засобів їх вираження чи позначення), які можуть і мають бути використані в продуктивній діяльності учнем, а також полегшують розуміння висловлювань співрозмовників на рецептивному рівні. Для забезпечення дієвості цього критерію має бути передбачена система відповідних вправ і завдань, яка слугуватиме закріпленню й активізації здобутих знань. Пріоритет належить комунікативним мовленнєвим ситуаціям, інтерактивним опитуванням (вікторинам), а також проєктним завданням. Варто зазначити, з чим більшою кількістю критеріїв узгоджується дібраний учителем матеріал, тим вищою буде його цінність для когнітивного розвитку учня, розширення його «соціокультурних горизонтів» і формування міжкультурної комунікативної компетентності. Хоча, пропоновані критерії можуть слугувати своєрідним орієнтиром для того, яким чином добирати об'єкти соціокультурної дійсності, вони не дають відповіді на питання, які ж саме факти та явища соціокультурної дійсності варто врахувати в навчанні. Для вирішення цього питання необхідно орієнтуватися на вимоги чинної навчальної програми, в якій окреслено спектр тем для спілкування на кожному етапі навчання. Пропонуємо деякі міркування щодо предметної галузі англійська мова для учнів 5–6 класів (табл. 5):

**Орієнтовний розподіл об'єктів соціокультурної дійсності
за роками навчання (5 і 6 клас)**

Тема	Об'єкти соціокультурної дійсності
5 клас	
Я, моя родина, мої друзі	типова британська сім'я та помешкання; типи помешкань (приватний будинок, квартира); розподіл обов'язків по дому
Одяг	типовий одяг британського підлітка (шкільний і повсякденний); назви популярних брендів
Харчування	типове меню учня британської школи; шкільна їдальня; повсякденні та традиційні британські страви
Відпочинок і дозвілля	відпочинок сім'ї біля моря; відпочинок у селі
Природа	природа Британії: ландшафти, біля моря, у горах; клімат; дикі та свійські тварини
Подорож	частини Великої Британії (Англія, Шотландія, Ірландія, Уельс), їх основні характеристики
Свята і традиції	загальнонаціональні та регіональні свята, традиції їх святкування (Halloween, Christmas, St. Patrick's Day, Pancake Race Day, St. Valentine's Day)
Шкільне життя	типова британська школа; уніформа; правила поведінки; розклад уроків і навчальні предмети; види діяльності на уроці; позашкільні види діяльності: клуби і гуртки
6 клас	
Я, моя родина, мої друзі	портрет британського підлітка, його інтереси, друзі, шкільне життя, стосунки з рідними
Покупки	назви популярних британських крамниць і торгових центрів (Harrods), брендів, основна інформація з історії їх становлення та біографії засновників; асортимент товарів у крамниці; фермерські ринки; придбання та повернення товару;
Харчування	типові британські страви; їх інгредієнти; шеф-кухар Джемі Олівер, його вплив на шкільний раціон;
Спорт	популярні види спорту; історія успіху на прикладі сучасного британського спортсмена; відомі футбольні клуби Британії (Liverpool, Manchester);
Подорож	громадський транспорт Лондона: метро, таксі, роль велотранспорту в місті; замки Британії (легендарний замок Tintagel); римські лазні (Roman Baths);
Лондон, визначні місця	знакові архітектурні об'єкти Лондона, палаци і музеї (Tower of London, Buckingham Palace, Gherkin, the Shard, Natural History Museum, Big Ben, Millenium Wheel), райони Лондона; лондонські парки;
Шкільне життя	типи шкіл у Британії; школи-інтернати, умови навчання (Eton college та його випускники); позакласні види діяльності; організація та відвідування шкільного концерту, вистави

Зазначаємо, що пропоновані нами об'єкти та явища соціокультурної дійсності не є предметом обов'язкового вивчення. Цей перелік дібраний нами з метою зорієнтувати вчителів, які планують або розробляють власні дидактичні матеріали. Переконані, що широка соціокультурна палітра кожної з країн, мову яких вивчають у школах України, а також особистий досвід учителя дасть змогу їм вибрати з-поміж розмаїття соціокультурних фактів ті, які будуть сприяти когнітивному розвиткові учнів, а також формуванню в них міжкультурної комунікативної компетентності.

Роль *соціокультурного компонента* змісту навчання іноземної мови має на меті познайомити учня з особливостями життя іншої країни. Проте немає підстав стверджувати, що таке ознайомлення без відповідної системи вправ і завдань дасть змогу сформувати в учнів уміння помічати спільне та відмінне в рідній та чужій культурах. Окрім того, на переконання деяких дослідників, побудова процесу навчання виключно на матеріалі іншої культури може стати передумовою для формування в учня викривленого сприйняття дійсності, а сам процес навчання може перетворитися на своєрідну рекламу іншого способу життя, адаптацію учнів до іншої соціокультурної реальності та до діалогу з представниками інших культур виключно за правилами, прийнятими в іншій країні. Такий підхід ігнорує той факт, що сам учень є представником іншої країни (для якої характерні інші норми, звичаї та традиції), а відповідно, є носієм іншої культурної свідомості та системи цінностей. Відтак, на наш погляд, таке бачення іншомовної комунікативної компетентності дещо порушує 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 навчальних програм також засвідчив, що основний акцент навчання мови і культури полягає в ознайомленні учня з іншою культурою, в той час, як власна культурна

суб'єктність та вміння презентувати її залишаються дещо недооціненими. Так, у програмі для 1–4 класів зазначено, що *«знайомство з іншою культурою дасть змогу учням глибше зрозуміти власну культуру»* [23, с. 3]. У програмі для 10–11 класів одним із результатів якості навчальних досягнень визначено *«здатність усвідомлювати та звертати увагу на найважливіші відмінності між звичаями, звичками, правилами поведінки, цінностями та ідеалами, характерними для власної спільноти та країни вивченої мови»* [40, с. 14]. Однак, у програмах не визначено механізми, які сприяли б формуванню в учнів таких умінь і «культурної чутливості».

Усуненню та вирішенню цієї суперечності могло б сприяти усвідомлення сутності та обґрунтування *міжкультурної компетентності* (а також механізмів її досягнення) як однієї зі складників іншомовної підготовки в закладах освіти. На противагу *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. Окреслена проблема не є новою, а одне з питань, яке порушують науковці, це місце міжкультурної компетентності та її взаємозв'язок з іншомовною комунікативною компетентністю. Відповідно до першої точки зору, міжкультурна компетентність розглядається як один із компонентів іншомовної комунікативної компетентності. На переконання прихильників цієї точки зору, культура є п'ятим умінням, яке необхідно розвивати у процесі іншомовної підготовки поряд із говорінням, читанням, аудіюванням і письмом. Відповідно, міжкультурний компонент є органічним доповненням іншомовної комунікативної компетентності. Він фактично модифікує інші її компоненти, додаючи їм так званого «міжкультурного виміру». Визначаючи провідну роль комунікативної компетентності, можна погодитися, що ефективність міжкультурного спілкування можлива за умови, що всі її компоненти будуть формуватися в поєднанні з

міжкультурними аспектами. Відтак, доцільно розглядати міжкультурну компетентність як складник іншомовної комунікативної компетентності.

Згідно з іншою точкою зору, міжкультурна компетентність розглядається як ширше поняття, ніж іншомовна комунікативна компетентність, при цьому друга підпорядкована першій. На переконання прихильників цієї точки зору, мові належить чільне місце у формуванні міжкультурної компетентності, оскільки в ній значною мірою знаходять відображення культурні особливості конкретної країни. Відтак, саме мова забезпечує адаптацію до існування та взаємодії в іншому культурно маркованому середовищі. У такому випадку формування міжкультурної компетентності вважається можливим за умови оволодіння іноземною мовою, вивчення культури відповідної країни та після набуття досвіду спілкування із представниками інших націй. Однак, з огляду на те, що міжкультурна компетентність розглядається авторами глобальніше, то, окрім комунікативної, її формування передбачає ґрунтовне вивчення історії, географії, етнографію, культурології тощо. Тобто, вона має доволі ієрархічну структуру, а досягти її можливо лише за умови безпосереднього тривалого контакту з представниками іншої культури або в результаті професійної фахової підготовки.

Також існують думки, що міжкультурна та комунікативна компетентності є абсолютно окремими явищами, які хоч і доповнюють одне-одного та зазнають взаємовпливів, однак не можуть перебувати в умовах будь-якої підпорядкованості. Окрім того, як справедливо зазначають методисти, не всі компоненти міжкультурної компетентності можна інтегрувати в комунікативну. Наприклад, бажання і готовність сприймати прояви іншої культури – це скоріше стосується особистісних установок учня.

Кожна із зазначених точок зору є достатньо обґрунтована авторами та має право на існування. Попри розбіжності в поглядах, володіння міжкультурною компетентністю визнається важливим елементом міжкультурного спілкування. Її важливість посилюється, якщо врахувати, що

спілкуючись із представниками інших країн і націй комуніканти беруть безпосередню участь у міжкультурному діалозі, а також часто бувають посередниками, забезпечуючи взаєморозуміння між представниками різних культур.

Розглядаючи питання формування міжкультурної компетентності у сфері шкільної іншомовної освіти, ми схильні притримуватися тієї точки зору, що міжкультурна компетентність є складником іншомовної комунікативної компетентності. Вважаємо, що міжкультурна компетентність зорієнтована на формування в учня:

- 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 і 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 і готовності до їх подолання;

- умінь виконувати роль посередника між представниками чужої та рідної культури (міжкультурна медіація) [52];

Можемо зробити висновок про те, що в узагальненому вигляді міжкультурна компетентність як елемент змісту іншомовної підготовки учня – це, з одного боку, здатність усвідомлювати чинники, зумовлені іншою культурою, й 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 й уміння 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 зазначити, що міжкультурна компетентність передбачає формування в учнів так званої «культурної сензитивності» – чутливості до міжкультурних особливостей і відмінностей. Виокремлюючи міжкультурну компетентність як один із компонентів іншомовної комунікативної компетентності, вважаємо за доцільне змінити назву останньої на *міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність* як таку, що повніше відображає врахування методичного принципу діалогу культур. Набуття повної міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності можливе за умови професійного оволодіння мовою, однак у ЗЗСО мають бути закладені основи її формування з метою подальшого вдосконалення у практиці спілкування або навчання. З огляду на запропоноване нами бачення міжкультурної іншомовної компетентності задля створення належних умов для її формування в учнів гімназії, вважаємо в разі потреби здійснити деякий перегляд *змістового* та *процесуального* аспектів навчання іноземних мов.

Аналіз змісту вітчизняних і зарубіжних підручників, які використовуються у ЗЗСО України, засвідчує, що вивчення мови здійснюється на основі тем, які максимально відображають аспекти, характерні для країн, де цією мовою користуються як рідною. Таким чином, реалізується *соціокультурний компонент* змісту навчання: в учнів формується цілісне уявлення про особливості побуту іншої країни, норми життя, менталітет іншої нації тощо. Беручи до уваги, що жодна національна культура не є монолітним утворенням і в ній можуть співіснувати різні субкультури (культура національних меншин, молодіжна тощо), доцільно,

щоб вони також були відображені в змісті навчання та підручника як основного засобу навчання. Маємо зазначити, що цей аспект доволі успішно реалізовується у змісті зарубіжної навчальної літератури, де титульна нація повсякчас взаємодіє з представниками інших культур. Наприклад, у підручнику *Headway Pre-Intermediate 4th Edition* представлено тему *Multicultural London*, у якій розглядаються причини та особливості появи тут представників інших націй і культур, особливості їх проживання тощо; у серії підручників *English File* через призму волонтерської діяльності відображено, як британці беруть участь у благодійних програмах щодо розвитку країн третього світу, порівнюються системи британського й азійського підходів до організації навчального процесів (*English File Pre-Intermediate, 4th Edition*). Прикладів, коли представники різних культур контактують між собою, знаходимо в зарубіжних виданнях безліч; ці ситуації пов'язані як з побутовим, так і професійним виміром. Можливо, сукупність таких тем і не в змозі сформувати повною мірою в учня міжкультурну компетентність, однак вони сприяють формуванню системи певних уявлень про країну, мову, якої вивчається, її національний склад, систему цінностей, ставлення до інших культур і націй. Характерно, що за такого підходу портрет представників іншої культури у свідомості учнів втрачає ознаки стереотипності, яку ми схильні розглядати як хибну стратегією для формування уявлень про мультикультурний світ.

У свою чергу, деякі дослідники стверджують, що для створення передумов для реалізації методичного принципу «діалогу культур» до змісту тем, що опрацьовуються, необхідно інтегрувати відомості про рідну культуру учнів (О. Пасічник, В. Редько). Це можливо і важливо реалізувати у змісті підручників іноземних мов для ЗЗСО, 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, співрозмовникові доводиться розповідати про особливості власного життя, побуту тощо.

Для позначення сукупності відомостей про рідну культуру існує термін «краєзнавство». 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, які є важливими маркерами рідної культури учнів або ж можуть бути інформативними для потенційних партнерів по спілкуванню [57]. Важливо, щоб краєзнавчий блок не був автономним, а навпаки – інтегрований із соціокультурними відомостями та співвіднесений з ними тематично. Наприклад, вивчаючи тему «Спорт і спортсмени», важливо проілюструвати досягнення вітчизняних спортсменів, спортивну інфраструктуру українських міст, популярні види спорту в Україні тощо. Під час опрацювання теми «Харчування» – 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 недоцільним перенасичувати процес навчання іноземної мови матеріалами про рідну культуру учнів. Це міркування підтверджується результатами анкетування вчителів, проведеного нами на базі експериментальних навчальних закладів відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України. Відповідно до отриманих даних оптимально обсяг відомостей про рідну культуру учнів не має перевищувати 10% і повинен 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 орієнтовною основою для побудови своїх висловлювань учнями. Спираючись на відповідні мовні засоби, у подальшому вони зможуть будувати власні висловлювання, долучаючи інформацію, яка відома їм з власного та навчального досвіду. Однак, логічно припустити, що повідомлення учням соціокультурної та краєзнавчої інформації не сформує в них іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності, допоки не будуть створені умови для тренування вмінь і навичок культурної рефлексії.

Важливе місце в системі навчання зазначених вище аспектів іноземних мов належить вправам і завданням як пріоритетним засобам досягнення цілей оволодіння змістом іншомовної освіти. Особливістю культурологічного блоку змісту навчання (як соціокультурного, так і краєзнавчого) є те, що він містить не просто систему фактів про ту чи іншу культуру, але й визначає моделі комунікативної поведінки та описує систему цінностей певної культурно організованої спільноти, а відтак впливає на когнітивну, комунікативну та ціннісну сферу учня. Відповідно, система вправ і завдань, зорієнтована на формування в учня соціокультурної та іншомовної міжкультурної компетентності, має логічно співвідноситися з кожною з цих сфер. Відтак, пропонуємо таку їх типологію:

- *Завдання когнітивного рівня:* зорієнтовані на ознайомлення учнів із сукупністю систематизованих знань про країну та її культуру, які вміщує навчальна книга, та перевірку якості оволодіння ними. Як і будь-який вид пам'яті, володіння фактичним матеріалом потрібно постійно тренувати. При цьому вчителів варто уникати ситуацій, за яких в учнів складатиметься враження, що їх постійно перевіряють – «сухе» відтворення відомостей (наприклад, у формі переказу змісту текстів) створюватиме відчуття

механічності, не сприятиме мотивації до навчання. Натомість, доцільно використовувати елементи ігрової та пошукової діяльності (кросворди, вікторини, загадки тощо). Зокрема, можна перевірити якість засвоєння нового матеріалу, запропонувавши учням поділитися на групи, скласти запитання відповідно до опрацьованої теми та поставити їх один-одному. У такий спосіб вони матимуть змогу організувати роботу в командах, продукувати висловлювання з використанням нового мовного й мовленнєвого матеріалу та дотриманням комунікативних норм, закріпити знання фактичного матеріалу. Також завдання цього типу орієнтують учня на самостійний пошук і представлення відомостей про рідну культуру, пояснення її особливостей на рівні фактів (проектна діяльність, підготовка власних презентацій на запропоновану тему). Наприклад, запропонувати учням підготувати проєкт про свята в Україні/Британії тощо.

- *Завдання комунікативного рівня* передбачають продуктивне застосування культурологічних відомостей про рідну та зарубіжну країну в процесі спілкування з обов'язковим дотриманням правил мовного етикету (лінгвосоціокультурний аспект), прийнятого в міжкультурному контексті. Пріоритет серед таких завдань належить ситуативним завданням, які моделюють умови реальної комунікативної взаємодії між представниками різних культур (рідної та іноземної). Наприклад, *«Твій друг цікавиться популярними видами спорту в Україні – дай відповіді на його питання»*.

- *Завдання аксіологічного рівня* передбачають мету усвідомлення системи цінностей норм і правил різних культур. Вони орієнтовані на долучення вищих психічних і мисленнєвих процесів учня: уміння аналізувати та зіставляти факти, спиратися на абстрактне мислення, рефлексувати, обґрунтовувати власну точку зору щодо проблематики тем, визначених навчальною програмою. Для прикладу: *«Порівняй шкільний раціон українського та британського учня; поясни, чий раціон є кориснішим»*, *«Твій іноземний друг цікавиться, чому українці харчуються вдома та рідко відвідують ресторани»*.

Когнітивні та комунікативні можливості учнів 5–6 класів дають підстави стверджувати, що вони можуть виконувати завдання першого й другого типів, а також робити перші кроки у виконанні завдань третього типу. Результатом виконання таких завдань, з одного боку, є знання фактів про явища й об'єкти соціокультурної дійсності, а з іншого – уміння про них висловлюватися, аргументувати власну точку зору.

Запропонована типологія завдань не є обов'язковою, а відтак, окреме завдання може бути одночасно віднесене до декількох типів. Разом із цим варто пам'ятати, що успішність виконання культурологічних завдань визначається рівнем оволодіння учнями відповідними мовними і мовленнєвими засобами вираження думок, комунікативними стратегіями (запитати, уточнити, переконати тощо), основами комунікативного етикету, умінням оперувати відомими фактами, спиратися на міжпредметні зв'язки та долучати власний досвід.

У контексті досліджуваної теми маємо зазначити, що проблема формування міжкультурної компетентності є глобальним викликом і не обмежується Україною. Так, деякі зарубіжні дослідники діляться власними спостереженнями та зазначають, що багато вчителів не усвідомлює сутності міжкультурної компетентності, а відтак і шляхів її досягнення. Відтак, у своїй педагогічній діяльності вони здебільшого зосереджені на формуванні в учнів комунікативних та лінгвістичних умінь і навичок, ігноруючи міжкультурний аспект іншомовної підготовки [102]. Частково цю проблему пов'язують з тим, що міжкультурна компетентність не є об'єктом перевірки стандартизованих тестів, а відтак, їй нерідко відводиться другорядна роль у практиці навчання та викладання. Цей факт дає підстави окреслити ще одне завдання подальших наукових пошуків – обґрунтувати способи інтеграції міжкультурного аспекту в зміст тестових завдань.

Можемо стверджувати, що нині в Україні моделі формування міжкультурної компетентності в учнів ще перебувають на етапі розроблення їх теоретичної бази та обґрунтування механізмів її досягнення. Зокрема,

висловлюються міркування щодо виокремлення краєзнавчого блоку в змісті навчання іноземних мов (відомостей про рідну країну та край учня), а також нестереотипного представлення образу країни, мова якої вивчається: з урахуванням її культурного різноманіття, особливостей національного складу, відображення ціннісних аспектів тощо. Основними засобами реалізації міжкультурного аспекту змісту навчання визначаються текстовий матеріал навчальної книги, а також система відповідних вправ і завдань, які стимулюють не лише перевірку якості засвоєного фактичного матеріалу, але й заохочують учнів до участі в діалозі культур.

Один із викликів, який стоїть перед вітчизняною методичною наукою, – обґрунтувати важливість міжкультурного аспекту в процесі навчання іноземної мови та інтегрувати його до змісту іншомовної комунікативної компетентності, зафіксувавши це відповідним чином у нормативних освітніх документах. При цьому вважаємо за доцільне змінити назву останньої на міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність, як таку, що повніше відображає сутність міжкультурного підходу. Водночас, це завдання потребує чіткого розмежування соціокультурного й міжкультурного компонентів, які перебувають в тісній єдності та подекуди взаємозумовлені.

Попри те, що теоретичне обґрунтування проблеми потребує часу та її обговорення науковою спільнотою, наші спостереження засвідчують, що міжкультурний підхід епізодично реалізується у практиці ЗЗСО, зокрема в гімназії, оскільки в деяких лінійках підручників уже передбачено завдання, які стимулюють учнів до порівняння й осмислення культурних відмінностей, виконання завдань із міжкультурної медіації.

2.3. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності

Ключем до розв'язання проблеми формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності є створення раціональної *системи вправ*, важливість якої полягає в тому, що вона забезпечує як організацію формування МІКК, так і організацію процесу навчання. З точки зору організації формування цієї компетентності система вправ має забезпечити: 1) добір необхідних вправ для навчання різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо); 2) систематичність/регулярність виконання вправ; 3) взаємозв'язок різних мовних (фонетичної, лексичної, граматичної тощо) і мовленнєвих (в аудіюванні, у читанні, в говорінні, у письмі) *компетентностей*. З точки зору організації процесу навчання система вправ потребує матеріального втілення, яке вона знаходить у навчально-методичних комплексах з іноземної мови або у вправах, які самостійно готує вчитель.

Зазвичай система вправ розглядається як сукупність типів, родів і видів вправ, об'єднаних за призначенням, матеріалом і способом їх виконання. Не заперечуючи цього визначення, ми будемо розуміти під системою вправ сукупність необхідних типів і видів вправ, які виконуються в такій послідовності та в такій кількості, котрі враховують закономірність формування навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі), що сприятиме достатньому рівню оволодіння іноземною мовою.

Перехід шкільної іншомовної освіти до компетентнісного навчання зумовив необхідність створення нових типів вправ і завдань для успішного оволодіння іноземною мовою учнями ЗЗСО. Вправи і завдання є основним засобом формування як іншомовної комунікативної компетентності та її компонентів, так і міжкультурної іншомовної комунікативної

компетентності. Розглянемо детальніше систему вправ і завдань для формування МІКК в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі).

2.3.1. Формування МІКК у говорінні (діалогічному й монологічному мовленні)

Висвітлення підходів до навчання видів мовленнєвої діяльності є невід'ємним складником будь-якого посібника з методики викладання іноземних мов. Відтак, складається враження, що цей аспект є достатньо вивченим і не потребує подальших досліджень. Однак, компетентнісна парадигма і потреба вибудовувати процес навчання з урахуванням соціокультурного контексту та на засадах принципу «діалогу культур» зумовлюють потребу переглянути навіть такі базові аспекти методики. З іншого боку, потреба звернутися до цієї проблеми зумовлена й тим, що вітчизняній методиці та практиці навчання мов відомі тривалі етапи підходу до незбалансованого навчання видів мовленнєвої діяльності: залежно від соціальної кон'юнктури деякі з них набували пріоритетного значення, а інші були необґрунтовано недооцінені. Так, у 70–80-х рр. ХХ ст. письмо не вважалося метою навчання, а було лише допоміжним засобом, а навчання іншомовного говоріння до початку ХХІ ст. часто зводилося до зазубрювання й переказу так званих «топіків» [55, с. 112], що не могло бути переконливим свідченням того, що учень уміє говорити, а тим більше брати участь в ситуаціях іншомовної комунікативної взаємодії. Натомість, у практиці школи тривалий час реалізовувалася одна з найбільш пасивних форм мовленнєвої діяльності, зорієнтована на читання і переклад здебільшого адаптованих літературних або ж створених авторами текстів. Таке вміння розуміти, але не створювати власний мовленнєвий продукт не сприяло готовності учнів до участі в міжкультурному діалозі навіть на базовому рівні.

Переосмислення набутого досвіду, а також досягнень зарубіжної методики спонукали до взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої

діяльності з урахуванням культурного фону країни, мова якої вивчається, а також менталітету кожного з учасників цього діалогу, що зафіксовано в чинних навчальних програмах і концепціях [37; 39; 19]. Водночас, як інтерактивний вид діяльності, що повністю підпорядкований вимогам ситуації спілкування в конкретний момент часу, говоріння якнайкраще розкриває комунікативні функції мови та наближає процес навчання до реальних умов спілкування. Очікується, що, виконавши вимоги навчальної програми, учень має чітко, логічно й аргументовано висловлювати власні думки без попереднього планування, реагувати на репліки інших учасників комунікативного акту. Саме тому вміння вільно спілкуватися в усній формі багатьма вважається неформальним критерієм володіння іноземною мовою.

У науковій педагогічній літературі та публікаціях останніх десятиліть спостерігається чітка тенденція до реалізації особистісного й комунікативно зорієнтованого підходів до навчання говоріння (Н. Басай, О. Бігич, Н. Бориско, О. Карп'юк, О. Коваленко, Р. Мартинова, Ю. Ніколаєва, Л. Панова, О. Паршикова, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, С. Тезікова). Їх засадничими принципами є збільшення часу на цей вид мовленнєвої діяльності, реалізація принципу ситуативності, долучення власного досвіду учнів, занурення в іншомовне середовище, створення стимулів для висловлення учнями власних думок і ставлень, подолання в них мовного бар'єру. Водночас, в умовах запровадження компетентнісної парадигми посилюється акцент на підготовку учнів до участі в діалозі культур. Відповідно, спостерігається збільшення кількості публікацій, які пояснюють сутність «діалогу культур», конкретизується зміст соціокультурного та міжкультурного компонентів, піддаються уточненню цілі навчання іноземних мов у ЗЗСО [35; 36]. Однак, за результатами наших спостережень, розглядаючи ці питання на рівні загальних концепцій, автори приділяють недостатньо уваги прикладним аспектам їх реалізації в підходах до навчання видів мовленнєвої діяльності, зокрема говоріння. Саме ця обставина спонукала нас до конкретизації підходів до навчання видів мовленнєвої діяльності учнів 5–6 класів гімназій.

Підвищення рівня когнітивного розвитку, а також набутий у початковій школі іншомовний досвід дають змогу розпочинати в 5-му класі систематичну роботу над формуванням в учнів умінь створювати власний мовленнєвий продукт з опорою на особистий і навчальний досвід у говорінні, якому належить чільне місце в системі міжкультурного спілкування. Змістовим аспектом говоріння є висловлення думок та ідей в усній формі. В основі говоріння лежать вимовні, лексичні та граматичні навички. Принагідно варто зазначити, що між говорінням та іншими видами мовленнєвої діяльності існує тісний зв'язок. Так, разом із аудіюванням вони становлять основу вербального спілкування. Письмо також не є відокремленим від говоріння, оскільки виникло як наслідок потреби фіксації ідей, висловлених в усній формі, з метою її збереження та подальшого відтворення. Таким чином, в методиці укріпилася ідея взаємопов'язаного та збалансованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, яка не втрачає актуальності й нині, хоча й потребує деяких уточнень, зокрема щодо забезпечення соціокультурного та міжкультурного контексту.

Говоріння є продуктивним видом діяльності, в якому особа повідомляє про події та факти, висловлює власні думки, ставлення, переживання, запитує й уточнює інформацію. Однак, для того, щоб говоріння відбулося, потрібне виконання ряду умов, серед яких найголовнішими є такі:

- наявність мотиву, який визначає потребу висловлюватися;
- ситуативність – сукупність умов, які спонукають до говоріння.

Якщо в природніх умовах особа висловлюється лише в тому випадку, коли в неї є потреба, то в умовах навчання така потреба штучно створюється вчителем, і саме ситуація відіграє важливу роль «тригера», який дає поштовх до висловлювання. Водночас, невиправдано очікувати, що, створивши ситуацію, окресливши її проблему й мету, учитель зможе стимулювати учнів до спілкування та висловлення власних думок. Учні 5–6 класів перебувають на тому етапі свого розвитку, коли в багатьох ще триває формування вимовних навичок, словниковий запас здебільшого недостатній для опису

багатьох базових фактів чи пояснення окремих явищ. Відтак, робота над формуванням умінь говоріння є тривалим і поетапним процесом, який передбачає поступовий рух від уміння сформулювати одну завершену думку у вигляді окремого речення до більш розлогих повідомлень. При цьому необхідно забезпечити предметний аспект мовлення з «поправкою на особливості міжкультурного контексту», який передбачає оволодіння нормами, правилами та реаліями, характерними для народу, мова якого вивчається. У цьому вимірі важливою (однак не виключною) є роль підручника, у текстових та ілюстративних матеріалах якого розміщено фактичну інформацію соціокультурного характеру: особливості побуту іншої країни, знакові культурні об'єкти та події, їх історія та значення в сучасному житті людей тощо. У сукупності ці відомості слугують предметною основою для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності в продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Знайомлячись з такою інформацією, критично осмислюючи її за допомогою вчителя, учні долучаються до особливостей життя в інших лінгвокультурних спільнотах, навчаються знаходити спільне й відмінне з рідною культурою, порівнювати їх, поступово формуючи та вдосконалюючи свої вміння в говорінні. З іншого боку, сама культура визначає словниковий склад мови, насамперед концепти, закодовані в лексичних одиницях і виразах, а також детермінує правила, згідно з якими відбувається спілкування. Через мову культура впливає також на сприйняття навколишнього світу, а також на ставлення й емоції. Тому важливим є критерій автентичності навчального тексту.

Таким чином, формування умінь у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (у нашому випадку в говорінні) спирається на першочергове введення в соціокультурне середовище, зокрема шляхом читання текстів, прослуховування аудіозаписів, перегляд відеофрагментів, які в подальшому слугують предметною основою формування умінь у продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

Аналіз науково-педагогічної літератури, а також власний досвід засвідчують, що для формування вмінь у говорінні найбільш оптимальною є опора на комунікативний та особисто зорієнтований підходи, як такі, що забезпечують реальні стимули до комунікації іноземною мовою, активуючи мисленнєву та самостійну діяльність учнів. Саме тому говоріння має бути невід'ємною частиною знайомства учнів з соціокультурною інформацією на кожному уроці іноземної мови.

Говоріння існує у двох основних формах: *монолог* і *діалог*. Якщо монолог – це мовлення однієї особи, яка в розгорнутій формі висловлює власні думки, наміри, дає оцінку подіям тощо, то діалог передбачає обмін висловлюваннями між двома чи декількома співрозмовниками. Розмежування між діалогічним і монологічним мовленням є умовним, оскільки монологічне мовлення також передбачає наявність реципієнта, якому адресоване висловлювання. Відтак, монолог не потрібно розглядати як мовлення однієї людини, а радше репліку, розтягнену в часі й обсязі. Проте відмінності між монологічним і діалогічним мовленням є доволі суттєвими, а відтак вимагають дещо різних підходів до їх тренування.

Вважається, що діалог є природною формою усного мовлення. Тому в більшості випадків прийнятою є стратегія навчання від діалогічного до монологічного мовлення. Саме тому в початковій школі навчання іноземної мови і мовлення здійснюється в основному з опорою на діалогічні форми діяльності. Однак, із розвитком психіки учня, формуванням її вищих механізмів, зростають його пізнавальні та комунікативні потреби. Урізноманітнення мовленнєвого апарату дає змогу дитині середнього шкільного віку висловлюватися щодо різних аспектів навколишнього світу (з описовою метою, висловити власне оцінне судження тощо). Тобто, в учнів поступово окреслюються внутрішні потреби до мовлення в монологічній формі. Вона допомагає учням вправлятися в тренуванні таких якостей, як послідовність, логіка викладення власних думок, лаконізм, уміння використовувати емоційні прийоми з метою впливу на слухача.

Характеристика монологічного мовлення дещо протилежна характеристиці діалогічного мовлення. Так, воно є розгорненим, у ньому відсутня загальна інформація, запозичена з контексту чи ситуації, оскільки нерідко вона здійснюється поза контекстом.

Провідну роль у реалізації компетентнісного підходу та забезпеченні ключових компетентностей відіграє зорієнтованість змісту та процесу навчання на формування системних умінь, комплексу смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів трансформаційної діяльності щодо створення учнем конкретного продукту. Аналіз наукової методичної, психологічної літератури, а також змісту чинних навчальних програм з іноземних мов [39, с. 55] дає змогу зробити припущення, що в 5–6 класах монолог покликаний виконувати такі комунікативні функції: 1) *опис об'єкта або явища*; 2) *повідомлення про певну подію*; 3) *розмірковування*.

Відштовхуючись від цих комунікативних функцій, виокремлюємо такі типи монологів, які мають уміти генерувати учні за результатами навчання в 5–6 класах у мажах тематики, окресленої навчальною програмою:

Монолог-опис є констатуючим типом висловлювання, яке описує наявність або ж відсутність певних ознак. Прикладом таких монологів можуть слугувати опис власної сім'ї, житлових умов, людей, улюбленого виду спорту, рідного міста; опис зображення тощо [37, с. 19].

Монолог-повідомлення (або ж розповідь) є динамічним викладом перебігу подій у хронологічній послідовності. До таких можемо віднести повідомлення про виконані або заплановані заходи, біографічні відомості тощо.

Монолог-розмірковування зазвичай передбачає висловлення власного оцінного судження про певний об'єкт або явище. Для монологів цього виду особливо характерний причинно-наслідковий зв'язок.

Уміння продукувати змістовні висловлювання відповідно до окреслених типів монологів і в межах програмових вимог становить

компетентнісну основу навчання цього виду мовленнєвої діяльності в 5–6 класах гімназій.

З метою визначення готовності учнів 5–6 класів до цих видів монологів було проаналізовано відповідні дослідження та виявлено, що описовими вміннями діти успішно оволодівають ще в дошкільному віці, учні початкових класів диференціюють два типи висловлювань (опис і розповідь), що зрештою й зумовило включення описів до навчальних програм з іноземних мов уже в початковій школі.

Опис і повідомлення залишаються найбільш доступними для учнів середнього шкільного віку й удосконалюються на цьому етапі навчання. У свою чергу, розмірковування є чи не найскладнішим видом монологічного мовлення. Однак ця складність зумовлена не лише рівнем мовної підготовки, але й здатністю особи до логічного мислення, а подекуди й наявністю сформованих ціннісних переконань. Якщо їх немає – не може бути й розмірковування. Саме це актуалізує проблему формування в учнів умінь і навичок критичного мислення [60]. Обґрунтоване розмірковування потребує логічної аргументації та відповідних мовних засобів. Відтак, у 5–6 класі монологи-розмірковування існують здебільшого в спрощеному вигляді у формі оцінних суджень щодо добре відомих учням явищ та об'єктів. Проте навіть вони потребують відповідних мовних засобів, які демонструють суб'єктивне ставлення учня до порушеного питання.

З огляду на рівень складності, а також дидактичної та методичної доцільності не всі наведені форми монологу використовуються в 5–6 класі однаковою мірою, однак кожен їх вид повинен знайти місце в дидактичній та мовленнєвій практиці учня.

Монологічне мовлення рідко відбувається спонтанно, натомість воно здебільшого організоване або ж заплановане. Оскільки монолог має свого адресата, важливо, щоб він міг сприйняти його зміст і в разі потреби відповідно відреагувати. Відтак, для досягнення цього ефекту необхідно формувати в учнів стратегії, які зорієнтовані на дотримання логіки та

послідовності викладення власних думок, а також забезпечення композиційної завершеності повідомлення. Типовий монолог складається із трьох частин: 1) початок (вступ); 2) середина (основна змістова частина); 3) кінцівка, змістове наповнення яких значною мірою визначається його типом (табл. 6).

Дотримання певної послідовності викладення думки учнем дають йому змогу генерувати змістовні повідомлення в межах окресленої чинною навчальною програмою тематики, а також сприяють адекватному сприйняттю цієї інформації співрозмовником. Означені в таблиці структури монологів є взірцевими та одним із складників компетентності в монологічному мовленні, яка має бути досягнута учнем за результатами навчання в 5–6 класах.

Таблиця 6

Структурні особливості монологу

Частина	Зміст структурних частин діалогу		
	Опис	Розповідь (повідомлення про подію)	Розмірковування
Початок	Загальна характеристика об'єкту опису	Експозиція і зав'язка подій	Теза, що виражає суб'єктивну думку, судження, ставлення
Середина	Послідовний опис окремих ознак об'єкту опису	Виклад перебігу подій в хронологічній послідовності. Їх кульмінація	Аргументований доказ судження – послідовне викладення аргументів
Закінчення	Заключна оцінка об'єкту опису	Розв'язка	Висновок

Аналіз тематики і вимог чинних навчальних і модельних програм [37; 39] дає змогу окреслити уміння в монологічному мовленні, які мають демонструвати учні за результатами навчання в 5–6 класах на прикладі англійської мови (табл. 7):

Уміння учнів 5-6 класів у монологічному мовленні

Тема	Уміння в монологічному мовленні
Я, моя родина, мої друзі	– описувати своє найближче оточення (друзів, членів сім'ї), їхню зовнішність і риси характеру, професії; – пояснювати обов'язки членів сім'ї по дому
Одяг	– описувати зовнішній вигляд людини (зокрема одяг типового підлітка в Україні та Великій Британії); – пояснювати власні вподобання щодо одягу
Харчування	– описувати свій раціон та типове шкільне меню; – пояснювати, які страви подобаються й чому; – описувати традиційні страви в Україні та Великій Британії; здійснювати їх порівняння;
Відпочинок і дозвілля	– пояснювати свої плани щодо відпочинку; – розповідати про відпочинок з сім'єю (класом); – описати пригоду, яка трапилася під час відпочинку
Природа	– описувати природу рідного краю та країни, мова якої вивчається; – називати основні географічні об'єкти (гори, річки, моря тощо), давати їм короткий опис
Подорож	– пояснювати переваги використання різних видів транспорту (міського та міжміського) в Україні та Великій Британії; – пояснювати правила користування міським транспортом
Рідне місто/село	– описувати рідний населений пункт; називати основні об'єкти (парки, бібліотеки, сквери, навчальні заклади) та пояснювати їх призначення
Свята і традиції	– пояснювати особливості святкування основних свят в Україні та країні, мова якої вивчається
Шкільне життя	– описувати свою школу; пояснювати відмінності між типами шкіл в Україні та Великій Британії; – розповідати про проведення шкільних заходів; – описувати розклад уроків; пояснювати, які навчальні предмети подобаються та чому
Покупки	– описувати свій візит за покупками до магазину чи ринку; – описувати асортимент товарів у крамниці та на ринку; – пояснювати, які способи розрахунку прийнятні в різних торговельних закладах
Спорт	– пояснювати власні спортивні вподобання; – розповідати про улюбленого спортсмена, спортивний клуб
Україна	– описувати визначні місця в Україні та Великій Британії (знакові архітектурні об'єкти, парки тощо)
Велика Британія	– порівнювати життя в Україні та Великій Британії, долучаючи соціокультурні відомості з інших споріднених тем

Спостереження вчителів засвідчують, що в 5–6 класах учні здебільшого ще не готові робити логічно структуровані повідомлення, особливо іноземною мовою. Тому система вправ і завдань для навчання

монологічного мовлення в 5–6 класах гімназії передбачає поступовий перехід від формування вміння правильно висловлювати завершену думку на рівні окремого речення до формування в учнів уміння робити розлогіші та змістовніші повідомлення. Пропонована система передбачає такі типи вправ і завдань:

1. *Підготовчі вправи (рівень окремого висловлювання)*. Речення є найменшою завершеною одиницею мовлення. Мовлення неможливе допоки учень не вміє самостійно побудувати речення. Оскільки у 5–6 класі ще триває робота над оволодінням новим мовним матеріалом і новими структурними одиницями, учневі пропонуються моделі речень для запам'ятовування, які можна піддавати трансформаціям, доповнюючи їх потрібним лексичним матеріалом. Наприклад: *In this picture we can see ... (children, park, a car); I love ... (swimming, spending time with friends etc.)*. Вибір моделей речень, а також їх змістове наповнення визначаються вчителем відповідно до тематики та комунікативної доцільності. Моделі мають тренуватися з максимально допустимими, однак логічними трансформаціями, допоки не буде досягнуто гнучкості навички.

2. *Умовно-мовленнєві вправи на рівні надфразової¹ єдності або мікромонологів*. Коли в учнів сформовано певний запас моделей, вони можуть самостійно генерувати речення з використанням відомого їм мовного матеріалу. Перед учителем постає питання про вміння вибудовувати такі речення в логічну послідовність. Існують різні підходи до побудови монологічного висловлювання. Однак, вважаємо за доцільне спиратися на принцип *лінійної послідовності викладення думок*: коли щось нове в попередньому реченні є чимось відомим в наступному. Розглянемо на прикладі фрагменту розповіді:

*This summer I went to my **grandparents**. **They** (grandparents) live in the **village**. The **village** is not very big but there is a beautiful **river**. I and my friends*

¹ Надфразова єдність – це група взаємопов'язаних за змістом і за допомогою синтаксичних засобів речень, фраз і навіть абзаців, які створюють завершеність висловлювання щодо його смислового змісту.

went to the *river* every day...

Такий лінійний підхід є оптимальним, оскільки використання більш комплексних сценаріїв монологу є ще складним для учнів цієї вікової категорії та не завжди можливим особливо з урахуванням кількісних вимог щодо обсягу висловлювань учнів 5–6 класів (7–9 речень).

На цьому етапі також зростає роль сполучників і слів-зв'язок, які дають змогу встановити причинно-наслідкові зв'язки, зробити акцент на чомусь важливому. Для учнів 5–6 класу важливим є уміння оперувати такими словами і виразами, як-от: *and, also, but, so, because, besides; first of all, secondly, finally, anyway, that's why; I (don't) think, I (cannot) agree that, Let's have a look, Let me tell...* тощо. Тому вчителю необхідно стимулювати учнів до їх використання у випадках, коли це доречно.

3. *Умовно-мовленнєві та мовленнєві завдання на рівні тексту.* Після того, як в учнів сформовано навички побудови логічних коротких висловлювань за допомогою декількох речень, вони виходять на так званий *рівень дискурсу*, коли можливим є вільне мовлення (як підготовлене, так і не підготовлене). На цьому рівні учні повинні вміти описувати зображення, коментувати текст, висловлювати власне обґрунтоване судження щодо його змісту (табл. 7), що свідчатиме про сформовані в них компетентності.

Реалізація цих трьох стадій може здійснюватися по-різному. Так, у вітчизняній методиці навчання мови виокремлюють два способи формування монологічного мовлення: «зверху вниз» і «знизу вверх». Спосіб «зверху вниз» передбачає розвиток умінь монологічного мовлення на основі прочитаного тексту (прослуханого аудіозапису чи переглянутого відеофрагменту), у той час, як інший зорієнтований на формування цих умінь без опори на текст, відштовхуючись від загальної тематики і проблематики питань, з використанням вивченого мовного матеріалу та мовленнєвих структур.

Перший спосіб має ряд переваг, оскільки сам текст слугує одним із найважливіших засобів мотивування мовленнєвої діяльності в умовах

відсутності мовного середовища. Саме він визначає тему, достатньою мірою окреслює мовленнєву ситуацію та її проблематику. Більше того, текст як носій соціокультурної інформації дає ціннісні імпульси не лише для формування монологічних висловлювань, але й орієнтує учнів на формування в них відповідної міжкультурної компетентності.

З іншого боку, саме в навчальному тексті знаходить відображення діяльнісна сутність говоріння, його психологічний зміст, тобто мотиваційний аспект, предмет, засоби і спосіб його реалізації, механізми зовнішнього оформлення. У навчальному тексті реалізуються основні ознаки контекстного монологічного мовлення: його логічність, завершеність, відсутність зв'язку з умовами ситуативного спілкування (порівняйте з діалогічним мовленням).

Як уже зазначалося, удосконалення умінь монологічного мовлення здійснюється поетапно та передбачає поступовий перехід від репродуктивного до продуктивного мовлення. У зв'язку з цим можемо виокремити такі групи вправ з опорою на текст:

1. Вправи для розвитку репродуктивного мовлення:

- дати відповіді на питання до тексту, сформульовані в максимальній відповідності до розвитку сюжетної лінії;
- погодитися з твердженнями щодо змісту тексту або ж спростувати їх (так звані True/False, однак із відповідними поясненнями);
- переказати зміст тексту;
- знайти відповіді для спеціальних питань, зорієнтованих на засвоєння та систематизацію нових лексичних і синтаксичних структур;
- обрати в прочитаному тексті прикметники (за певними ознаками), дієслова, ідіоматичні вирази тощо;
- доповнити пропоновані речення словами чи виразами з тексту.

2. Вправи на розвиток репродуктивного мовлення з елементами продукції:

- передати зміст тексту з опорою на план або без нього;

- встановити логічний перебіг сюжету на основі розрізнених речень;
- продовжити розповідь, придумати альтернативне завершення тощо;
- поєднати фрагменти речень в правій та лівій колонці, таким чином, щоб утворилося зв'язне висловлювання;
- визначити основну ідею тексту;
- переказати зміст тексту від свого імені (імені одного з персонажів).

Фактично в цих випадках мова йде про використання видозмінених установок і вправ на опрацювання змісту тексту.

Нерідко спосіб «зверху вниз» передбачає переказ змісту прочитаного тексту. Свого часу цей вид діяльності був доволі поширеним, однак він отримує негативні відгуки методистів, оскільки характеризується механічністю, а також відсутністю творчого й особистого внеску учня у зміст висловлювання. Проте, на наше переконання, у процесі переказу змісту тексту завдяки самостійному використанню мовленнєвого матеріалу, презентованого в ньому, для вираження власних думок і думок інших людей, які закладені в зміст тексту, відбувається формування індивідуального мовленнєвого досвіду учня. Відтак, ми не заперечуємо важливість переказу змісту тексту як засобу розвитку монологічного мовлення, однак надаємо йому другорядної ролі: репродуктивне мовлення є лише підготовчим етапом для навчання непідготовленого продуктивного мовлення – пропустивши цей етап, учневі буде складніше розпочати продукування власних монологічних висловлювань. Пріоритетом навчання в умовах компетентнісного підходу має бути власний мовленнєвий продукт учня.

На відміну від репродуктивних видів роботи, продуктивне монологічне мовлення полягає в тому, що монолог будується без опори на конкретний текст (так званий шлях «знизу вверху»). Якщо в початковій школі цей шлях обирають, коли учні ще не вміють читати, то в основній – коли рівень знань

учнів достатньо високий, і окремий текст не створює змістовних передумов для розвитку навичок говоріння. У цьому випадку монологи можуть будуватися на основі декількох текстів, або ж як результат комплексного опрацювання теми. Вірцевим прикладом такого монологу може бути підготовка власної доповіді наприкінці вивчення теми, зокрема як елемент проєктної діяльності, коли учень (група учнів) презентують результати власної діяльності тощо. Однак, щоб робити змістовні монологічні повідомлення особа має бути ерудованою та доволі обізнаною стосовно певної теми.

Структура будь-якого монологу підпорядкована його темі, котра й визначає взаємозв'язок усіх його частин: початок визначає змістове наповнення основної частини, а кінцівка підводить висновок усьому сказаному. У структурі монологу може бути декілька мікротем, однак усі вони підпорядковані єдиній темі. Для прикладу, в темі усної доповіді «My home town» може бути представлено такі мікротеми (аспекти): визначні місця, пам'ятки, будинки, природа, люди, міська інфраструктура (громадський транспорт); «Food in my family»: хто готує їсти, які страви вживаються впродовж дня вдома, що вживається за межами дому, наприклад у школі. Таким чином, ставлячи вимогу підготувати монологічний виступ, необхідно чітко зазначити, які саме аспекти мають бути в ньому відображені.

Як уже зазначалося, функціонально монологічні висловлювання учнів 5–6 класів зорієнтовані на опис і розповідь, що описано вище в таблицях 6 і 7. Логічно припустити, що такі повідомлення учням простіше робити про відомі їм явища або найближче оточення (родину, свята, відпочинок та подорож з сім'єю тощо). В умовах реалізації компетентнісного навчання цю особливість необхідно екстраполювати та адаптувати до методичного принципу «діалогу культур», який передбачає уміння робити повідомлення про свою країну та культуру. Оскільки відомості про особливості культури країн, мова яких вивчається, учні в основному отримують із підручників, то

монологічні висловлювання, які описують особливості цієї культури, можуть мати характер переказу змісту прочитаних текстів.

В умовах комунікативно-діяльнісного підходу та компетентнісної парадигми важливою характеристикою монологу є збереження його адресованості умовному співрозмовникові. Адресованість монологу досягається завдяки використанню відповідних фраз-звертань до адресата, в яких може окреслюватися загальна тема повідомлення (*I want to tell you about.../ Did you hear about ... / Do you know that ...*), а також завдяки її логічній побудові, поділу на смислові блоки (див. вище табл. 6).

Варто зазначити, що проєктна діяльність за результатами опрацювання певної теми створює передумови для інтеграції міжкультурного аспекту в монологічному висловлюванні, зокрема задля здійснення порівняння спільного й відмінного в різних культурах. Наприклад: «... підготуйте проєкт, та порівняйте свої шкільні будні зі шкільним життям британського підлітка. Зверніть окрему увагу на розклад уроків і перерв, канікули, харчування у школі, позакласну діяльність тощо». Окрім того, робота над проєктом відкриває додаткові можливості для тренування невідготовленого монологічного й діалогічного мовлення [56, с. 17–18], оскільки інші учні мають змогу висловити власне ставлення до почутого, поставити запитання доповідачеві тощо. Оцінюючи виступ доповідача, учні отримують можливість тренувати уміння аргументовано висловлювати власні думки. У свою чергу, доповідач може реагувати на оцінку однокласників, приймаючи їхню точку зору чи не погоджуючись з нею. Таким чином, реалізується ще один з аспектів компетентнісного підходу – учні отримують роль суб'єкта навчального процесу. Роль учителя – арбітр, фасилітатор або ж наставник, який спрямовує діяльність учнів у конструктивне русло.

Монологічне мовлення рідко відбувається спонтанно, натомість воно здебільшого організоване або ж заплановане. Необхідність дотримання певної композиційної логіки у монологічному мовленні зумовлює важливість опор,

які, викликаючи асоціації з особистим досвідом учнів і з тим, що можливе в їхній мовленнєвій практиці, керують (спрямовують) зміст висловлювання. Опори є гнучким та ефективним засобом навчання, під яким маються на увазі будь-які засоби, що відіграють допоміжну роль у процесі побудови власних висловлювань [48]. Вони нерідко створюються вчителями для допомоги учням, однак необхідно формувати вміння створювати ці опори самими учнями відповідно до їхніх індивідуальних особливостей і логіки побудови власного висловлювання. Опори можуть бути як *вербальними* (уміщувати текст), так і *візуальними* (спиратися на графічні образи, ілюстрації), або ж комбіновано використовувати ці ознаки. З часом удосконалення вербальних умінь учня зменшує його залежність від таких опор.

На відміну від монологу, діалогічне мовлення є природною формою усного спілкування й передбачає обмін репліками, на зміст яких впливає ряд внутрішніх і зовнішніх чинників (рівень іншомовної та іншокультурної підготовки учня, роль і стан адресата тощо). Діалогічне мовлення завжди вмотивоване, звернене до співрозмовника й уміщує передачу певної інформації (запитання, відповідь, вимогу, прохання, наказ). Діалог – це процес, у якому кожен із учасників по чергово є слухачем і генератором вербального контенту з метою впливу на співрозмовника. Саме ця форма взаємодії переважає на уроці та дає змогу активніше залучати всіх учасників навчального процесу в комунікативну діяльність. У зв'язку з цим учителеві варто звернути увагу на таку характеристику діалогічного мовлення, як реактивність: повсякчас необхідно тренувати учнів швидко реагувати на звичні мовленнєві стимули (привітання/прощання, запитання про самопочуття та найближчі плани тощо), робити це із дотриманням етикетних і мовленнєвих норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

З метою уточнити динаміку зміни підходів до навчання діалогічного мовлення у 5–6 класах, порівняємо деякі аспекти їх реалізації в початковій школі. Це дасть змогу визначити ті маркери, на які вчителям доцільно звернути увагу з метою забезпечення наступності у формуванні вмінь і

навичок та забезпечити учням комфортний перехід до особливостей навчання в гімназії.

Так, діалог в гімназії суттєво відрізняється від діалогу в початковій за якісними і кількісними параметрами. Якщо на початковому етапі учні тренують прості діалоги за схемою «запитання-відповідь» із використанням основних кліше, не вдаючись до дрібних деталей, а самі діалоги позбавлені будь-якої проблематики і стосуються здебільшого типових ситуацій комунікативної взаємодії, то на середньому етапі з'являється новий стимул – реакція на повідомлення (вона може включати згоду, заперечення, пояснення, висловлення власної точки зору, надання оцінки тощо). Окрім того, у гімназії розширюється спектр тем (додаються теми про рідну країну та країни, мова яких вивчається, традиції), поглиблюється й деталізується соціокультурний компонент змісту навчання, що створює ширші передумови для реалізації принципу «діалогу культур» у діалогічному мовленні. Розширення мовного інвентаря (нові граматичні структури, лексика за темою, фрази-кліше, фразеологізми), а також збільшення обсягу фактичних знань дають змогу учневі робити більш змістовні повідомлення. Тому поряд із діалогами на побутову тематику, здебільшого про найближче оточення учня, окреслюються й більш абстрактні теми.

Попри вищий рівень іншомовної підготовки учнів, уміння доречно оперувати новим мовним, мовленнєвим, а також фактичним матеріалом у продуктивних видах діяльності потребує відповідної підготовки. На переконання деяких учених, навчання діалогічного мовлення має включати такі етапи [35; 36]:

1. Сприйняття на слух і з графічною опорою готового еталонного діалогу. У процесі сприйняття учні мають усвідомити тематику, зміст, ролі кожного з учасників та їхні позиції, межі комунікативної ситуації.

2. Аналітичний етап – передбачає привласнення особливостей діалогу. Тобто, мовних засобів, їх функцій (кліше, еліптичні речення, емоційні репліки тощо).

3. Відтворення в ролях – драматизація діалогу.

4. Етап стимулювання діалогічного спілкування на основі подібної, але нової ситуації.

Хоча наведена модель дещо подібна до тренування вмінь і навичок монологічного мовлення, діалогічне мовлення має свої особливості. Так, воно є значно більш ситуативним і контекстно залежним. Діалог пов'язаний з обставинами, у яких протікає розмова, а кожна наступна фраза в діалозі – це реакція на той чи інший подразник. Зміст кожної наступної репліки пов'язаний зі змістом попередньої. Тому для діалогу нерідко характерний парафраз попередньої фрази, репліки можуть бути еліптичними (неповними) – у них можуть бути пропущені певні поняття, оскільки вони й так є зрозумілими учасникам діалогу з контексту. Інша характеристика діалогічного мовлення – його мимовільний характер: попри те, що в навчальному діалозі учасники знають тему і завдання, а межі комунікативної ситуації чітко окреслені, для діалогу характерними є непередбачуваність його розвитку. Орієнтиром для формування умінь учнів у діалогічному мовленні в 5–6 класах може слугувати зміст таблиці 7 з урахуванням особливостей діалогічного мовлення, зокрема вміння ставити запитання, перепитувати, уточнювати інформацію у співрозмовника.

Базуючись на напрацюваннях науковців, пропонуємо здійснювати формування вмінь у діалогічному мовленні за допомогою таких видів вправ і завдань: 1) підготовчі вправи з використанням діалогу-зразка; 2) комунікативні завдання відповідно до запропонованої ситуації.

Мета підготовчих вправ – сформувати в учня матеріально-операційну основу в діалогічному мовленні. Навчальна діяльність із діалогом-зразком зорієнтована на оволодіння учнями автентичними мовленнєвими моделями відповідно до типових ситуацій комунікативної взаємодії. Вправи цієї групи передбачають виконання різноманітних трансформацій з текстом діалогу (підстановка, комбінування, імітація) задля формування вмінь і навичок конструювати власний діалог за зразком. Типовими прикладами цих вправ є:

- заповніть пропуски в репліках діалогу (новими лексичними одиницями, етикетними фразами, кліше);
- доповніть діалог репліками одного зі співрозмовників;
- зверніться до (продавця в магазині/іноземного друга/...) і поцікавтеся/запитайте про (вартість товару/погоду/інтереси/...);
- завершіть діалог відповідно до контексту;
- складіть діалог за зразком, змінивши у ньому ... ;
- складіть діалог на основі запропонованих реплік;
- складіть діалог із використанням ключових слів;
- складіть діалог на основі побаченого/прочитаного за запропонованою схемою... (наприклад, *«Розпитайте свого друга про його сім'ю. Дізнайтеся, де він живе; чим займаються його батьки; чи має братів/сестер, домашніх улюбленців; які улюблені предмети у школі. Дайте відповіді на його запитання.»*).

Виконуючи такі вправи імітативного та трансформаційного характеру, учні навчаються реплікувати (вимовляти стимульовальну й реактивну репліки), співвідносити дії один з одним (висловлювати твердження, ставити уточнювальні запитання, взаємодіяти у форматі «запитання – відповідь») і підтримувати інтерактивну комунікативну активність у цілому. Тобто, наведені зразки вправ мають тренувальний і підготовчий характер; вони формують базові навички у діалогічному мовленні та закладають його алгоритмічну основу.

Водночас, компетентнісна парадигма орієнтує на таку побудову процесу навчання, за якої учні беруть участь у створенні власного мовленнєвого продукту. Тому, коли в учнів створено певні механізми ведення діалогу, учителям доцільно моделювати ситуації, які стимулюватимуть їх самостійно брати участь в комунікативній діяльності. Хоча методисти й розглядають сам діалог чи монолог продуктом комунікативної діяльності, у свідомості учнів мовленнєва діяльність є лише процесом. Ознак продуктивності комунікативна діяльність набуває, коли в її

результаті з'являється інший субрезультат. Такий результат можливий за умови створення власного діалогу, який зорієнтований на виконання певного комунікативного завдання. Це є можливим у процесі виконання комунікативних завдань відповідно до запропонованої ситуації. Типовими прикладами таких завдань можуть бути:

- складіть діалог за запропонованою темою, використовуючи запропоновані ключові фрази;
- за змістом запропонованих ілюстрацій складіть діалог (з опорою або без опори на ключові слова та фрази);
- складіть діалог за змістом прочитаного тексту;
- складіть діалог, щоб дізнатися про.../висловити своє ставлення до...;
- складіть діалог за змістом запропонованих обставин/ситуацій;
- проведіть опитування серед однокласників (іноземною мовою) з метою збору інформації за певною темою (улюблені види спорту, прочитані на канікулах книги тощо), узагальніть і презентуйте результати у класі.

Останнє завдання, з одного боку, дає змогу поєднати діалогічне мовлення (опитування) і монологічне (презентація результатів), а з іншого – має практичну спрямованість, надає учням більшої свободи дій та стимулює їхню ініціативу.

У процесі навчання ситуативного діалогічного мовлення окремо варто звернути увагу на завдання з міжкультурної медіації – виду комунікативної взаємодії, який якнайповніше відповідає методичному принципу «діалогу культур» і моделює ситуації міжкультурного спілкування, передбачаючи надання відповідних пояснень партнеру по спілкуванню щодо особливостей рідної культури учня. Наприклад:

- Ваш друг-іноземець цікавиться, як користуватися метро у вашому місті, як придбати квиток на громадський транспорт, чому деякі магазини працюють цілодобово. Дайте відповіді на його запитання.
- Ваш друг-іноземець просить пояснити традиції святкування Різдва, Нового року тощо.

Моделюючи завдання з міжкультурної медіації, учителів необхідно окреслити спектр явищ, які відрізняються від норм, прийнятних у країні, мова якої вивчається, та які потенційно можуть викликати здивування/збентеження в іноземця.

Чітких інструкцій потребують не лише завдання з медіації, а будь-які завдання ситуативної взаємодії. Відтак, готуючи їх, учителів необхідно чітко дотримуватися таких вимог:

1) завдання має бути сформульоване таким чином, щоб ставити перед учнями конкретну мету і в такий спосіб умотивувати їхні дії (*дізнатися розклад уроків на наступний тиждень; замовити і придбати в магазині певний товар; розпитати, як дістатися до центру міста* тощо);

2) чітко окреслити ролі кожного з учасників діалогу і визначити об'єкти мовленнєвого спілкування (*Хто? З ким? За яких умов? Коли? З якою метою?* тощо);

3) передбачати залучення учнем досвіду, набутого в процесі оволодіння мовою (зокрема норм і традицій, характерних для країни, мова якої вивчається), а також власного.

Для того, щоб діалог учня гімназії набув природних параметрів учителів необхідно:

– Дати можливість учням усвідомити, що схема «запитання - відповідь», попри свою поширеність, є не єдиною формою діалогічного мовлення. Зокрема можливі такі варіанти групування реплік: а) доповнення попередньої репліки своїм поясненням; б) висловлення згоди/незгоди; в) форми мовленнєвого етикету. Для цього учителів варто повсякчас спонукати учнів до висловлення власного ставлення або оцінного судження щодо змісту опрацьованого тексту, теми уроку, повідомлення власного досвіду тощо.

– Доповнити спектр мовних засобів, які учень використовує під час діалогу фразами привітання, запрошення, позначення емоційних станів тощо.

– Автоматизувати використання мовленнєвих шаблонів (*to my mind, in my opinion, I have to say, I cannot agree etc.*), у тому числі й розмовних, характерних для середовища і культури країн, мова яких вивчається (*Hey, What's up, Come on*).

– Поступово навчати формувати розгорнені висловлювання, які демонструють власну позицію учня. При цьому зростає роль сполучників, які вказують на причинно-наслідкові зв'язки (*because, so, that's why ...*), часові маркери (*at first, then, later, finally, at the beginning, at the end etc.*).

Дотримання окреслених порад дасть змогу формувати в учнів здатність здійснювати усномовленнєве спілкування в монологічній і діалогічній формах у різноманітних життєвих ситуаціях у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою, відповідно до вікових особливостей і навчального досвіду гімназистів.

2.3.2. Формування МІКК у 5–6 класах гімназії в аудіюванні

Аудіювання (сприйняття на слух) посідає важливе місце серед інших видів МД, котрі використовуються на уроках іноземної мови у ЗЗСО. Аудіювання є складною рецептивною мисленнєво-мнемонічною діяльністю, пов'язаною зі сприйняттям, розумінням та активною переробкою інформації, що міститься в усному мовленнєвому повідомленні. Тобто, термін аудіювання (англ. “listening comprehension”) означає процес сприйняття і розуміння мовлення на слух. Аудіювання становить основу спілкування, оскільки саме з нього починається оволодіння усною комунікацією, і тісно пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності (МД). Зокрема, аудіювання і читання спрямовані на сприйняття та смислову переробку інформації, і цим можна пояснити спільність мовленнєвих механізмів, які обслуговують рецептивні види МД. Аудіювання й говоріння представляють дві сторони одного явища, тобто усного мовлення, і забезпечують можливість спілкування. Письмо – це графічний еквівалент аудіювання.

Зв'язок аудіювання з письмом виражається в тому, що у процесі письма, тобто графічного оформлення ситуації, учні промовляють і чують те, що пишуть.

У сучасній методиці навчання іноземних мов виокремлено чотири основних механізми аудіювання: мовленнєвих слух, пам'ять, імовірнісне прогнозування, механізм артикулювання. *Мовленнєвий слух* забезпечує сприйняття усного мовлення, розподіл його на смислові синтагми, словосполучення, слова. Завдяки цьому механізму відбувається впізнавання знайомих образів в мовленнєвому потоці. Важливість урахування *оперативної пам'яті*, котра здатна утримувати інформацію довше ніж 10 секунд (на відміну від короткотривалої). Наявність установки на запам'ятовування. *Імовірнісне прогнозування* – це передбачення ходу подій. Суть *механізму артикулювання* полягає в тому при аудіюванні відбувається внутрішнє промовляння, тобто артикулювання. Чим чіткіше промовляння, тим вищий рівень аудіювання.

На думку вітчизняних методистів, до психофізіологічних механізмів аудіювання доцільно віднести слухове сприйняття, внутрішнє промовляння, сегментування мовленнєвого ланцюга, оперативну пам'ять, антиципацію, довготривалу пам'ять, осмислення [42, с. 126].

Аудіювання вважається найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, тому для його ефективного навчання вчитель повинен враховувати суб'єктивні й об'єктивні труднощі, які можуть виникнути у процесі сприйняття та розуміння учнями іншомовного мовлення на слух. Так, *суб'єктивними є труднощі*, зумовлені: індивідуально-віковими особливостями учнів (уміння слухати, швидко реагувати, переключатися з однієї розумової операції на іншу, тощо); індивідуально-психологічними особливостями учнів (умотивованість, слухова пам'ять, імовірне прогнозування, увага тощо). До *об'єктивних* віднесено *труднощі*, пов'язані: з умовами пред'явлення аудіотексту (кількість прослуховувань, темп мовленнєвого повідомлення, безпосередній контакт з людиною (face-to-face)

чи опосередкований, опори та орієнтири тощо); зі сприйняттям мовної форми і змістовим наповненням аудіотексту (довжина речень, наявність незнайомого мовного матеріалу, омонімів, псевдоінтернаціоналізмів, з розумінням фактів/ дат/цифр/власних імен/географічних назв тощо); з формою пред'явлення аудіотексту (аудіотекст з ілюстрацією, з опорою або без опори на друкований текст, одноразове чи багаторазове пред'явлення); зі сприйняттям певного виду мовленнєвої діяльності та типу висловлювання (діалог, монолог, фабульний чи описовий текст); із соціокультурним компонентом навчання іноземних мов.

Зазначені труднощі мають слугувати підґрунтям для вчителя щодо їх подолання учнями. Основним способом розв'язання проблеми є систематичне і цілеспрямоване тренування всіх механізмів аудіювання шляхом виконання відповідних вправ, зокрема: *на розвиток фонематичного слуху та пам'яті учнів* (прослухати і повторити, знайти і відзначити, прослухати і з'єднати, прослухати і підняти руку тощо); *на розвиток мовної здогадки та ймовірнісного прогнозування* (прослухати і назвати, прослухати початок і закінчити, прослухати/переглянути і висловити припущення, прослухати і відновити тощо); *на розвиток механізму осмислення/розуміння смислової інформації* (прослухати речення/фразу/діалог і сказати...де, коли, хто).

У процесі оволодіння іноземною мовою аудіювання як вид МД є водночас метою і засобом навчання. Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти [14] і чинної навчальної програми з іноземних мов [39] *основною метою навчання іншомовного аудіювання в гімназії є сприймання й розуміння учнями усної інформації в умовах безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування*. Реалізація мети навчання аудіювання можлива за допомогою спеціальних аудитивних вправ. Аудіювання виступає *засобом навчання* в разі поєднання аудитивних вправ з елементами інших видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання й письма), що досягається шляхом використання неспеціальних вправ.

Оптимальним варіантом навчання аудіювання є, на нашу думку, створення такої системи вправ, яка поєднувала б спеціальні та неспеціальні вправи.

Існують різні класифікації вправ для навчання аудіювання, але в основу усіх покладено критерій їх спрямованості на розвиток мовних або мовленнєвих умінь. Здебільшого аудитивні вправи, тобто вправи для навчання аудіювання, поділяються на підготовчі (тренувальні) й мовленнєві (комунікативні).

Підготовчі/тренувальні вправи застосовуються для забезпечення технічної сторони аудіювання, подолання його окремих *труднощів* (пов'язаних з умовами сприймання, зі сприйманням мовної форми, зі змістом аудіотексту та формою його пред'явлення, зі сприйманням певного виду мовленнєвої діяльності тощо) і для *формування механізмів аудіювання* (внутрішнього промовляння, оперативної і довготривалої пам'яті, ідентифікації, антиципації). Тобто, *підготовчі* – це вправи, які готують до здійснення аудіювання.

Мовленнєві/комунікативні вправи сприяють виробленню умінь сприймати мовленнєві повідомлення в умовах, що наближаються до природного мовленнєвого спілкування (контактного і дистантного). Ці вправи передбачають удосконалення процесу смислового сприйняття, досягнення певного рівня розуміння. Вагомою особливістю мовленнєвих вправ є їх спрямованість на створення умов, максимально наближених до умов реального спілкування. Іншою важливою властивістю мовленнєвих вправ є те, що вони відображають структуру мовленнєвої діяльності, що складається з трьох частин, а, отже, включають завдання, що виконуються послідовно на трьох етапах: до прослуховування, під час прослуховування, після прослуховування (дотекстовому, текстовому, післятекстовому етапах).

На думку вітчизняних методистів (О. Бігич, С. Ніколаєва), систему вправ для формування компетентності в аудіюванні складають дві підсистеми: 1) *вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання*; 2) *вправи для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання*. Перша підсистема

охоплює три групи вправ: 1) *вправи для формування слухових навичок аудіювання* (фонематичного та інтонаційного слуху); 2) *вправи для формування лексичних навичок аудіювання*; 3) *вправи для формування граматичних навичок аудіювання*. До другої підсистеми входять дві групи вправ: 1) *вправи, що готують учнів до аудіювання текстів* (розпоряджень, повідомлень, пропозицій тощо); 2) *вправи для розвитку вмінь аудіювання* [35, с. 292–296].

На сучасному розвитку методичної науки утвердилася типологія вправ, яка включає послідовність виконання *мовних* (інші назви: підготовчих, домовленієвих, тренувальних), *умовно-мовленієвих* (умовно-комунікативних) і *мовленієвих* (комунікативних) *вправ*. Прибічником цієї типології є, зокрема, вітчизняний учений-методист В. Редько [71, с. 288].

Мовні вправи передбачають аналіз і тренування мовних явищ (фонетичних, граматичних, лексичних) поза мовленієвою діяльністю. *Умовно-мовленієві вправи* характеризуються ситуативністю, наявністю мовленієвого завдання та призначені для усвідомлення учнями функцій мовних одиниць у спілкуванні. *Мовленієві вправи* спрямовані на вироблення в учнів умінь сприймати мовленієві повідомлення в умовах, наближених до природного спілкування. Учителю варто враховувати, що зазначені вправи передбачають розвиток і вдосконалення мовленієвих умінь лише на основі здобутих знань і сформованих навичок.

Зазначена типологія чітко окреслює завдання до кожного з трьох видів вправ, які спрямовані на формування навичок і вмінь аудіювання. Надалі ми будемо послуговуватися цією типологією вправ, оскільки, на наш погляд, вона найбільше відповідає реалізації компетентнісного підходу в сучасній іншомовній освіті в цілому та формуванні МІКК в аудіюванні зокрема [64].

Наведемо приклади вправ, які вчителю доцільно використовувати на уроках іноземної мови в 5–6 класах гімназії для формування МІКК в аудіюванні.

Мовні вправи (вправи на ідентифікацію й диференціацію, доповнення, заміну, перефразування, комбінування, розвиток імовірного прогнозування, розпізнавання на слух, розширення синтагм, розвитку здогадки тощо):

– послухайте пари слів і визначте, чи однакові в них: а) перші приголосні звуки; б) останні приголосні звуки; в) голосні в середині слова тощо;

– послухайте слова і виберіть ті, що відповідають малюнку;

– послухайте речення і замініть іменник іншим словом;

– послухайте два речення і скажіть, чим вони відрізняються одне від одного (яка інформація уточнює друге речення);

– послухайте речення і відзначте ті, які не відповідають змістові прослуханого тексту;

– послухайте декілька речень, підніміть руку, коли ви почуєте питальне/

заперечне речення;

– послухайте речення і за допомогою сигнальних карток («.», «?», «!») визначте їх тип (розповідне, питальне, окличне, заперечне);

– послухайте ряд окремих слів, постарайтеся запам'ятати і відтворити ті, котрі відносяться до однієї теми (*apple, orange, carrot, banana, lemon, pear, tomato, cabbage – fruits, vegetables*);

– прослухайте текст, а потім порівняйте його із друкованим і знайдіть відмінності;

– запам'ятайте усі дати, імена, географічні назви із прослуханого тексту, а потім повторіть їх у тій же послідовності;

– послухайте ряд слів (дієслів, прикметників) і назвіть іменники, які найчастіше з ними вживаються (*beautiful – girl, flower, day; to go – to school, to university, to kindergarten, to the park, to bed*);

– послухайте слова, утворені від відомих вам слів, і назвіть їх значення (наприклад, *thankful – thank, reread – read, etc.*);

- послушайте і перекладіть слова, утворені з відомих вам елементів (*waterfall, friendship, policeman, airplane, sunflower, tablespoon*);
- послушайте слова до аудіотексту і назвіть його тему;
- послушайте ряд фраз і назвіть ситуації, в яких вони можуть вживатися (*I'm sorry, Excuse me, I beg your pardon* – запізнився, штовхнув тощо);
- послушайте початок речення і закінчіть його одним із варіантів, поданих у ключі;
- послушайте заголовок тексту і скажіть, про що йтиметься в ньому;
- послушайте початок оповідання і скажіть, що буде далі/яким буде його закінчення;
 - прослушайте слова і складіть з ними речення;
 - складіть речення, використовуючи таблицю;
 - послушайте речення, замініть у них синоніми на антоніми (або навпаки);
 - послушайте запитання і відповідь. Замініть відповідь на іншу (наприклад, *What will you do on Sunday? – I'll go to the park / I'll go to the museum, etc.*);
 - послушайте ключове слово (*a house*) і розширте його до складного речення, включаючи нові слова чи словосполучення, з повторенням попередніх. Наприклад:
 - A house.*
 - A little house.*
 - A little wooden house.*
 - A little wooden house stood in the forest.*
 - A little wooden house stood in a thick forest тощо;*
 - послушайте фрази, які містять реалії; перекладіть (запишіть) їх у тому порядку, у якому вони прозвучали; (*Daisy, England, Sam, London, David, etc.*);
 - послушайте фрази, які містять географічні назви, схожі за звучанням (*Latvia – Lithuania, Sweden – Schweden*);

– послухайте речення/текст, які містять реалії та згрупуйте їх за власними іменами і географічними назвами. Порівняйте свої відповіді з поданим ключем;

– послухайте речення, зверніть увагу на дієслова і визначте за контекстом їх значення;

– послухайте ряд дієслів, утворіть від них іменники із суфіксом **-er** (наприклад, *to listen – listener, to write – writer, to sing – singer, etc.*);

– визначте значення інтернаціональних слів за контекстом та їх звуковою формою (наприклад, *computer, gadget, parliament, address, football*).

Отже, при доборі та використанні мовних вправ учитель має брати до уваги їх мету – розвиток мовних навичок і психічних механізмів аудіювання, зняття труднощів, пов'язаних із мовним оформленням аудіотексту, знайомство учнів з аудитивною діяльністю. Це можуть бути вправи на розвиток: фонетичних і граматичних навичок аудіювання, уваги, оперативної пам'яті, імовірної здогадки тощо.

Умовно-мовленнєві вправи (вправи на впізнавання, імітацію, підстановку, трансформацію, переклад, аудіювання повідомлень тощо):

– послухайте декілька речень і підніміть руку, коли почуєте питальне/заперечне речення;

– послухайте розпорядження батьків, які вони дають своїм дітям. Підніміть руку/сигнальну картку, якщо розпорядження буде зроблене у формі прохання (не наказу). Не забудьте, що прохання передається висхідним тоном. Наприклад: *Wash your hands, please. Clean the room, please. Feed the cat, please;*

– попросіть товариша зробити те, про що я прошу вас. Наприклад: *Give me the book.* (Учень, звертаючись до товариша: *Give me the book, please*);

– погодьтеся з цими твердженнями та обґрунтуйте свою згоду, використовуючи зразок (наприклад, – *John likes to read detective stories. – Yes, that's right. He likes to read detective stories. His favourite book is "The Adventures of Sherlock Holmes"*);

- спростуйте подані висловлювання, використовуючи зразок;
- заперечте запропоновані твердження та обґрунтуйте свою незгоду з ними;
- попросіть товариша зробити те, про що я прошу вас, але попросіть іншу річ (предмет). Наприклад: *Give me a pencil, please.* (Учень, звертаючись до товариша: *Give me a ruler, please*);
- висловіть свою незгоду з наведеними твердженнями, використовуючи зразок (наприклад, *I am sorry but I disagree* або *I do not think so*);
- послухайте мої накази і передайте їх товаришеві як прохання. До прикладу: *Open the window.* Учень, звертаючись до товариша: *Open the window, please*);
- послухайте рекомендації і висловіть їх у формі наказів (наприклад, *It is harmful to work at the computer for a long time.* – *You can't work at a computer for a long time. It's harmful for your health*);
- перетворіть стверджувальні речення на заперечні/питальні;
- послухайте оголошення/повідомлення і заповніть пропуски в його графічному варіанті;
- прослухайте текст про святкування Нового року в Англії та розкажіть, як ваша сім'я зазвичай святкує Новий рік. Можете використати зразок;
- учора з товаришем ти ходив у кінотеатр. Йому дуже сподобався фільм «Кролик Пітер». Скажи, що він тобі також сподобався.

Таким чином, умовно-мовленнєві (або умовно-комунікативні) вправи дозволяють учителеві здійснювати тренування мовного матеріалу в навчальній або умовній комунікації, що імітує природню. Ці вправи повинні бути ситуативними (будь-яка репліка вчителя й відповідь учня мають співвідноситись із ситуацією, взаємовідносинами співрозмовників, їхньою діяльністю). Вони мають забезпечити спрямованість учнів на мету і зміст

висловлювання, а не на форму (опрацювання відбувається на добре дібраному матеріалі), характеризуються комунікативною цінністю фраз, так як є навчальними.

Мовленнєві вправи (вправи ситуативні, репродуктивні, дескриптивні, дискусивні, композиційні, на сприйняття діалогічного/ монологічного мовлення, на запитання-відповідь тощо):

- поставте запитання до підмета/виділених слів/речення;
- послухайте запитання і дайте позитивну/негативну відповідь;
- послухайте два-три речення/короткі тексти, різні за змістом, з опорою на наочність, а потім у звукозапису без опори на наочність і дайте відповіді на запитання;
- складіть діалог на запропонований сюжет, використовуючи подані слова і вирази;
- складіть діалог/монолог за змістом почутого/за ілюстраціями/малюнками/фотографіями;
- послухайте текст і складіть план його переказу на основі ключових словосполучень і виразів;
- прослухайте текст і скажіть, що для вас було цікавим/не цікавим, новим/не новим;
- опишіть малюнок, вживаючи Present Indefinite;
- розкажіть про свою сім'ю (сім'ю Тома, Стіва, Сюзан). Дайте характеристику кожному членові сім'ї, використовуючи таблицю/фотографії;
- прослухайте фрагмент тексту і висловіть своє ставлення до почутого;
- прослухайте казку (оповідання) й обговоріть її, відповівши на запитання, та порівнявши з реаліями життя;
- складіть монолог/діалог на основі плану та обов'язкових словосполучень;
- складіть діалог відповідно до зразка і поспілкуйтеся;
- прослухайте діалог і коротко передайте його зміст;
- прослухайте діалог, підготуйте подібний на саму тему;

- послухайте діалог/монолог, перетворіть його в монолог/діалог;
- послухайте текст про літні канікули Сема (Енн, Ден) і розкажіть, як ви провели ці канікули;

- відтворіть почуте з деякою модифікацією початку (середини, кінця).

Тобто, мовленнєві вправи спрямовані на вдосконалення процесу смислового сприйняття, на досягнення певного рівня розуміння. Добір і використання в навчанні аудіювання цих вправ потребують від учителя врахування двох важливих особливостей: 1) спрямованість вправ на створення умов, максимально наближених до умов реального спілкування; 2) необхідність включення завдань, що виконуються послідовно на трьох етапах: до прослуховування, під час прослуховування і після прослуховування (дотекстовому, текстовому, післятекстовому етапах). Учителю має також зважати, що зазначені вправи передбачають розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь лише на основі здобутих знань і сформованих навичок.

Зазначені три типи вправ було виділено відповідно до основних функцій мови, а види вправ вирізняє згідно зі стадіями засвоєння мовного матеріалу та формування мовленнєвих навичок і вмінь (ознайомлення й осмислення, запам'ятовування і використання).

Таким чином, проаналізована нами типологія всебічно охоплює вправи, спрямовані на формування навичок і вмінь аудіювання, що корелюються із загальними та конкретними очікуваними результатами навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Саме через вправи на сприймання й осмислення учнями змісту нескладних висловлювань, що стосуються особистісної, публічної, освітньої сфери спілкування, повідомлень, оголошень тощо, відбувається плавний перехід до розуміння нескладних текстів пізнавального й соціокультурного характеру та автентичних текстів/аудіотекстів із різним ступенем і глибиною проникнення у їх зміст у межах програмових вимог.

Учитель має пам'ятати, що неодмінною умовою розуміння й сприймання учнями мовлення на слух є чітке й повільне мовлення, з тривалими паузами час від часу. Обсяг прослуханого тексту або в запису матеріалу для 5–6 класів має становити 2–3 хв. Зазначені параметри стосуються лише оцінювання учнів і не слугують основними орієнтирами в навчанні.

2.3.3. Формування МІКК у 5–6 класах гімназії в читанні

Читання (зорове сприймання) – один із рецептивних видів мовленнєвої діяльності, спрямований на сприйняття та розуміння письмового тексту; входить до сфери комунікативної діяльності людей і забезпечує в ній одну із форм (письмову) спілкування. У сучасному інформаційному світі читання носить «метапредметний» або «надпредметний» характер, а вміння читати відноситься до універсальних навчальних дій. Воно (читання) включає техніку читання і розуміння того, що читається. У зв'язку з цим виділяють два аспекти діяльності того, хто читає: *змістовий* (про що текст) і *процесуальний* (як прочитати й озвучити текст). У змістовному плані результатом діяльності читання є розуміння прочитаного, у процесуальному – сам процес читання. У структурі читання як діяльності можна виділити *мотив* (спілкування за допомогою друкованого слова), *мету* (отримання інформації, яка цікавить читача), *умови діяльності* (оволодіння графічною системою мови і прийомами вилучення інформації), *результат* (розуміння тексту з різним ступенем точності).

Психофізіологічними механізмами читання є зорове сприйняття, внутрішнє промовляння, поділ тексту на сегменти/частини, оперативна й довготривала пам'ять, імовірне прогнозування, розуміння й осмислення, виділення смислових віх у тексті.

Читання тісно пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності, зокрема: із *письмом*, оскільки обидва види користуються однією графічною системою; із *аудіюванням*, бо в основі обох лежить перцептивно-мислительна

діяльність, пов'язана зі сприйманням, аналізом і синтезом (при аудіюванні – сприйняття почутого, а при читанні – побаченого); із *говорінням* – позаяк голосне читання являє собою «контрольоване говоріння», а читання про себе/мовчки – внутрішнє слухання і внутрішнє промовляння.

На успішність навчання читання впливають деякі фактори, зокрема: а) *умови сприйняття письмових текстів* (час, відведений на читання тексту; його обсяг; кількість пред'явлень; наявність опор та орієнтирів); б) *індивідуально-психологічні особливості учнів* (зорова пам'ять, увага, умотивованість, ймовірне прогнозування тощо); в) *мовні характеристики тексту* (лексичні та граматичні труднощі; труднощі, пов'язані зі змістом і жанром тексту).

Згідно з вимогами Державного стандарту базової середньої освіти [14] і чинної навчальної програми з іноземних мов [39] *головною метою читання у 5–6 класах основної школи визначено сприйняття й розуміння письмових текстів іноземною мовою в умовах безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування.*

У процесі навчання іноземної мови в гімназії читання є *метою і засобом* навчання: учні оволодівають читанням як джерелом отримання інформації (*мета*), а також вони послуговуються читанням для засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу (*засіб*). *Мотивом* читання як комунікативної діяльності є спілкування/комунікація.

На успішність навчання читання впливають деякі фактори, зокрема: 1) *умови сприйняття письмових текстів* (час, відведений на читання тексту; його обсяг; кількість пред'явлень; наявність опор та орієнтирів); 2) *індивідуально-психологічні особливості учнів* (зорова пам'ять, увага, умотивованість, ймовірне прогнозування тощо); 3) *мовні характеристики тексту* (лексичні та граматичні труднощі; труднощі, пов'язані зі змістом і жанром тексту).

Зважаючи на те, що орфографія англійської мови вважається однією з найскладніших серед індоєвропейських мов, до найбільш характерних труднощів, що зустрічаються у процесі навчання читання, можна віднести:

1) відмінність між літерами і звуками у слові, тобто між графічним і звуковим образом слова, наприклад: brother ['brʌðə], nephew ['nevju:], thorough ['θʌrə];

2) різночитання однакових літер і буквосполучень: who – what, hard – heart, for – four, now – snow;

3) різна кількість літер алфавіту і графем, які вони утворюють: 26 літер передають 104 графеми;

4) наявність «німих» літер у словах: snake, Thursday; whom, eight;

5) передача одного й того самого звуку різними літерами і буквосполученнями: [k] – club, keep, duck, school; [e] – bell, head, friend, bury.

Одним із шляхів подолання зазначених вище труднощів є виконання певних вправ. Типовими вправами для навчання орфографії є ті, які передбачають аналіз, ідентифікацію та диференціацію слів. Вони (вправи) спрямовані на: а) групування слів на основі протиставлення графем; б) диференціацію подібних, але не тотожних графем; списування за зразком; в) списування з різними завданнями (підкреслити літеру, буквосполучення, слова з однією і тією самою орфограмою); г) групування слів із використанням картинок-орфограм; д) складання слів зі складів з використанням схем; написання слів за наданими першими літерами та багато інших.

Основною одиницею формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності є текст. Серед критеріїв добору іншомовного навчального матеріалу (ситуативність, інформативність, пізнавальна цінність, проблемність, міжкультурне спрямування, відповідність змісту тексту віковим особливостям та інтересам учнів тощо) *автентичність* є головною вимогою, що висувається Радою Європи до навчальних текстів і матеріалів. Автентичний текст є «центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування,

зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані» [19, с. 93].

За типами автентичні тексти можуть бути *художніми* (драматичні твори, розповіді, новели, комікси, вірші, пісні, казки, загадки, п'єси тощо); *прагматичними* (листи, телеграми, короткі біографії, програми телепередач, реклами, афіші, білети, рецепти, факси тощо); *публіцистичними* (газетні статті, інтерв'ю, короткі репортажі тощо).

Залежно від комунікативної мети уроку та характеру тексту на уроках іноземної мови використовуються такі *види читання*: ознайомлювальне, вивчальне, переглядове. Результати аналізу змісту чинних шкільних підручників іноземних мов різних авторських колективів (зокрема, текстів, вправ і завдань), проведеного українським ученим-методистом, автором підручників іспанської мови для всіх ступенів навчання В. Редьком, засвідчили перевагу двох видів читання: ознайомлювального (51%) і вивчального (42%). Переглядове читання становить лише 6%, а пошукове – до 1% [71, с. 324].

Ознайомлювальне читання (reading for the main idea/survey reading) – читання з розумінням основного змісту тексту. Це найбільш розповсюджений вид читання в усіх сферах життя, що здійснюється на матеріалі автентичних текстів про побут, традиції, культуру та історію країни, мова якої вивчається (тексти у підручниках, публікації в підліткових журналах, оповідання й уривки з творів художньої літератури). Тексти для ознайомлювального читання можуть бути як художніми і науково-популярними (есе, газетні та журнальні статті тощо), так і прагматичними (програми телебачення, оголошення, телефонні довідники, розклади руху транспорту тощо). Ознайомлювальне читання потребує вміння вилучати основну інформацію з тексту, виділяти основну думку, вибирати головні факти, виражати своє ставлення до прочитаного.

З метою перевірки розуміння учнями ознайомлювального читання, тобто основної інформації тексту, доцільними є такі *вправи і завдання*:

- прочитайте заголовок/перші речення і повідомте, про що/кого може розповідатися в тексті;
- дайте відповіді на запитання вчителя щодо основного змісту;
- знайдіть у тексті відповідь на запитання, поставлене в заголовку;
- оберіть правильну відповідь із 3–4 варіантів (multiple choice);
- прогляньте текст і придумайте до нього заголовки;
- виберіть із кількох запропонованих учителем заголовків той, що найбільше відображає зміст тексту;
- послухайте твердження вчителя/однокурсників і виправте ті, що не відповідають змісту;
- прочитайте твердження і визначте, чи відповідають вони послідовності викладених у тексті фактів/подій;
- виберіть з ряду малюнків ті, що ілюструють зміст тексту;
- виберіть у кожному абзаці речення, яке є несуттєвим для змісту тексту.

Вивчальне читання (detail reading) – читання з повним (детальним) розумінням тексту. Воно спрямоване на досягнення максимально повного й точного розуміння змісту тексту та його критичного осмислення. Однією з цілей вивчального читання є формування в учнів умінь самостійно долати труднощі мовного та смислового характеру. Для вивчального читання, окрім нескладних автентичних та адаптованих текстів пізнавальної і країнознавчої тематики, доцільно залучати прагматичні (листи, короткі біографії, реклами, інструкції, кулінарні рецепти тощо) і публіцистичні (репортажі, інтерв'ю, статті) тексти.

З метою формування вмій вивчального читання та контролю повноти його розуміння ефективними будуть такі *вправи і завдання*:

- визначте, чи відповідає інформація, запропонована вчителем, основному змісту тексту;
- розподіліть факти, що містяться в тексті, за ступенем важливості;

- назвіть дані/факти, які ви вважаєте особливо важливими.

Обґрунтуйте своє рішення;

- поставте запитання до основної інформації тексту;
- додайте факти, які доповняють текст, але не змінять його структуру;
- прочитайте скорочений варіант тексту, заповніть пропуски словами, яких не вистачає (cloze test);
- за складеним учителем планом тексту доберіть до кожного пункту речення з тексту, що його уточнюють;
- напишіть план/анотацію тексту;
- розкажіть зміст казки/оповідання своїми словами з опорою на ілюстрації;
- висловіть своє ставлення до прочитаного, спираючись на таблицю/схему.

Пошукове (переглядове, вибіркове) читання (search reading/skimming reading) – читання з метою пошуку необхідної інформації та отримання загального уявлення про його зміст і тему тексту. Оскільки пошукове і переглядове читання мають багато спільних рис, їх, як правило, сприймають за один вид читання – *пошуково-переглядове*. Цей вид читання передбачає формування вмінь швидкого перегляду матеріалів/джерел (газети, журнали, довідники, програми тощо) для знаходження конкретної інформації. В умовах закладу загальної середньої освіти пошуково-переглядове читання зазвичай передусь ознайомлювальному й вивчальному читанню.

Для виявлення розуміння учнями пошукового читання варто використовувати такі *вправи і завдання*:

- дайте відповіді на запитання щодо основної інформації тексту;
- дайте відповіді на запитання, які стосуються важливих деталей тексту;
- знайдіть у тексті зазначені факти;
- знайдіть у тексті основний доказ на користь заголовка;
- знайдіть абзаци, присвячені зазначеній темі;

- перегляньте малюнки і назвіть абзаци, які вони ілюструють;
- виберіть із малюнків той, який відповідає змістові тексту;
- прочитайте два тексти на одну тему, назвіть відмінності в змістові (у кількості наведених фактів, різниці оцінок тощо);
- розділіть текст на частини відповідно до пунктів плану;
- виконайте альтернативний тест, тест множинного вибору.

Основним засобом навчання читання іноземною мовою є текст, тому природно, що всі технології оволодіння цим видом МД будуються на основі сприйняття тексту. Іншомовний текст є не лише джерелом інформації про країну, мова якої вивчається, матеріалом для розвитку різних видів МД, а також стимулом для обговорення різних проблем і зразком для оформлення власних висловлювань. Відповідно до орієнтовних параметрів для оцінювання навчально-пізнавальних досягнень учнів з читання (зорового сприймання), виокремлених у навчальній програмі з іноземних мов, обсяг одного тексту в словах має становити у 5 класі 150–200 слів, у 6 класі – 200–250 слів.

Процес роботи з будь-яким текстом (друкованим, звуковим, відео, онлайн) включає три основних етапи: дотекстовий, текстовий і післятекстовий [63].

Дотекстовий етап (Pre-Reading Activities) – *стадія виклику* – передбачає підготовку учнів до читання, активізацію фонових знань учнів; формулювання мовленнєвого завдання для першого прочитання тексту; створення необхідного рівня мотивації; подолання смислових і мовних труднощів розуміння тексту; формування навичок і вмінь читання за допомогою мовних і мовленнєвих вправ. Вправи й завдання в гімназії мають бути спрямовані на розвиток механізму осмислення тексту (респонсивні вправи: запитання – відповідь) і на передбачення змісту тексту та розвиток уяви учнів за заголовком, початковими реченнями, ілюстраціями, ключовими словами (визначити/ознайомитися/переглянути/прочитати/здогадатися/відповісти/сформулювати/назвати тощо).

Текстовий етап (Active Reading) – стадія осмислення – спрямований на читання самого тексту (або окремих його частин) і досягнення розуміння його змісту з метою розв’язання конкретного комунікативного завдання, сформульованого і пред’явленого вчителем перед читанням тексту. Текстові завдання містять настанови на швидкість і необхідність виконання певних пізнавально-комунікативних завдань у процесі читання (знайти/дібрати/прочитати/продивитися/вставити/з’єднати/здогадатися/виділити/сформулювати підтвердити/спростувати/придумати/розмістити тощо). Саме на текстовому етапі розвиваються комунікативні навички й уміння читання, тому він є найтривалішим за часом.

Післятекстовий етап (Post-Reading Activities) – стадія рефлексії – це перевірка розуміння прочитаного на рівні смислу (основної думки), формування вмінь учнів висловлювати свої думки в усному й писемному мовленні. Метою цього етапу є інтеграція читання з продуктивними комунікативними вміннями, а саме з говорінням і письмом, тобто учні навчаються застосовувати одержані у процесі читання знання в різних мовленнєвих ситуаціях. У зв’язку з цим доцільними є комунікативні вправи й завдання на розуміння основної думки тексту та визначення логічної послідовності подій або фактів (погодитися/спростувати/придумати/висловити/розставити/прочитати і назвати/вибрати/довести/обґрунтувати/скласти/охарактеризувати тощо).

Поетапність виконання вправ і завдань, спрямованих на формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів у читанні, продемонструємо на прикладі тексту країнознавчого характеру “**Christmas**” («Різдво») із підручника англійської мови для 5 класу (автор О. Карп’юк) [24, с. 112–114].

1 *Read and match greetings with cards (a, b, c, d, e).*

Then name a holiday for each greeting.

(5 вітальних листівок розміщено в довільному порядку).

- 1 Many happy returns of the day (a)
- 2 Happy Easter! ()
- 3 Happy Mother's Day ()
- 4 Christmas greetings and best wishes for the New Year ()
- 5 Will you be my Valentine? Happy Valentine's Day!..... ()

Remember!

on Christmas Day; **on** Mother's Day; **on** holiday; **on** my birthday

- 2 *Read and say what an English family usually has for Christmas Dinner.*
(текст "Christmas", у якому розповідається про традиції святкування Різдва в Англії: встановлення ялинки (подарунок від Норвегії) у центрі Лондона; подарунки членам сім'ї та друзям; вітання Королеви; різдвяна вечеря; День подарунків – Boxing Day).
- 3 *Say if the sentences are true or false.*
 - 1 There is the Christmas present from Norway in the center of London every year.
 - 2 On Christmas morning people go to the shops to buy present.
 - 3 People buy food and drinks for their parties before Christmas.
 - 4 On Christmas Day there is the Queen's speech on TV.
(і ще 3 речення).
- 4 *Read and say what John likes about Christmas.*
Hello! I'm John. I'm from Liverpool. It is in England. Christmas is my favourite holiday. It is in December in England. You may ask, "What do you like about Christmas?". Well, my answer is, "Santa Claus, presents, Christmas Tree, parties and many other things."
- 5 *Answer John's questions. Use the words from the box.*
 - When do you have Christmas in Ukraine?
 - Does Santa Claus bring presents to Ukrainian children?
 - What do people usually do before Christmas in Ukraine?

- Have you got Christmas parties? If yes, what do you usually do at them?

(*Words in the box:* In December, St. Nicholas, in January, Father Frost, Christmas decorations and presents, make masks and costumes, do shopping, act out in Vertep Show, sing Christmas songs, greet friends and relatives, the President's speech on TV).

Отже, у процесі роботи з текстом “Christmas” чітко простежується дотримання охарактеризованих нами етапів виконання вправ і завдань до нього: 1) *дотекстовий етап* – вправа 1, яка передбачає підготовку до читання тексту через завдання *«Прочитайте привітання і з'єднайте їх із відповідними листівками. Потім назвіть свято для кожного вітання»*. Окрім того, відпрацьовується вживання прийменників часу “on” і “at” у тематичних словосполученнях; 2) *текстовий етап* – вправа 2, яку призначено для читання самого тексту та його часткового розуміння (а саме тієї частини, що стосується різдвяної вечері); 3) *післятекстовий етап* – вправи 3–5, котрі спрямовані на повне розуміння тексту. Зокрема, вправа 3 (*«Скажіть, правильні речення чи ні»*) безпосередньо стосується перевірки розуміння змісту всього тексту. Вправа 4 (*«Прочитайте і скажіть, що Джону подобається на Різдво»*) є окремим текстом, що має на меті перевірку свідомого засвоєння учнями англomовної тематичної лексики. Вправа 5 (*«Дайте відповіді на запитання Джона. Використовуйте слова з таблиці»*) стосується святкування Різдва в Україні, тобто передбачає порівняння різдвяних звичаїв і традицій в Україні та Англії, що передбачає міжкультурний підхід у навчання іноземних мов у ЗЗСО.

Результатом навчання читання у 5–6 класах гімназії мають стати вміння й навички учнів читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння їх змісту, якщо вони (тексти) пов'язані з повсякденним життям і містять засвоєний в усному мовленні мовний матеріал. Що стосується читання, сприймання і розуміння текстів та

інструкцій, то при цьому в них мають бути використані прості мовні засоби. Відповідно до орієнтовних параметрів для оцінювання навчально-пізнавальних досягнень учнів з читання (зорового сприймання), виокремлених у навчальній програмі з іноземних мов, обсяг одного тексту в словах має становити у 5 класі 150–200 слів, у 6 класі – 200–250 слів.

2.3.4. Формування МІКК у 5–6 класах гімназії у письмі

Письмо – продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує висловлення думки у графічній (письмовій) формі. Доцільно розрізняти два види цієї діяльності – письмо і писемне мовлення. *Письмо* – це знакова система фіксації мовлення, що дозволяє за допомогою графічних знаків передавати інформацію на відстані та закріплювати її в часі. Тобто, йдеться про оволодіння технікою використання графічної та орфографічної системи мови: уміння писати літери, складати слова, словосполучення, вирази. *Писемне мовлення* є формою мовлення, пов'язаною з висловленням і сприйняттям думок у графічній формі. Писемне мовлення включає в себе таким чином два види МД: продуктивний (письмо) і рецептивний (читання). Отже, мова йде про оформлення письмових висловлювань, вираження думки письмово на основі лінгвістичних одиниць.

У практиці навчання під письмом розуміють технологічний або процесуальний аспект, а під писемним мовленням – складну творчу діяльність, спрямовану на висловлення думок у письмовій формі. Коли письмо розглядається як самостійний вид МД, то це означає, що йдеться про писемне мовлення. Метою оволодіння письмом у цьому контексті є навчити учнів писати іноземною мовою ті ж тексти, які освічена людина може писати рідною мовою.

Письмо тісно пов'язано з іншими видами МД: а) з *аудіюванням*: внутрішнє промовляння іноземною мовою передуює написанню, а отже активізується робота слухового аналізатора; б) з *говорінням*: в обох видах

МД лежать однакові механізми породження висловлювання (задум, тобто що сказати; відбір необхідних мовних засобів (слова та їх поєднання); реалізація задуму – у говорінні в усній формі, а на письмі в письмовій); в) з читанням: в основі обох видів МД лежить одна графічна система мови. При письмі й читанні встановлюються графемно-фонемні відповідності, але з різною спрямованістю, при читанні – від літер до звуків, при письмі – від звуків до літер. При письмі інформація кодується/шифрується, при читанні декодується/розшифровується.

Психофізіологічною основою писемного мовлення є взаємодія рухового, зорового, слухового та мовленнєво-моторного аналізаторів.

У процесі навчання учнів письма і писемного мовлення необхідно враховувати низку факторів, що впливають на успішність оволодіння цим видом МД, а саме: *психологічні* (рівень розвитку мислення, уваги, пам'яті, мотивування учнів цікавими письмовими завданнями); *психолінгвістичні* (логіка висловлювання, уміння здійснювати трансформацію, заміну, комбінування частин тексту тощо); *лінгвістичні* (автоматизованість мовленнєвих навичок – лексичних, граматичних і навичок розуміння та використання засобів міжфразового зв'язку); *соціолінгвістичні* (урахування відмінностей між українською й англійською культурою в побудові різних типів і жанрів письма, в оформленні документів; наявність певного рівня соціокультурної компетентності) [35, с. 394–396].

Відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти [14] і чинної навчальної програми з іноземних мов [39] *головною метою навчання письма у 5–6 класах основної школи є взаємодія з іншими особами в письмовій формі, а метою навчання писемного мовлення – формування комунікативної компетентності, яка забезпечує учневі вміння писемного спілкування в типових ситуаціях.*

Навчання письма у ЗЗСО передбачає формування навичок техніки письма та його мовленнєвих навичок, розвиток умінь письма. Оволодіння технікою письма та засвоєння звуко-буквенних відповідностей, які необхідні

для розвитку вмінь читання й усного мовлення, реалізується в початковій школі. Проте робота над формуванням орфографічних навичок триває впродовж усіх років навчання у ЗЗСО. На середньому ступені основним є навчання орфографії у зв'язку з накопиченням нового мовного матеріалу. Водночас розвивається писемне мовлення як засіб, що сприяє формуванню вмінь і навичок усного мовлення.

У навчанні орфографії зазвичай використовуються дві групи вправ: 1) *на списування й дописування*: списати і підкреслити, виписати, переписати, дописати тощо; 2) *для запису на слух* (різні види диктантів за сприйманням тексту: зорово-слухові, слухово-зорові, зорові, слухові, самодиктанти). Перша група вправ домінує в початкових класах, деякі з них використовуються в 5-му класі на початку навчального року для повторення.

До типових прикладів завдань для формування й удосконалення орфографічних навичок у гімназії можна віднести такі:

- випишіть зі списку слова, які читаються не за правилами;
- випишіть із тексту слова, що позначають предмети/дії/явища природи;
- перетворіть кількісні/порядкові числівники в порядкові/кількісні;
- згрупуйте слова за частинами мови і запишіть їх;
- утворіть від прикметників прислівники і запишіть їх;
- утворіть іменники/дієслова від дієслів/іменників;
- випишіть слова/словосполучення, які стосуються теми «Подорож» («Спорт», «Покупки» тощо), і прочитайте написане;
- переписіть речення і підкресліть виділені слова червоною рисою, якщо вони є іменниками, зеленою – дієсловами, синьою – прикметниками;
- напишіть п'ять запитань своєму другові/подрузі про те, де і як він/вона провів/ла літні канікули;
- напишіть по одній фразі, що б ви сказали в подібних ситуаціях (*запропоновано п'ять вербальних ситуацій*);

- виконайте зорово-слуховий диктант (знайдіть слово на дошці, у списку, тексті та запишіть його).

У методиці навчання іноземних мов існують різні класифікації вправ для навчання учнів іншомовного письма/писемного мовлення. Однією з них є класифікація вітчизняних учених Н. Скляренко і О. Устименко, що об'єднує три підсистеми: 1) для формування навичок техніки письма; 2) для формування мовленнєвих навичок (лексичних, граматичних і навичок розуміння та використання засобів міжфразового зв'язку); 3) для розвитку вмінь письма. У свою чергу в межах третьої підсистеми виокремлено ще три групи вправ: а) вправи для розвитку вмінь написання різних типів письма (опису, повідомлення, розповіді, міркування); б) вправи для розвитку вмінь написання текстів академічних жанрів письма (планів, переказів, доповідей, статей, есе тощо); в) вправи для розвитку вмінь написання різних жанрів писемного спілкування (записок, оголошень, короткої автобіографії, анкет тощо). Крім того, у кожній групі вправ передбачено «використання спеціальних вправ для засвоєння учнями знань, які необхідні для здійснення ефективного писемного спілкування» [78, с. 10–14].

Для навчання писемного мовлення пропонуємо використовувати типи вправ, що й при оволодінні аудіюванням: *мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві* [58].

Мовні вправи є підготовчими і використовуються для засвоєння мовного матеріалу в графічному оформленні та для розвитку вмінь логічного й послідовного викладення думок. У цих вправах письмо є засобом навчання й удосконалення граматичних і лексичних навичок та вмінь усного мовлення. Наприклад, для засвоєння мовного матеріалу в графічному оформленні можна виконувати вправи на: зміну граматичної форми, добір лексичних одиниць, заповнення пропусків, конструювання речень (за зразком і за правилами), об'єднання простих речень у складні, переклад речень, підстановку, трансформацію, розширення і завершення мовленнєвих зразків, відповіді на запитання різних типів. Вправи для розвитку вмінь логічного й

послідовного викладення думок проводять на основі текстів для читання, серії тематичних малюнків/ілюстрацій або з опорою на ситуацію. Це вправи на: виписування ключових слів до теми, написання заголовків до абзаців, підписи до ілюстрацій тощо. Типовими прикладами цих вправ є такі:

- перетворіть стверджувальні/заперечні речення в заперечні/стверджувальні;
- поставте виділені в реченнях дієслова у правильній часовій формі;
- виберіть правильні відповіді із запропонованих та запишіть їх;
- заповніть пропуски потрібними словами/словосполученнями/фрагментами речень;
- замініть слова або словосполучення в реченнях відповідними синонімами/антонімами;
- розширте/скоротіть речення за зразком;
- прочитайте початок речення, завершіть його і запишіть;
- виберіть місце дії із запропонованих слів і словосполучень, складіть речення та запишіть їх;
- доповніть речення відповідною інформацією із прочитаного тексту;
- згрупуйте запропоновані речення за смислом/темою і запишіть їх.

Умовно-мовленнєві вправи призначено для формування й удосконалення лексико-граматичних навичок письма:

- напишіть, що ви робите те саме (наприклад, *I get up at 7 o'clock*);
- визначте, кому можуть бути адресовані запропоновані форми письмового звернення;
- випишіть із тексту мовленнєві формули, які підтверджують отримання листа (привітання, поздоровлення, побажання, надію, швидку відповідь тощо);
- випишіть із тексту речення з ключовими словами, які розкривають його зміст;
- твоя сестра хоче поїхати на Різдво в Карпати. Ти не згоден з її думкою.

Напиши їй про це:

- у неділю ти з друзями ходив на Софіївську площу подивитися на новорічну ялинку. Їм там усе дуже сподобалося. Напиши, що вона тобі також сподобалась;

- подивіться на малюнки та опишіть один із них;

- прочитайте мамину записку і зробіть те, що вона просить (полити квіти, прибрати в кімнаті, помити посуд тощо). Коли прийде мама, скажи їй, що ти виконав/ла все, що вона просила;

- прочитайте речення на карточці та підтвердіть або спростуйте твердження письмово (наприклад, *I can translate English texts*);

- напишіть, що вміють добре робити ваші друзі (наприклад, *Roman can play chess very well. Ann can play the piano very well*);

- виразіть здивування з приводу того, що ви почуєте. Запитайте вашого однокласника, чи це так (наприклад, *Ivan can speak German. Can you speak German? No, I can't speak German, but I can speak Ukrainian and English*);

- запропонуйте мені зробити те, що ви вмієте (наприклад, *I want to draw a Christmas card. I can help you. I can draw a Christmas tree and toys*);

- порадьте своєму другові/подрузі цікаву книжку для читання;

- прочитайте і перекладіть мовленнєві формули, що використовують британці, коли розмовляють по телефону.

Завдання до мовленнєвих вправ передбачають розвиток умінь логічно осмислювати сприйняту інформацію, критично оцінювати події, виділяти головне, уміти дати особистісну оцінку, аргументувати свою точку зору, коментувати, використовуючи елементи оцінювального характеру. Серед мовленнєвих письмових вправ можна назвати передусім такі жанри писемного спілкування як написання листів, короткої автобіографії із супровідним листом, заповнення офіційних форм, а також написання записок, творів-описів, розповідей, роздумів, есе тощо. Приклади таких вправ:

- поцікавтеся в гостя з Англії, як його звати, скільки йому років, у якому класі навчається, що він хоче побачити у вашому місці/селі тощо;
- напишіть, що ви бачите з вікна класної кімнати;
- напишіть записку другові, що ви сьогодні збираєтесь піти на каток;
- прочитайте текст і напишіть, для чого ви вивчаєте іноземну мову;
- напишіть інший початок/кінець тексту;
- дайте назву абзацам тексту;
- дайте письмові відповіді на запитання, поставлені в листі;
- переписіть листа, розташувавши подані частини в правильному порядку;
- проаналізуйте декілька листів з питання їх оформлення, знайдіть і виправте помилки;
- розставте речення в послідовності, яка відповідає змістові тексту;
- виписіть з тексту речення, які найбільше тобі сподобалися;
- виписіть з тексту речення з ключовими словами, які розкривають тему;
- складіть список питань з теми для обговорення зі співрозмовником;
- напишіть план переказу тексту за ключовими словами;
- прочитайте листа, надісланого зарубіжним однолітком на адресу вашого класу. Порівняйте цей лист з відповіддю вашого однокласника/однокласниці. Напишіть власний варіант відповіді;
- оберіть оголошення, яке вам сподобалося про відпочинок, і напишіть туди про своє бажання;
- напишіть детального листа другові/подрузі про свої враження від поїздки/незабутньої події;
- у процесі сприйняття тексту на слух запишіть відповіді на дотекстові запитання.

Особливу увагу доцільно приділити вправам і завданням, пов'язаним із написанням листів, листівок, коротких повідомлень і записок, складанням

плану прочитаного/прослуханого, заповненням анкет тощо. Для цього доцільно використовувати готові або підготовлені вчителем зразки та шаблони.

Наприклад, при написанні неофіційного листа увагу учнів потрібно звернути на його структуру й оформлення. В англійській мові такими компонентами листа є: *sender's address, date, informal greeting; body of the letter (informal greeting, information, informal ending); conclusion (informal complementary close, sender's name)*.

Володіння писемним мовленням дозволяє використовувати знання іноземної мови, спілкуючись із носіями мови за допомогою таких сучасних засобів комунікації, як Інтернет, електронна пошта, СМС, ММС тощо, перебуваючи при цьому поза мовним середовищем. Зокрема, досить популярною новою формою письмової комунікації є СМС-повідомлення за допомогою літерних чи літерно-цифрових абревіатур. Мова СМС-повідомлень – це різновид неформального молодіжного сленгу: СМС-сленгу або Mobileslang (Мобільного сленгу). На нашу думку, учнів доречно ознайомити із загальновідомими скороченнями. Ось деякі з них:

SY (see you) – побачимося; RLY (really) – дійсно, правда; BTW (by the way) – між іншим; TNX/THX (thanks) – дякую; Kk/kk/k (okay) – гаразд, згода; PLS/pls (please) – будь ласка; PCL (please call me) – зателефонуйте мені, будь ласка; NP (no problem) – без проблем; SMT (sorry) – вибач, вибачте; HF (have fun) – бажаю весело провести час; HAND (have a nice day) – гарного дня; HBTU (happy birthday to you) – з днем народження; NC (no comment) – без коментарів; U (u) – You (ти, ви); Y (y) – Why (чому); N (n) – and (і, та) тощо.

На думку філологів, мова почала пристосовуватися до нових засобів передачі інформації, які роблять письмове спілкування ефективнішим. «Мова насправді змінилася: із зростанням використання електронних листів, СМС і ММС з'явилася та розвилася низка нових форм – гібридних, які поєднують особливості розмовної мови та письмової, що як результат може представляти незрозумілу та закодовану мову» [13, с. 129]. Ось приклад

гібридного, абрєвіатурного речення: *My smmr hols wr CWOT. My summer holidays were a complete waste of time.* – *Мої літні канікули були марною тратою часу.* Якщо для одних людей зазначене речення виглядає як дивний набір різних літер, то для інших – це сучасна молодіжна мова у текстових повідомленнях.

Окрім вправ, до засобів формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназії в писемному мовленні можна віднести *комунікативні завдання*. У методиці комунікативне завдання визначається як «комплексний вид навчальної діяльності, який передбачає не тільки використання вмінь вербальної взаємодії, що зумовлює інтегрування мовленнєвого досвіду, набутого під час вивчення теми, яка наразі опановується, а кількох тем, які вивчалися раніше, й адекватної комунікативної поведінки під час спілкування та здатності успішно користуватися різноманітними стратегіями для досягнення його мети» [71, с. 288].

До типових прикладів комунікативних завдань можна віднести:

- учитель повідомив, що у вашому класі буде новий учень. Щоб познайомитися з ним заздалегідь напишіть запитання, які ви йому поставите (його ім'я, вік, улюблене заняття);
- опишіть письмово свого улюбленого казкового героя/герою фільму чи мультфільму (ім'я, зовнішність, хто він, де проживає, що вміє робити, чим він тобі подобається);
- прочитайте листа від свого товариша по листуванню і напишіть йому відповідь, доповнивши незакінчені речення;
- прочитайте листа від зарубіжного ровесника. Напишіть йому листа, у якому розкажіть про себе і дайте відповіді на його запитання;
- уявіть, що вам потрібно дати письмове інтерв'ю для підліткового журналу. Напишіть про улюблену відому людину/кумира (письменника, артиста, співака, спортсмена тощо) за планом: його ім'я, хто він, з якої

країни; чому він вам подобається). Ви можете додати інші деталі до цього плану, якщо хочете;

- уявіть, що ви відвідали Англію. Вашим однокласникам цікаво знати, у яких містах ви побували, які пам'ятки історії та культури вам найбільше сподобалися. Напишіть план вашої розповіді.

Таким чином, навчання письма передбачає досягнення учнями 5–6 класів умінь висловлювати свої думки у письмовій формі в життєво важливих сферах і ситуаціях спілкування відповідно до поставленого комунікативного завдання. Зокрема, учні повинні вміти писати прості текстові повідомлення, записки, у тому числі з використанням електронних засобів, особисті та вітальні листи, короткі прості листи-подяки і листи-вибачення, складати план письмового висловлювання, заповнювати типові бланки тощо. Орієнтовні параметри для оцінювання навчально-пізнавальних досягнень учнів передбачають, що обсяг письмового повідомлення має становити у 5 класі 80–90 слів, у 6 класі – 90–100.

Отже, визначений і схарактеризований комплекс вправ і комунікативних завдань є основним засобом формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназії в аудіюванні, читанні й письмі. Послідовне та взаємопов'язане виконання вправ (мовних, умовно-мовленнєвих, мовленнєвих) і комунікативних завдань є, на нашу думку, найоптимальнішою методикою навчання зазначених видів МД у гімназії. Розроблені вправи і завдання передбачають досягнення учнями результатів навчання іншомовного аудіювання, читання й письма, визначених Державним стандартом базової освіти і навчальною і модельною програмами з іноземних мов для 5–9 класів ЗЗСО. Описаний комплекс можна також використовувати для формування іншомовної комунікативної компетентності в аудіюванні, читанні й письмі.

Запропоновану систему вправ і завдань з формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності було апробовано у 6-х класах експериментальних навчальних закладів Інституту педагогіки в різних

регіонах України. Загалом у випробуванні взяли участь 125 учнів, які вивчають англійську мову. За аналізом результатів апробації виявлено позитивну динаміку сформованості МПК учнів гімназії. Як свідчать результати експерименту, після навчання за розробленою методикою в експериментальних класах (ЕК) зростає кількість учнів, які успішно впоралися із запропонованими завданнями, порівняно з контрольними класами (КК). Для перевірки рівня сформованості МПК учнів використовувалися тестові завдання закритої та відкритої форми із вправами і завданнями, різні види з роботи з текстами/аудіотекстами, у т.ч. з автентичними.

Як свідчать дані табл. 8, результати високого рівня сформованості МПК в експериментальних класах зросли на 9,1%, достатнього – на 12,5%, тоді як результати середнього рівня знизилися на 17,3%, а низького – на 4,3%. У контрольних класах рівень сформованості МПК у середньому нижчий.

Таблиця 8

Середні показники рівнів сформованості МПК (у %)

Класи \ Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕК	17,3	44,2	34,3	4,2
КК	8,2	31,7	51,6	8,5

Зміни, що відбулися в рівнях формування МПК в експериментальних і контрольних класах, зображено на рис. 14.

Результати експериментального навчання дозволяють констатувати, що запропонована методика формування МПК учнів гімназії на засадах компетентнісного підходу є ефективною й перспективною. Її впровадження мотивує учнів до оволодіння іноземною мовою, сприяє розвитку їхніх мовно-мовленнєвих здібностей та зумовлює формування готовності до

МІКК, яка дозволяє школярам ефективно й адекватно взаємодіяти в ситуаціях іншомовного міжкультурного спілкування.

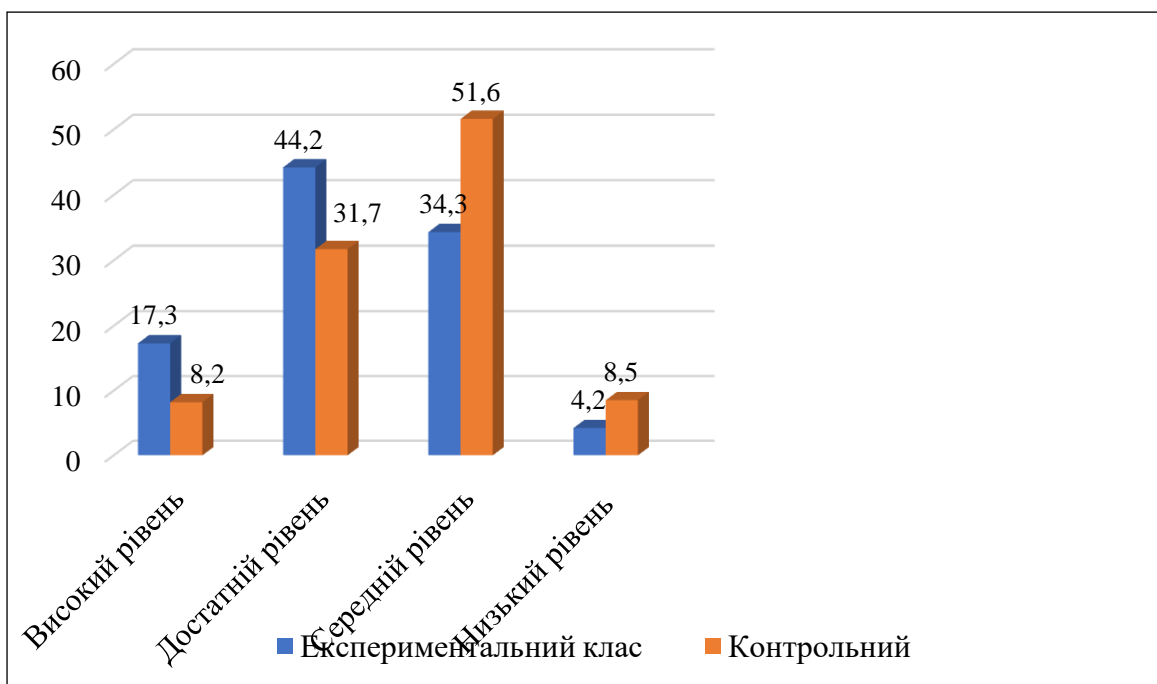


Рис. 14. Динаміка формування МІКК в експериментальних і контрольних класах

2.4. Рівні сформованості та критерії оцінювання міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій

Невід’ємним складником освітнього процесу є оцінювання навчальних досягнень учнів. У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (ст. 17, п. 2) сказано, що основними видами оцінювання результатів навчання учнів є формувальне, поточне, підсумкове (тематичне, семестрове, річне) оцінювання, державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання [20].

Процедура оцінювання спирається на низку законодавчих і нормативно-правових документів, зокрема: Закон України «Про освіту», Концепцію «Нова українська школа», Державний стандарт базової середньої освіти, модельну навчальну програму і наказ МОН України № 289 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних

досягнень учнів 5–6 класів, які здобувають освіту відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти».

Сьогодні в науковців і практиків виникає багато запитань щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5 класу НУШ, оскільки цей процес зазнав змін. Зазначимо, що роль і функції оцінювання докорінно змінилися [32]. Тому в процесі оцінювання результатів навчання учнів доцільно враховувати, що для учнів основними функціями є насамперед інформаційна, мотиваційна, формувальна, розвивальна, виховна та ін. Для вчителів оцінювання виконує такі функції, як діагностувальна, інформаційна, аналітична, контролювальна, коригувальна та ін.

Контролювальна функція є не основною в оцінюванні. Контроль перевіряє, чи досягли учні запланованого результату (обмінюватися інформацією на звичні та повсякденні теми, ставити прості запитання тощо), а оцінювання дає змогу встановити рівні досягнення цього результату (учень має значні успіхи, помітний прогрес, має труднощі, потребує допомоги тощо). Оцінювання потребує розроблення чітких показників, що відповідають певним критеріям і рівням. Оцінювати потрібно результати навчання, а не учнів, тому процедура оцінювання має бути об'єктивною, максимально коректною.

У Законі України «Про освіту» зазначається, що результати навчання – це «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити й виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [21]. Стратегічний документ «Нова українська школа» звертає увагу, що в рамках запровадження компетентнісного підходу буде створено нову систему вимірювання й оцінювання результатів навчання. Згідно з цим документом канвою розвитку учня є вміння читати, уміння доносити думку, критичне мислення, логічний захист позиції, ініціативність, творчість,

проблеми, ризики і розв'язання, емоційний інтелект, робота в команді, творчість [44].

Державний стандарт базової середньої освіти (ДСБСО) вимоги до обов'язкових результатів навчання визначає на основі компетентнісного підходу. До *наскрізних умінь* належать такі: читання з розумінням; висловлення власної думки усно й письмово; критичне й системне мислення; логічне обґрунтування позиції; творчість, що передбачає креативне мислення, продукування нових ідей; ініціативність, яка передбачає активний пошук і пропонування рішень для розв'язання проблем; конструктивне керування емоціями; оцінювання ризиків; ухвалювання рішень як здатність обирати способи розв'язання проблем [14]. У ДСБСО визначено, що компетентнісний потенціал мовно-літературної освітньої галузі передбачає *формування вмінь і системи ставлень* засобами знань про інформацію, комунікацію, текст і мовні засоби. Крім того, розкрито вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів у мовно-літературній освітній галузі, зокрема іншомовній освіті.

Обов'язкові результати навчання в зазначеному документі згруповано так:

1. Сприйняття усної інформації та письмових текстів іноземною мовою в умовах безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування.
2. Взаємодія з іншими особами усно, письмово та в режимі реального часу засобами іноземної мови.
3. Надання інформації, висловлювання думок, почуттів та ставлення іноземною мовою.

Скеровує роботу вчителя на формування предметних, метапредметних та особистісних результатів нова модельна навчальна програма, крізь призму якої має відбуватися оцінювання. У модельній програмі з іноземних мов (кер. авт. кол. В. Редько) зазначено, що об'єктами оцінювання навчальних досягнень учнів є вміння, визначені в межах кожної компетентності. Їх характеристики визначені певними дескрипторами [37].

Оскільки в Державному стандарті результати навчання згруповано за трьома групами, у модельній програмі загальні очікувані результати теж диференційовано на три групи:

1. Комунікативна компетентність, складниками якої є репродуктивні та інтеракційні, продуктивні вміння.
2. Очікувана соціолінгвістична відповідність.
3. Лінгвістична компетентність.

Орієнтиром, якого прагнуть досягнути учасники освітнього процесу, є рівень А2 володіння іноземною мовою, що відповідає вимогам Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Зазначимо, що модельна програма є рамковим документом, проміжні результати навчання визначають учителі самостійно, орієнтуючись на кінцевий результат, який у програмі (розділ 4.1) схарактеризовано докладно.

У методичних рекомендаціях МОН щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів, які здобувають освіту відповідно до нового ДСБСО результати навчальної діяльності рекомендують вимірювати за видами мовленнєвої діяльності, що відображено чотирма показниками: 1) сприймає усну інформацію на слух (аудіювання); 2) усно взаємодіє та висловлюється (говоріння); 3) сприймає письмові тексти (читання); 4) письмово взаємодіє та висловлюється (письмо) [67].

У цьому контексті видається доцільним такий підхід: оцінювати види мовленнєвої діяльності, спираючись на рекомендації, подані в розділах 3 і 4 чинної модельної програми.

Для встановлення рівнів сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій необхідно розробити чіткі критерії. З урахуванням розроблених у педагогічній науці вимог, узагальнення результатів освітньої практики, засад компетентнісного підходу було виокремлено чотири критерії. Схарактеризуємо їх докладніше.

Ціннісний – ставлення учнів і учениць до навчання іноземної мови, до себе та інших суб'єктів освітнього процесу, прагнення до оволодіння

іноземною мовою, сталий інтерес до предмета, здатність до керування власним емоційним станом, до саморегуляції, саморозвитку й самоосвіти.

Пізнавальний – усвідомлення ролі знань як інструменту міжкультурної іншомовної комунікації, засвоєна система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності граматичних правил, словниковий запас, здатність до використання лексикографічних джерел.

Діяльнісний – здатність до різноманітних видів навчальної діяльності репродуктивної (наслідування, виконання певних дій за зразком, інструкцією, планом; пошук відповідності, зіставлення, поєднання, доповнення, наслідування), репродуктивно-продуктивної (опрацювання й систематизація інформації, переказування її, аналізування, спостереження, володіння іншомовною лексикою), продуктивної (конструктивна взаємодія задля досягнення певного результату, критичне оцінювання й використання засвоєного, уміння формулювати проблеми, шукати розв'язання їх).

Рефлексійний – здатність об'єктивно аналізувати власну навчальну діяльність, а також діяльність інших осіб, визначати способи удосконалення результатів, оцінювати ризики й наслідки власних дій.

Оскільки у ДСБСО виокремлено три групи вимог до обов'язкових результатів навчання іноземної мови учнів 5–9 класів, які визначено на основі компетентнісного підходу, ми їх і врахували у процесі розроблення критеріїв і показників оцінювання за рівнями (високим, достатнім, середнім, початковим). Враховано, що вимоги диференціюються для учнів першого (5–6 класи) і другого (7–9 класи) циклів базової освіти. У межах кожної групи передбачено *загальні результати*, які є спільними для всіх класів, і *конкретні результати* та *орієнтири для оцінювання*, що є різними для 5–6 і 7–9 класів. Прогнозовані результати подано на завершення кожного циклу (після 6-го і 9-го класу). Узагальнені нами уміння стосуються також формування МІКК після закінчення 6-го класу. Розглянемо їх докладніше.

Група 1 «Сприйняття усної інформації та письмових текстів іноземною мовою в умовах безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування» включає такі *вміння*:

- розуміти розмову між іншими особами;
- розуміти інформацію, висловлену особою для аудиторії;
- розуміти зміст оголошення та інструкції;
- розуміти те, про що йдеться в аудіозаписах;
- сприймати усну інформацію з відеозаписів;
- розуміти прочитані короткі прості листи;
- розуміти письмовий текст і здійснювати пошук необхідної інформації;
- сприймати прочитаний текст і здійснювати пошук інформації та аргументації;
- сприймати письмові інструкції;
- добирати та читати тексти для задоволення;
- ідентифікувати окремі факти та здогадуватися про значення невідомих слів із контексту.

Група 2 «Взаємодія з іншими особами в усній і письмовій формі та в режимі реального часу через засоби іноземної мови» передбачає такі *вміння*:

- брати участь у бесіді, дискусії на знайомі теми, демонструвати розуміння співрозмовника в передбачуваних повсякденних ситуаціях;
- цілеспрямовано спілкуватися зі співрозмовником, який у разі потреби може запропонувати допомогу;
- здійснювати усну взаємодію з метою отримання товарів і послуг;
- обмінюватися інформацією на звичні та повсякденні теми;
- взаємодіяти письмово, писати короткі прості листи;
- запитувати та надавати інформацію в записках, повідомленнях і заповнювати типові бланки;

- здійснювати онлайн-взаємодію у формі простої розмови з елементами дискусії;

- цілеспрямовано налагоджувати онлайн-співпрацю;
- ініціювати, підтримувати та закінчувати коротку просту розмову;
- ставити прості запитання під час виконання спільного завдання;
- просити уточнити, роз'яснити отриману інформацію.

Група 3 «Надання інформації, висловлення думок, почуттів і ставлення іноземною мовою» спрямована на формування *вмінь*:

- розповідати про людей, навколишній світ і побут з урахуванням власного досвіду, висловлювати простими фразами свою думку;

- надавати інформацію співрозмовникові під час тривалого монологу простими фразами;

- обґрунтовувати власну думку під час монологу;

- виступати перед аудиторією з коротким простим підготовленим монологом;

- подавати в письмовій формі інформацію про себе, навколишній світ, побут, використовуючи різні типи текстів;

- складати план усного або письмового висловлювання;

- підтримувати розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал;

- зауважувати та виправляти власні прості мовні помилки.

Для оцінювання результатів навчання учнів з іноземної мови розроблено Критерії оцінювання результатів навчання учнів, в основу яких покладено вимоги ДСБСО. Розроблені критерії містять: орієнтири для оцінювання, що сформульовані на основі вимог до обов'язкових результатів навчання учнів з відповідних галузей (Дод. 5) і мають стати об'єктом як рівневого, так і бального оцінювання учнів/учениць, а також характеристику кожного з рівнів (Дод. 1).

Нижче у таблицях 9–11 наведено критерії і показники оцінювання результатів навчальної діяльності учнів гімназії за схарактеризованими вище трьома групами вмінь (табл. 9, 10, 11).

Таблиця 9

Іноземна мова
Група 1. Сприйняття усної інформації та письмових текстів
іноземною мовою в умовах безпосереднього й опосередкованого
міжкультурного спілкування

високий	достатній	середній	початковий
<ul style="list-style-type: none"> • Уважно сприймає й розуміє усну інформацію іноземною мовою в умовах безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, використовуючи ефективні стратегії сприймання: • розуміє розмову між іншими особами; • розуміє інформацію, висловлену особою для аудиторії; • розуміє зміст оголошення та інструкції; • розуміє те, про що йдеться в аудіозаписах; • сприймає усну інформацію з відеозаписів; • розуміє прочитані короткі прості листи; • розуміє письмовий текст і здійснює пошук необхідної інформації; • сприймає прочитаний текст і 	<ul style="list-style-type: none"> • Уважно сприймає на слух висловлення: • загалом розуміє розмову між іншими особами, хоч в окремих випадках може перепитати задля уточнення; • розуміє інформацію, висловлену особою для аудиторії; • розуміє зміст оголошення та інструкції, зокрема час, дату; • розуміє те, про що йдеться в аудіозаписах, хоч в окремих моментах може відчувати утруднення; • сприймає усну інформацію з відеозаписів, водночас потребує допомоги в тлумаченні окремих слів; • загалом розуміє прочитані короткі прості листи, проте може викликати труднощі тлумачення 1-2 слів; • здебільшого правильно розуміє 	<ul style="list-style-type: none"> • Не завжди уважний під час сприймання висловлення на слух; • відчуває труднощі розуміння, коли чує розмову між іншими особами; • погано розуміє інформацію, висловлену особою для аудиторії; • не завжди розуміє зміст оголошення та інструкції; • майже не розуміє те, про що йдеться в аудіозаписах; • слабо сприймає усну інформацію з відеозаписів; • загалом розуміє прочитані короткі прості листи, проте може викликати труднощі тлумачення половини слів; • погано розуміє письмовий текст, для перекладу слів використовує словники; • загалом сприймає прочитаний текст, але бракує вмінь для пошуку інформації та 	<ul style="list-style-type: none"> • Неуважний під час сприймання висловлення на слух; • не розуміє розмову між іншими особами; • погано розуміє інформацію, висловлену особою для аудиторії; • не розуміє змісту оголошення та інструкції; • не розуміє того, про що йдеться в аудіозаписах; • не сприймає усної інформації з відеозаписів; • погано розуміє прочитані короткі прості листи, не письмовий текст, для перекладу слів використовує словники; • погано сприймає прочитаний текст, не прагне пошуку інформації та аргументації; • не сприймає письмові інструкції; • уникає участі в діалозі й дискусії; • не може зрегулювати власний емоційний стан

<p>здійснює пошук інформації та аргументації;</p> <ul style="list-style-type: none"> • сприймає письмові інструкції; • добирає та читає тексти для задоволення; • ідентифікує окремі факти та здогадується про значення невідомих слів із контексту; • продуктивно співпрацює з іншими під час виконання різних видів навчальної діяльності; • регулює власний емоційний стан відповідно до умов спілкування 	<p>письмовий текст, у разі потреби здійснює пошук необхідної інформації;</p> <ul style="list-style-type: none"> • сприймає прочитаний текст намагається здійснювати пошук інформації та аргументації; • сприймає письмові інструкції, для встановлення значень окремих слів користується словниками; • добирає та читає тексти для задоволення; • ідентифікує окремі факти та здогадується про значення невідомих слів із контексту; • продуктивно співпрацює з іншими під час виконання різних видів навчальної діяльності; • регулює власний емоційний стан відповідно до умов спілкування 	<p>аргументації;</p> <ul style="list-style-type: none"> • сприймає письмові інструкції зі словником; • епізодично добирає та читає тексти для задоволення; • ідентифікує окремі факти та здогадується про значення невідомих слів із контексту; • відчуває труднощі під час виконання різних видів навчальної діяльності у співпраці з іншими; • відчуває труднощі під час регулювання власного емоційного стану 	
---	--	---	--

Таблиця 10

Група 2. Взаємодія з іншими особами в усній і письмовій формі та в режимі реального часу через засоби іноземної мови

високий	достатній	середній	початковий
<ul style="list-style-type: none"> • бере участь у бесіді, дискусії на знайомі теми, демонструє розуміння співрозмовника в передбачуваних 	<ul style="list-style-type: none"> • відчуває труднощі під час бесіди, дискусії на знайомі теми, не завжди може дібрати відповідні мовні засоби; 	<ul style="list-style-type: none"> • відчуває труднощі під час бесіди, дискусії на знайомі теми важко добирає відповідні мовні засоби, репліки переважно уривчасті, 	<ul style="list-style-type: none"> • відчуває труднощі під час бесіди, дискусії на знайомі теми важко добирає відповідні мовні засоби, репліки переважно уривчасті,

<p>повсякденних ситуаціях;</p> <ul style="list-style-type: none"> • цілеспрямовано спілкується зі співрозмовником, який у разі потреби може запропонувати допомогу; • здійснює усну взаємодію з метою отримання товарів і послуг; • обмінюється з іншими інформацією на звичні та повсякденні теми; • взаємодіє письмово, пише короткі прості листи; • запитує та надає інформацію в записках, повідомленнях; • заповнює типові бланки; • здійснює онлайн-взаємодію у формі простої розмови з елементами дискусії, дотримуючись правил безпечної поведінки та етикету; • цілеспрямовано налагоджує онлайн-співпрацю ініціює, підтримує та закінчує коротку просту розмову; • ставить прості запитання під час виконання спільного завдання; • просить уточнити, роз'яснити отриману інформацію 	<ul style="list-style-type: none"> • демонструє розуміння співрозмовника в передбачуваних повсякденних ситуаціях; • цілеспрямовано спілкується зі співрозмовником, який у разі потреби може запропонувати допомогу; • не завжди ефективно здійснює усну взаємодію з метою отримання товарів і послуг; • намагається обмінюватися з іншими інформацією на звичні та повсякденні теми, подекуди припускається окремих помилок; • взаємодіє письмово, пише короткі прості листи, може припуститися поодиноких помилок; • запитує та надає інформацію в записках, повідомленнях; • заповнює типові бланки; • здійснює онлайн-взаємодію у формі простої розмови з елементами дискусії, дотримуючись правил безпечної поведінки та етикету, водночас припускається поодиноких помилок; • цілеспрямовано налагоджує онлайн-співпрацю ініціює, підтримує та 	<p>не зв'язні;</p> <ul style="list-style-type: none"> • прагне до розуміння співрозмовника в передбачуваних повсякденних ситуаціях; • цілеспрямовано спілкується зі співрозмовником, який у разі потреби може запропонувати допомогу; • прагне здійснювати усну взаємодію задля отримання товарів і послуг, але припускається помилок; • обмінюється з іншими інформацією на звичні та повсякденні теми, але демонструє незначний словниковий запас, висловленню бракує логічності та зв'язності; • взаємодіє письмово, пише короткі прості листи, однак припускається помилок; • запитує та надає інформацію в записках, повідомленнях; • з помилками заповнює типові бланки; • здійснює онлайн-взаємодію у формі простої розмови з елементами дискусії, здебільшого дотримуючись правил безпечної поведінки та етикету; • прагне налагодити 	<p>не зв'язні;</p> <ul style="list-style-type: none"> • не розуміє співрозмовника в передбачуваних повсякденних ситуаціях; • відчуває труднощі під час спілкування зі співрозмовником, який у разі потреби може запропонувати допомогу; • намагається здійснювати усну взаємодію з метою отримання товарів і послуг, але припускається значної кількості помилок; • відчуває труднощі під час обміну з іншими інформацією на звичні та повсякденні теми; • відчуває труднощі під час складання коротких простих листів; • запитує, надає неточну інформацію в записках, повідомленнях, припускаючись помилок; • заповнює типові бланки з помилками; • здійснює онлайн-взаємодію у формі простої розмови з елементами дискусії, не дотримуючись правил безпечної поведінки та етикету; • не прагне налагодити онлайн-співпрацю, ініціювати, підтримувати коротку просту розмову; • ставить багато
--	--	--	--

	<p>закінчує коротку просту розмову;</p> <ul style="list-style-type: none"> • ставить прості запитання під час виконання спільного завдання; • просить уточнити, роз'яснити певні аспекти отриманої інформації; • аналізує власну мовленнєву діяльність, водночас демонструє деякі труднощі під час корегування й удосконалення його, знаходить і виправляє не всі помилки 	<p>онлайн-співпрацю, однак не ініціює її, не завжди підтримує, відчуває труднощі під час закінчення стислої простої розмови;</p> <ul style="list-style-type: none"> • потребує уточнень і пояснень під час виконання спільного завдання; • просить уточнити, роз'яснити отриману інформацію 	<p>запитань під час виконання спільного завдання, припускаючись значної кількості помилок;</p> <ul style="list-style-type: none"> • просить уточнити, роз'яснити отриману інформацію; • аналізує власну мовленнєву діяльність й корегує її залежно від здобутого результату; • не може проаналізувати мовленнєву діяльність як свою, так і інших осіб, а також скорегувати й удосконалити її, знайти та виправити помилки
--	--	---	--

Таблиця 11

Група 3. Надання інформації, висловлення думок, почуттів і ставлення іноземною мовою

високий	достатній	середній	початковий
<ul style="list-style-type: none"> • розповідає про людей, навколишній світ і побут з урахуванням власного досвіду, висловлює простими фразами свою думку; • надає інформацію співрозмовникові під час тривалого монологу простими фразами; • виступає перед аудиторією з коротким простим підготовленим монологом; • обґрунтовує 	<ul style="list-style-type: none"> • розповідає про людей, навколишній світ і побут з урахуванням власного досвіду, висловлює простими фразами свою думку, однак припускається поодиноких помилок; • надає інформацію співрозмовникові під час тривалого монологу простими фразами; • виступає перед аудиторією з коротким простим підготовленим монологом, 	<ul style="list-style-type: none"> • розповідає про людей, навколишній світ і побут з урахуванням власного досвіду, висловлює простими фразами свою думку, однак під час викладу думок порушує логіку й послідовність викладу, припускається різних видів помилок; • надає інформацію співрозмовникові під час тривалого монологу простими фразами, припускається 	<ul style="list-style-type: none"> • відчуває труднощі під час розповіді про людей, навколишній світ і побут з урахуванням власного досвіду, висловлює простими фразами свою думку, однак під час викладу думок порушує логіку й послідовність викладу, припускається різних видів помилок; • надає фрагментарну інформацію співрозмовникові під час тривалого

<p>власну думку під час монологу;</p> <ul style="list-style-type: none"> • подає в письмовій формі інформацію про себе, навколишній світ, побут, використовуючи різні типи текстів; • складає план усного або письмового висловлювання; • підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал; • аналізує власну мовленнєву діяльність й корегує її залежно від здобутого результату 	<p>припускаючись поодиноких помилок;</p> <ul style="list-style-type: none"> • недостатньо аргументовано обґрунтовує власну думку під час монологу; • подає в письмовій формі інформацію про себе, навколишній світ, побут, використовуючи різні типи текстів, але припускається поодиноких помилок; • складає план усного або письмового висловлювання; • підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал; • аналізує власну мовленнєву діяльність, водночас демонструє деякі труднощі під час корегування й удосконалення його, знаходить і виправляє не всі помилки 	<p>помилки;</p> <ul style="list-style-type: none"> • виступає перед аудиторією з коротким простим підготовленим монологом, але йому бракує логічності й зв'язності; • недостатньо аргументовано обґрунтовує власну думку під час монологу; • подає в письмовій формі стислу інформацію про себе, навколишній світ, побут, використовуючи різні типи текстів, але припускається значної кількості помилок; • відчуває труднощі під час складання плану усного або письмового висловлювання; • не підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал; • не може проаналізувати мовленнєву діяльність як свою, так і інших осіб, а також скорегувати й удосконалити її, знайти та виправити помилки 	<p>монологу простими фразами, припускається помилок;</p> <ul style="list-style-type: none"> • уникає виступів перед аудиторією з коротким простим підготовленим монологом, під час виступу демонструє брак логічності й зв'язності; • не обґрунтовує власну думку під час монологу; • подає в письмовій формі стислу інформацію про себе, навколишній світ, побут, використовуючи різні типи текстів, але припускається значної кількості помилок; • відчуває труднощі під час складання плану усного або письмового висловлювання; • не підтримує розмову, коли співрозмовник не може дібрати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал; • не може проаналізувати мовленнєву діяльність як свою, так і інших осіб, а також скорегувати й удосконалити її, знайти та виправити помилки
---	---	--	---

Для прикладу наведемо критерії і показники оцінювання результатів навчання першої групи «Сприйняття усної інформації та письмових текстів іноземною мовою в умовах безпосереднього й опосередкованого

міжкультурного спілкування» за рівнями – високий, достатній, середній, початковий.

Наприклад, *високий* рівень характеризують такі показники:

- уважно сприймає й розуміє усну інформацію іноземною мовою в умовах безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, використовуючи ефективні стратегії сприймання:

- розуміє розмову між іншими особами;
- розуміє інформацію, висловлену особою для аудиторії.

Достатній рівень:

- уважно сприймає на слух висловлення;
- загалом розуміє розмову між іншими особами, хоч в окремих випадках може перепитати задля уточнення;

- розуміє інформацію, висловлену особою для аудиторії.

Задовільний рівень:

- не завжди уважний під час сприймання висловлення на слух;
- відчуває труднощі розуміння, коли чує розмову між іншими особами;
- погано розуміє інформацію, висловлену особою для аудиторії;

Початковий рівень:

- неуважний під час сприймання висловлення на слух;
- не розуміє розмову між іншими особами;
- погано розуміє інформацію, висловлену особою для аудиторії.

Оскільки загальна оцінка 12 балів, кожен рівень оцінюємо трьома балами. Отже, початковий рівень 1–3, достатній 4–6, середній 7–9, високий 10–12.

Розробляючи завдання для тематичного оцінювання, можна таким чином: запропонувати учням три завдання, кожне з яких перевірятиме рівень сформованості вмінь, пов'язаних із видами мовленнєвої діяльності, що корелюються з трьома групами стандарту. У цьому випадку бали можуть бути розподілені так:

Перше завдання – на перевірку вміння розуміти те, про що йдеться в аудіозаписах.

Друге завдання – на перевірку вміння брати участь у бесіді на знайому тему.

Третє завдання – на перевірку вміння розповідати про людей з урахуванням власного досвіду.

Новим є оцінювання рівнів сформованості ключових компетентностей учнів, що відбувається в процесі вивчення всіх шкільних предметів. Цілком логічним є запитання: як їх оцінити, чи є поступ у розвитку тієї чи тієї компетентності на уроках іноземної мови?

У свідоцтві досягнень запропоновано 12 характеристик навчальної діяльності:

1. Інтерес до навчання.
2. Виявляє розуміння прочитаного.
3. Висловлює власну думку.
4. Критично та системно мислить.
5. Логічно обґрунтовує власну позицію.
6. Діє творчо.
7. Виявляє ініціативність у процесі навчання.
8. Конструктивно керує емоціями.
9. Оцінює ризики.
10. Самостійно приймає рішення.
11. Розв'язує проблеми.
12. Співпрацює з іншими.

Учитель може скористатися цим переліком без змін, водночас зазначимо, що оскільки це рекомендаційний перелік, окремі характеристики об'єднати, зменшивши кількість, наприклад, до 8, до яких відносимо:

1. Інтерес до навчання.
2. Розуміння й здатність до оцінювання прочитаного, почутого.
3. Критичне мислення.

4. Креативність/творчість.
5. Ініціативність.
6. Самостійність у прийнятті рішень.
7. Емоційний інтелект.
8. Співпраця/робота в команді.

Наприклад, інтерес до навчання можна оцінити за такими параметрами: *стійкий* (чітко простежується пізнавальна потреба; постійне прагнення якнайкраще оволодіти матеріалом; уточнення, з'ясування, деталізація чогось; прагнення творчо застосувати знання й уміння; допитливість; пошук причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей того, що пізнають.); *нестійкий* (фрагментарне виявлення зазначених вище характеристик).

Показниками оцінювання можуть бути: високий рівень – учень (учениця) має значні успіхи; достатній рівень – учень (учениця) має помітні успіхи; середній рівень – учень (учениця) відчуває певні труднощі; початковий рівень – учень (учениця) потребує допомоги вчителя або однокласників.

Розроблені критерії оцінювання є рекомендаційними. Ми намагалися врахувати вимоги компетентнісного підходу, Державного стандарту, нової модельної програми з іноземної мови, вале остаточне рішення завжди за вчителем.

РОЗДІЛ 3.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У 5–6 КЛАСАХ ГІМНАЗІЙ

3.1. Дидактична сутність ситуаційного підходу до компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів гімназій

Освіта і наука сьогодні є стратегічно пріоритетними сферами людської діяльності, базовими для соціально-економічного розвитку суспільства. Створення його оптимальної соціально-економічної, зокрема духовної моделі є визначальною характеристикою кожної держави, у тому числі України. Конструюючи таку модель та визначаючи методи, способи, форми і засоби її реалізації, важливо усвідомлювати пріоритетні світові тенденції, що забезпечують поступальний рух уперед як суспільства, у цілому, так і його освітньої галузі, зокрема, та доцільно адаптувати їх до вітчизняного освітнього простору.

Змісту освіти перших декад ХХІ століття характерна тенденція на розвиток індивідуальності, інтелекту всієї нації і кожного окремого громадянина. Йдеться про формування творчої особистості, здатної ефективно застосовувати здобуті знання, сформовані вміння й навички, набутий досвід у практичній діяльності будь-якої сфери суспільного життя. Успішне розв'язання цієї проблеми різнобічно залежить від учителя та його ролі в навчальному процесі, а також від засобів, долучених до реалізації змісту. Важливо досягти умов, за яких учитель і учні стануть повноправними суб'єктами системи освіти, а основою навчання буде рівноправний діалог між тими, хто навчає і хто навчається. А відтак, нова освітньо-педагогічна ідеологія переорієнтовується з інформаційної на проблемно-діяльнісну модель навчання. Вона повинна готувати людину, котра здатна сприймати змінність як суттєвий складник власного способу життя. Глобалізація світу,

інформаційна багатоманітність зумовлюють включення її в незрівнянно складнішу й масштабнішу систему взаємовідносин, які за своїми функціями відрізняються від раніше створених. Відповідно, об'єктивно постає питання оновлення та перегляду змісту і функцій окремих усталених соціальних інститутів суспільства [32; 33]. Серед них визначальне місце відводиться освіті як одній із пріоритетних соціальних сфер держави. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних технологій навчання, котрі сприяли б активному розвитку особистості, здатної успішно жити і працювати в сучасному мобільному світовому середовищі. Такі якості починають активно набуватися в шкільному віці. Важлива роль у цих процесах належить іноземній мові як засобу порозуміння в сьогоdnішньому глобалізованому багатомовному світі, характерною особливістю якого є формування полікультурної мовної особистості. Її основними ознаками ми визначили такі:

- а) глибоке усвідомлення власної лінгвокультурної ідентичності;
- б) розуміння особливостей сприйняття світу представниками інших лінгвокультур;
- в) толерантне ставлення до чужомовної культури, здатність усвідомлювати її особливості, адекватно їх сприймати та вміти творчо використовувати у спільній діяльності;
- г) збагачення і творче використання свого мовного й мовленнєвого репертуару зі сфери партнерської співпраці з представниками іншої мови і культури;
- д) уміння доцільно користуватися особливостями і творчим надбанням рідної мови і культури, досягати очікуваних результатів у різних сферах міжнародної співпраці.

Зазначені ознаки можуть слугувати переконливим показником здатності особистості співпрацювати в сучасному різнобарвному і багатовекторному полікультурному й мультилінгвальному соціумі. Їх

доцільно враховувати та адекватно використовувати в різноманітних ситуаціях спілкування відповідно до наявних комунікативних потреб.

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов, який активно розвивається в сучасній шкільній іншомовній освіті, є одним із механізмів формування в учнів уміння використовувати мову в реальних ситуаціях спілкування для досягнення взаєморозуміння комунікантів. А відтак необхідно організовувати навчальний процес у такий спосіб, щоб він забезпечував відтворення соціально зумовленого мовленнєвого досвіду в системі «рідна-нерідна мова» через діяльність викладання й учіння [69].

Оволодіння іншомовним спілкуванням у ЗЗСО здійснюється на досить обмеженому мовному матеріалі, до засвоєння якого необхідно ставитися не як до мети навчання, а як до засобу виконання певних комунікативних завдань. А відтак, незалежно від рівня володіння мовою як знаковою системою знання окремих її елементів (ізольованих слів, речень, звуків) не може характеризувати поняття оволодіння мовою як засобом спілкування, а тому в початкових цілях в умовах ЗЗСО така діяльність *має розглядатись як набуття досвіду брати участь у реальному спілкуванні, а не як знання окремих елементів мови*. Ця мета може бути реалізована за рахунок зміни характеру мотивації навчальних дій учнів, уточнення їх функцій, а також перегляду засобів, які здатні забезпечувати виконання окреслених завдань.. У зв'язку з цим педагогічний процес, зорієнтований на спілкування як мету, може бути ефективним лише за умови, що засобом навчання також буде саме спілкування, що передбачає усвідомлене засвоєння не тільки лексичних одиниць і граматичних явищ, але й мовленнєвих механізмів та психологічних процесів, які породжують мовлення.

Сучасна педагогічна наука розглядає спілкування як категорію, котра виражає суб'єкт-суб'єктні відношення, що суттєво впливають на весь процес формування, виховання і розвитку особистості учня [35]. Як справедливо зазначається, категорія «навчання» за своєю сутністю є комунікативною, оскільки характеризує організований процес взаємодії двох видів діяльності

– навчання й учіння, що здійснюється під час взаємодії їх суб'єктів – учителя й учня на чітко визначеному навчальному програмному матеріалі: сфери, теми, ситуації, мовні засоби, форми, методи організації спілкування тощо [37]. Тематика іншомовного спілкування, передбачена навчальною програмою, відтворює різноманітні аспекти життєдіяльності учня і в такий спосіб сприяє формуванню його ціннісних орієнтацій: ставлення до життя, праці, навчання, навколишнього світу, до самого себе тощо. У зв'язку з цим у процесі навчання іноземних мов спілкування можна розглядати в трьох аспектах: 1) як *мету* навчання, 2) як *засіб* досягнення цієї мети, 3) як *загальнопедагогічну категорію*, що сприяє формуванню учня як особистості та члена суспільства. Саме з цих позицій доцільно розглядати всі засоби навчання іншомовного спілкування, особливо в умовах упровадження компетентнісної парадигми.

Недооцінювання або відсутність видів діяльності, спрямованих на мовленнєву взаємодію, котрі сприяють формуванню механізмів спілкування, не завжди забезпечує учнів навчальними можливостями застосовувати набутий мовленнєвий досвід у практичній діяльності. У зв'язку з цим одна з провідних тенденцій розвитку сучасної теорії та практики навчання іноземних мов у ЗЗСО – це пошук методів і форм навчання, що якнайповніше відповідали б окресленим цілям. Одним із засобів, який, за свідченням шкільної практики, забезпечує досягнення таких цілей, є *мовленнєві ситуації*. Пріоритетність їх використання зумовлюється сутністю комунікативного підходу до навчання іноземних мов і, насамперед, його діяльнісним характером.

Відповідно до зазначеного вище, мовленнєву ситуацію можна характеризувати як *сукупність соціальних обставин, в яких здійснюється мовленнєва взаємодія, як систему мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвих дій відповідно до комунікативних потреб спілкування*. У сучасній методиці ситуаційно спрямоване навчання розглядається як форма реалізації комунікативного методу навчання [39]. Мовленнєві ситуації дають змогу моделювати акти

спілкування в навчальному процесі, визначають не тільки зміст комунікації, але й її структуру, вибір мовних засобів, темп мовлення тощо. Цей засіб сприяє усвідомленому формуванню мотивів мовленнєвої взаємодії, дає змогу реалізовувати емоційно-ціннісний компонент змісту навчання, дозволяє враховувати особливості партнера/партнерів у спілкуванні (мовлення – як усне, так і письмове – завжди має певний адресат, тобто на когось спрямоване), враховує умови, в яких здійснюється мовленнєва взаємодія тощо. Такий комплекс особливостей мовленнєвих ситуацій формує в учнів у навчальному середовищі уроку досвід виконувати не тільки певні мовленнєві дії, зумовлені темою спілкування, але й використовувати для цього відповідні мовні та мовленнєві засоби, адекватно здійснювати поведінкові дії, характерні носіям мови в різноманітних видах реальної життєдіяльності. *Під ситуаційним навчанням іноземної мови доцільно розуміти не одноразове використання мовленнєвих ситуацій у навчальній діяльності, а такий процес навчання іншомовного спілкування, у змісті якого системно, методично й дидактично доцільно використовуються ці засоби як його постійні компоненти.*

Зазвичай процес навчання іноземних мов зорієнтований на виконання двох методичних функцій: 1) навчально-пізнавальної та 2) комунікативної, а тому діяльність на уроці, в якій застосовуються мовленнєві ситуації, можна розглядати як певну модель реального спілкування. За результатами наших спостережень за навчальною діяльністю учнів на уроках іноземних мов та аналізу змісту сформульованих мовленнєвих ситуацій, уміщених у чинних підручниках, можна зробити висновок, що значна частина ситуаційних завдань часто спрямована на реалізацію навчально-пізнавальної функції: активізацію в мовленнєвій практиці тематичних мовних одиниць – лексики і граматики. Досить чітко про це свідчать доситуаційні вправи мовного характеру, які певним чином забезпечують підготовку до ситуаційного мовлення. Звісно, такий підхід нами не заперечується, проте він не повною мірою сприяє розвитку творчих здібностей учнів засобами іноземної мови:

їхня увага більше спрямована на мовний аспект висловлення, а не на його зміст, зокрема не на характер поведінки комунікантів, яка реалізується за допомогою відповідних мовленнєвих засобів (усталених комунікативних зразків). Вочевидь, небезпідставним можна вважати твердження окремих учених про те, що на сьогодні комунікативна функція мови в навчальному процесі здійснюється дещо однобічно, здебільшого як інформаційно-комунікативна [4]. Для того щоб навчальна модель спілкування повніше відтворювала модельований об'єкт, необхідно суттєво посилити роль мовленнєвої взаємодії, завдяки якій забезпечується реалізація регулятивної функції, котра надає можливість управляти діями партнера (щось пропонувати, запрошувати до певної дії, спрямовувати зміст спілкування, надавати поради співрозмовнику/ співрозмовникам, адекватно реагувати на його/їхні дії тощо). Для цього доцільно збагачувати навчально-комунікативний досвід учнів відповідними мовленнєвими зразками, характерними для різноманітних умов і цілей спілкування. Мовленнєвий етикет визначається як соціально чинні та національно-особливі правила мовленнєвої поведінки, які реалізуються в системі типових усталених формул і виразів, прийнятих для використання в ситуаціях ввічливого контакту із співрозмовником [41]. Такими ситуаціями є: звертання до співрозмовника і привернення його уваги до себе, привітання, знайомство, прощання, вибачення, подяка тощо. Кожній комунікативній ситуації характерні мовленнєві формули і вирази, що утворюють синонімічні ряди. Дуже важливо повідомляти учням про їх особливості та різнопризначеність і використовувати диференційовано, з урахуванням соціального середовища, тематики і суб'єктів спілкування. Особливо це може бути характерно для компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування. Організація діяльності в такий спосіб співвідноситься з головною метою навчання іноземної мови у ЗЗСО й не суперечить комунікативно-діяльнісному підходу. Це дозволяє учневі самостійно планувати і визначати зміст висловлення, добирати відповідні мовні засоби, оцінювати його, не

боятися припуститися мовних помилок, які значною мірою не впливають на зміст спілкування, оскільки співрозмовники можуть порозумітись: повідомити або отримати певну інформацію – власне, заради цього зазвичай і відбувається спілкування. За таких умов мовний аспект відіграє другорядну роль (навіть у рідномовному спілкуванні ми деколи припускаємося помилок, використовуємо компенсаторні невербальні засоби заради досягнення його мети).

Принагідно зазначимо, що наближення навчальної моделі спілкування до реальних умов вимагає також посилення його мотиваційного аспекту шляхом використання пізнавальних, комунікативних, естетичних і емоційних мотивів. Акт спілкування виникає на певних матеріальних засадах і під впливом сукупності певних обставин, до яких відносяться мовні та змістові характеристики мовленнєвого акту. Вони детермінуються внутрішніми і зовнішніми чинниками, суттєвими для певного етапу соціальної взаємодії: потребою, бажанням, точкою зору одного з комунікантів, проханням, згодою/незгодою, запрошенням тощо. Саме ці чинники зумовлюють появу потреби в мовленнєвому акті, формою вираження якого може бути мовленнєва ситуація. За таких умов вона розглядається як ситуація спілкування, що характеризується сукупністю обставин, які викликають потребу в мовленні з метою взаємодії людей у процесі виконання певної діяльності. А будь-яке висловлення, продуковане в результаті діяльності, завжди зумовлене деякими обставинами, що впливають на його зміст. Саме сукупність цих чинників можна розглядати як умови, що породжують мовленнєву ситуацію.

У науковій літературі існує кілька визначень поняття мовленнєвої ситуації (В. Бухбіндер, В. Скалкін тощо). Проте всі автори єдині в тому, що змістова і структурна особливість цієї категорії різнобічно залежить від кількох взаємопов'язаних чинників: *мотивів* мовленнєвого спілкування, *умов* визначення мовленнєвої дії, у тому числі меж, у яких відбувається спілкування, та *вірогіднісного прогнозування* мовленнєвої діяльності, що, у

свою чергу, залежить від чинних обставин і попереднього досвіду комуніканта/ комунікантів.

Основне завдання використання мовленнєвих ситуацій у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов можна визначати в тому, щоб передбачити можливі життєві ситуації та відповідно готувати учнів до реальної мовленнєвої комунікації, забезпечити перенос мовленнєвих дій з умовно-мовленнєвих вправ у мовленнєву практику. Проте варто наголосити, що можлива наближеність навчально-мовленнєвої діяльності до реального (не навчального) спілкування ще не означає їх тотожності. Мовленнєві ситуації сприяють створенню *апроксимованої комунікації* в порівнянні з реальними умовами спілкування. Водночас за основними параметрами вони є адекватними моделі комунікативно зорієнтованого навчання. До цих параметрів варто віднести:

- діяльнісний характер мовленнєвої поведінки комунікантів, предметність процесу комунікації – тема, проблема, події тощо;
- ситуації спілкування, котрі моделюються як найтипівіші варіанти взаємостосунків комунікантів у реальних умовах;
- мовні та мовленнєві засоби, що забезпечують процес спілкування та навчання мовленнєвої взаємодії в таких ситуаціях.

Однією з найважливіших вимог, які пред'являються до мовленнєвих ситуацій, є їх *типовість* і *нормативність*. У зв'язку з цим як безпосередньо на уроці, так і у змісті підручників, які певним чином програмують хід уроку, необхідно дотримуватися цих особливостей. Вимога *типовості* передбачає відповідність змісту ситуації соціальному контексту (умовам), в якому вона виникає і вирішується. А тому такі ситуації мають наближатися до реальних умов, якомога повніше їх інтерпретуючи. Вимога *нормативності* забезпечується доцільно дібраними до змісту ситуації та адекватно використаними в ній мовними і мовленнєвими засобами, характерними для країни, мова якої вивчається. При цьому варто зазначити, що доцільно раціонально диференціювати засоби вираження різноманітних

думок (вербальні та невербальні), які використовуються в різних країнах (часто і в регіонах однієї країни). У зв'язку з цим необхідно наголосити, що дуже важливим питанням є знання особливостей використання мовних і мовленнєвих одиниць у різних країнах, для яких спільною є одна державна мова. Оволодіння ними та вміння адекватно їх використовувати в мовленнєвій взаємодії залежать від рівня організації навчальної діяльності, спрямованої на формування соціолінгвістичної та лінгвокраїнознавчої компетентностей. Адже відомо, що, наприклад, для висловлювання деяких аналогічних почуттів, емоцій тощо в Іспанії та країнах Латинської Америки (іспаномовні країни), у Великій Британії, США і Канаді (англомовні країни), у Франції, Швейцарії, Канаді, Бельгії (франкомовні країни), у Німеччині, Швейцарії та Австрії (німецькомовні країни) часто використовуються різні вербальні й невербальні засоби. Учень мусить знати типові, найбільш уживані з них, щоб у майбутньому адекватно почуватись на теренах тих країн, мову яких він вивчає. Таку можливість має забезпечувати не тільки вчитель, але й підручник як основний засіб навчання, оскільки програмою для ЗЗСО передбачено оволодіння учнями певною інформацією про інші країни, в яких спілкуються мовою, що вивчається. У змісті підручників під відповідними рубриками доцільно презентувати найбільш типову для повсякденного спілкування інформацію, котра ілюструє розбіжності у використанні назв окремих предметів і мовленнєвих моделей. Такий матеріал допомагає учневі засвоїти особливості формулювання висловлень і підтримувати спілкування тими мовними та мовленнєвими засобами, що характерні для певної країни.

Під час оволодіння іноземною мовою у шкільних умовах зазвичай учні не відчують актуальної потреби у спілкуванні нею поза межами уроку. Навчальна комунікація – це, по суті, не реальне спілкування, а його імітація, оскільки як сама ситуація, так і потреби в мовленнєвій взаємодії його учасників – уявні. А відтак, *навчальне іноземномовне спілкування – це штучно організована система діяльності, успішність якої залежить від потреб*

(мотивів) і можливостей (майстерності вчителя, рівня навченості учнів і засобів) навчального процесу. Пріоритетною потребою можна назвати комунікативну, а основною навчальною можливістю – рівень мовної та мовленнєвої підготовленості учня/учнів на певному етапі комунікації. У зв'язку з цим учителі та автори підручників, формулюючи навчально-мовленнєві ситуації, мусять враховувати ці особливості. За таких умов результат буде успішним, якщо учень/учениця відповідно до своїх вікових потенційних можливостей, навчального й життєвого досвіду усвідомлює проблему спілкування та володіє мовними засобами для висловлення власних думок і розуміння висловлень співрозмовників. На жаль, нам зустрічалися підручники і посібники, у змісті яких пропонувалися мовленнєві ситуації, успішне вирішення яких уявляється проблематичним. Насамперед, до такої думки нас спонукало те, що автори, обираючи ситуацію як засіб навчання іншомовного спілкування, не завжди враховують ті чинники, про які йшлося вище. Помилкою, що найчастіше зустрічається, є недостатня підготовча робота до виконання учнями ситуаційної діяльності. Важливим етапом навчальної підготовки є формулювання змісту ситуації. Він повинен містити чіткий опис усіх чинників домовленнєвого орієнтування, котрі зумовлюють мотиваційний аспект мовленнєвої дії та впливають на його форму і зміст. Це своєрідні зовнішні умови, котрі актуалізують у свідомості мовця інформаційний та мовний аспект спілкування. Мовленнєва ситуація – це основне ядро змісту освіти, навколо якого організовується навчальний матеріал. У зв'язку з цим іншомовні мовленнєві ситуації можуть виконувати різноманітні дидактичні функції: компонента змісту навчання, прийому навчання на різних етапах здійснення мовленнєвих дій, механізму управління навчальною діяльністю учнів, засобу організації роботи вчителя, сприяння виконанню практичних (комунікативних), освітніх і виховних цілей.

Процес породження висловлення розглядається як виконання комунікативного завдання, котре визначається певною метою, що

реалізується в певних умовах [19]. А тому можна вважати, що мовленнєва ситуація створює умови для самостійної й водночас запланованої та організованої участі учня/учениці в акті спілкування. У цьому контексті варто зазначити, що саме ситуація є тим засобом, який забезпечує комунікантам самостійність у визначенні змісту висловлення, у виборі засобів його оформлення, у вмотивуванні навчальних дій, зрештою, у наданні навчально-мовленнєвій діяльності творчого характеру.

Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти відображають особливі погляди на вивчення іноземної мови не тільки як на засіб спілкування, але й як на механізм оволодіння іншомовною культурою. У зв'язку з цим цілком можна розглядати мовленнєву ситуацію як засіб формування іншокультурного мислення, здатності планувати свою діяльність за правилами культури носіїв мови, що вивчається. У цьому визначається її освітня функція. Йдеться про так звану вторинну (штучну) соціалізацію особистості, під час якої вона оволодіває культурними знаннями із життєдіяльності народу – носія чужої (вторинної) мови. У процесі навчання іноземної мови вторинна соціалізація здійснюється шляхом пред'явлення мовного матеріалу в навчальній ситуації з чітко вираженою рольовою мовленнєвою діяльністю. Особлива роль у цьому питанні належить підручнику, оскільки саме він забезпечує учнів тематично доцільним мовним матеріалом, надає відповідну інформацію у змісті текстів для читання, презентує для засвоєння мовленнєві зразки, характерні для спілкування в межах різноманітних за тематикою мовленнєвих ситуацій і в умовах різних соціальних середовищ. Оволодіваючи іншомовним спілкуванням засобами мовленнєвих ситуацій, учні одночасно засвоюють соціальні правила та закони використання мови, без чого володіння нею як засобом комунікації неможливе. До цього їх потрібно готувати спеціально дібраними й раціонально організованими засобами.

Сучасний стан шкільної іншомовної освіти за об'єктивних умов обмежує можливості вторинної соціалізації особистості учня. Практично

вони реалізуються у формі рецептивної діяльності через письмові та аудитивні навчальні тексти. У зв'язку з цим учителі та автори підручників мають бути особливо вимогливими до змісту таких текстів, насамперед до автентичності їх мови та інформативності. Як було сказано вище, саме тексти слугують учням інформаційною (мовною та змістовою) базою для здійснення спілкування в різних формах у межах теми, передбаченої навчальною програмою. Також тексти і післятекстові вправи й завдання забезпечують учнів засобами вираження власних думок і міркувань під час мовленнєвої взаємодії в межах ситуацій. А тому вчитель і автор підручника, моделюючи процес спілкування, повинні чітко передбачати всі основні параметри, які сприяють успішності такої навчальної роботи. Насамперед потрібно провести раціональний добір і методично доцільну організацію навчального (мовного, мовленнєвого, тематичного змістово-інформаційного) матеріалу. Він повинен здійснюватися відповідно до потенційних навчальних можливостей та іншомовних комунікативних потреб учнів/учениць, особливо тематики спілкування в межах визначених ключових компетентностей, і бути зорієнтованим на зміст мовленнєвих функцій, окреслених програмою для певного класу [37].

На думку деяких учених, об'єктом моделювання навчальної діяльності потрібно обирати такі ситуації, в яких учні певного віку з натхненням і багатоговорять [75; 110], а тому виникає потреба у виборі їх типів. Критеріями добору можуть слугувати такі чинники:

- функції спілкування (інформативна, регулятивна, емоційно-оцінна);
- фази спілкування (планування, виконання, оцінювання результатів);
- особливості навчального спілкування (штучність, віртуальність, планомірність);
- навчальні функції мовленнєвої ситуації як компонента змісту і як прийому навчання;
- особливості учня як комуніканта (вік, інтереси, комунікативні потреби, навчальний досвід, соціальні умови навчання).

Зорієнтованість курсу навчання іноземних мов на ситуаційний підхід зумовлює особливу організацію навчального матеріалу. Насамперед це може проявлятися у визначенні системи комунікативних завдань. Вона має бути побудована відповідно до певних дидактичних і методичних принципів, серед яких пріоритетними є такі: доступності, системності, комунікативного спрямування, свідомості, взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, комплексного навчання мови і культури.

Як справедливо зазначається в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, мовленням можна оволодіти лише в соціальній взаємодії [19], а через це засвоєння соціальних правил і культури поведінки під час спілкування, властивих носіям мови, визначається одним із пріоритетів сучасного процесу навчання іноземної мови. Уже починаючи з перших років навчання, у змісті підручників як основних засобах навчання авторам доцільно розміщувати інформаційні матеріали з різноманітних сфер життєдіяльності носіїв чужої мови, які зможуть слугувати змістовими засадами для породження наративів у процесі вербальної взаємодії. Ця інформація добирається відповідно до тематики спілкування, вікових особливостей учнів, їхніх інтересів і комунікативних потреб, життєвого й навчального досвіду. Наприклад, якщо відповідно до вимог навчальних програм учні/учениці 1-го і 2-го класів знайомляться лише з іменами своїх однолітків з іншомовних країн, з назвами окремих вулиць, міст і країн, то вже через два роки обсяг країнознавчої інформації значно зростає. А починаючи з 5-го класу, вони повинні отримувати знання із соціокультурної та лінгвокраїнознавчої сфер про особливості мовленнєвої взаємодії в різноманітних ситуаціях спілкування, про лексичні відмінності в назвах окремих предметів у різних країнах, де спілкуються однією мовою, тощо. Для засвоєння такої інформації доцільно використовувати умовно-мовленнєві вправи та комунікативні завдання у формі мовленнєвих ситуацій етикетного типу, соціального контакту, соціальної поведінки тощо.

Незважаючи на те, що мовленнєві ситуації використовуються в навчальних умовах і в навчальних цілях, вони ґрунтуються на певних стереотипах соціальної поведінки учнів/учениць, а тому деякою мірою їх можна одночасно розглядати як *моделі стандартних типових ситуацій*, оскільки вони визначаються соціально-комунікативною позицією комуніканта. У зв'язку з цим пріоритетними засадами для формулювання змісту мовленнєвих ситуацій має слугувати соціально-комунікативна роль випускника навчального закладу відповідно до його можливих контактів у майбутньому із носіями мови в різноманітних сферах спілкування. А відтак і об'єктами контролю повинні бути саме такі ситуації. Саме на це зорієнтовують і Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, які пропонують формувати в учнів здатність здійснювати спілкування в умовах, наближених до реальних умов.

Мовленнєві ситуації як засоби навчання іншомовного спілкування в умовах компетентнісної парадигми можуть бути характерні будь-якому ступеню навчання. Їх складність визначається психофізіологічними особливостями учнів/учениць, рівнем їхніх пізнавальних інтересів, навчальним і життєвим досвідом, мотивацією тощо. Для учнів 5–6 класів, враховуючи їхній незначний навчальний іншомовний досвід, пріоритетними можуть бути *мікроситуації*. Під цим терміном розуміють статичну ситуацію, мовленнєвою реакцією на яку можуть слугувати одна або дві взаємопов'язані фрази або репліки. До такого виду відносять ситуації необхідності, неповної або невизначеної інформації, встановлення контакту тощо [97]. Зазвичай вони передбачають виконання певних цілей: *запросити до...*, *дізнатися про...*, *уточнити час (день)*, *попросити допомоги* тощо. Це умовно-мовленнєві (умовно-комунікативні) справи, їх змісту властивий високий рівень мотивації, а через це, як засвідчує практика, вони легко засвоюються і відтворюються в навчальному процесі. Однокрокові дії, що їм характерні, часто стимулюються словами: «*Запитай у...*», «*Поцікався у...*», «*Попроси у...*», «*Вислови згоду/незгоду у зв'язку з...*», «*Погодься/Відмовся*»,

«Уточни», «Підтвердь сказане», «Запроси...», «Повідом про...», «Запереч...» тощо. Методично доцільно навчання супроводжувати мовленнєвими зразками як орієнтовною основою діяльності. Такі види завдань відповідають комунікативно-діяльнісному підходу до навчання, вони активізують мовленнєву діяльність учнів. Доцільно передбачати різноманітні теми ситуаційного спілкування, в яких учні могли б застосовувати сформовані на попередніх ступенях навчання навички, досягаючи їх гнучкості, самостійно оцінювати свій іншомовний комунікативний досвід і бачити перспективи його подальшого розвитку.

Інший вид ситуацій – це *макроситуації*. Основні їх компоненти – тема, цілі та ролі. Мета таких ситуацій передбачає чітке спрямування мовленнєвої діяльності всіх її учасників, зазначаючи характер їхньої взаємодії. Для цього варто чітко формулювати комунікативно-психологічну настанову. Наприклад, «Обміняйтеся враженнями про...», «Висловіть свою позицію щодо...», «Переконайте один одного в тому, що...»; «Проведіть дискусію щодо...» тощо. Зазвичай у таких ситуаціях відтворюється особистісно та соціально зорієнтоване спілкування, а також проявляється досвід учнів. Особливість і, мабуть, складність таких ситуацій визначає те, що моделювання їх часто передбачає використання двох взаємопов'язаних форм мовленнєвої взаємодії – діалогічної та монологічної, які попередньо не можуть бути чітко спрогнозовані ні в часі, ні в місці, ні в змісті висловлення, проте мають ними передбачатися. Це зумовлює необхідність у такій організації навчання, а отже, і в доборі вправ і завдань як засобів його реалізації, котрі сприяють формуванню в учнів/учениць умінь за певних умов і потреб переходити з однієї форми спілкування до іншої, і в такий спосіб адекватно моделювати свою комунікативну поведінку. А тому одним із важливих завдань для ефективної організації ситуаційного навчання є доцільний добір навчального матеріалу відповідно до очікуваної моделі спілкування, що прогнозується отримати в результаті зазначеної діяльності. Одиницями, які характеризують такий продукт, можуть бути фраза,

надфразова єдність, зв'язний текст у монологічній формі, діалогічна єдність, розгорнутий діалог/полілог, бесіда, дидактична гра. Усі вони повинні прогнозуватись у навчальному процесі для використання в ситуаційному мовленні та бути активізованими в доситуаційних вправах. Це своєрідні *стереотипи мовленнєвої взаємодії*: соціокультурно визначені мовні одиниці, котрі використовуються у вигляді вираженої в мовленні асоціації зі стандартною в певній культурі ситуацією спілкування [69]. Лише за умови, що такий матеріал став здобутком довготривалої пам'яті учня, він може бути адекватно застосованим у реальних умовах. До таких одиниць доцільно віднести найбільш частотні усталені зразки мовлення, що є універсальними для кожної мови та характерними для різноманітних соціальних умов спілкування: *звісно, не може бути, згоден/згодна, що ти кажеш!, як добре!, мені здається, на мою думку, як на мене, як жаль, шкода, не може бути, зазвичай, можливо* тощо.

Спілкування в будь-якій формі завжди характеризується висловлюванням позитивних або негативних емоцій (почуттів). У кожній мові існують для цього відповідні мовні засоби. Не можна уявити реальне мовленнєве спілкування без слів, які прийнято називати *лінгвокраїнознавчою лексикою*. Добираючи такий матеріал, необхідно чітко знати відповідники, прийняті в іноземній мові. Не завжди вони є перекладним іншомовним відбитком виразів, які учень застосовує в рідній мові. Досить часто номінативне значення таких іншомовних слів не має нічого спільного з тим значенням, яке використовується для висловлення деяких емоцій. Програми з іноземних мов для ЗЗСО передбачають засвоєння учнями певного пласту такої лінгвокраїнознавчої лексики, а тому має плануватися робота з нею.

У системі прийомів навчання мовленнєва ситуація розглядається як *спосіб пред'явлення комунікативно-пізнавальних завдань, які сприяють формуванню учня як комуніканта*. Успішність цієї роботи значною мірою залежить від її доступності, а також від рівня відповідності інтересам і потребам учнів/учениць. Комунікативна потреба у спілкуванні з певним

ситуативним спрямуванням для кожної людини є природною і соціально сформованою. Проте проведені нами дослідження засвідчують, що не завжди вона реалізується ефективно. Виникають деякі *причини*, що гальмують успішність навчання цього виду діяльності. Серед них основними нами визначено такі:

- спрямованість ситуаційного завдання на одного учасника спілкування, коли пріоритети надаються режиму «учень-учитель» або «учитель-учень»;
- недостатня вмотивованість навчальних дій учнів/учениць, домінуюча роль учителя у спілкуванні;
- деяка відсутність свободи у виборі учнями партнерів для спілкування;
- досить штучне формулювання завдань для ситуаційного спілкування, що не завжди надає йому реального вигляду;
- недостатній репертуар лінгвокраїнознавчих моделей спілкування, характерних для носіїв мови, що вивчається.

Результати аналізу зазначених причин дозволили дійти висновку, що багато учнів, яких стимулюють до іншомовного ситуаційного спілкування, не мають достатнього досвіду в подібному спілкуванні рідною мовою – у них відсутні або недостатньо сформовані рідномовні комунікативні вміння й навички для здійснення мовленнєвої діяльності в аналогічних обставинах. А між тим, участь в іншомовній ситуаційній мовленнєвій взаємодії – це певною мірою результат досвіду творчої діяльності та емоційно-чуттєвої вихованості [74]. А отже, недосконалість такого досвіду в рідній мові негативно позначається на процесі формування іншомовних механізмів. Окрім того, на успішність іншомовного ситуаційного спілкування впливають інтереси учнів, комунікативні потреби і мотиви, навички у самооцінюванні, стосунки із прогнозованими комунікантами, рівень розвитку психологічної структури особистості. А вони в учнів – неоднакові, що зумовлює різний рівень успішності процесу навчання.

Як нами зазначалося, зміст і структура ситуаційного спілкування в навчальних цілях завжди мають прогнозуватися вчителем і автором підручника. При цьому важливо передбачати чинники, що можуть слугувати стимулами і детермінаторами такої мовленнєвої взаємодії. Складність виконання комунікативного завдання залежить від двох обставин: 1) креативності учня/учениці: на якому рівні розвитку перебувають його/її особистісні можливості, серед яких – уміння прогнозувати ситуаційне мовлення, уміння адекватно використовувати мовленнєві стимули (*переконати, з'ясувати, пояснити, заперечити, відмовитися, погодитися* тощо), 2) навички самостійно визначати компоненти змісту ситуаційного мовлення, зокрема засоби його мовного оформлення та інформаційний матеріал. Формувати названі механізми – це функція як учителя, так і підручника. Звісно, що в цьому процесі позитивну роль можуть зіграти відповідні механізми, сформовані під час оволодіння іншими навчальними предметами, тобто навчальний досвід учнів. У такому випадку для раціоналізації процесу навчання доцільно ефективно використовувати набутий досвід, уміло спрямовувати його в необхідному напрямі.

Здійснений нами аналіз тематики спілкування, визначеної модельними навчальними програмами з іноземних мов [37], та запропонований ними список комунікативних умінь і мовленнєвих функцій, якими мають оволодівати учні/учениці кожного класу під час мовленнєвої взаємодії в межах цих тем, дав змогу сформулювати відповідний зміст мовленнєвих ситуацій, котрі можуть слугувати засобами реалізації вимог програм. Ураховуючи тенденцію компетентнісно орієнтованого навчання спілкування засобами іноземної мови в сучасних ЗЗСО, відповідно, постало питання методично доцільного інтегрування змісту ситуацій зі змістом ключових компетентностей, формування яких може здійснюватися на тематичних мовних та інформаційних матеріалах, окреслених навчальною програмою для певного класу. Власне, ці чинники слугували підґрунтям для створення мовленнєвих ситуацій.

Наведемо список мовленнєвих ситуацій, сформульованих нами для учнів 5-х класів відповідно до вимог чинної навчальної програми [38]. Презентуємо їх зміст українською мовою як зразок, який може слугувати орієнтиром для вчителів і авторів підручників різних іноземних мов для підготовки подібних видів завдань для інших класів. Пропонуємо 4 види творчих комунікативних завдань у формі монологічного мовлення, діалогічного мовлення, проєктної роботи, дидактичних ігор.

Види комунікативних завдань для формування в учнів здатності до ситуаційного іншомовного спілкування

5 клас²

Монологічне мовлення

- Цього тижня в дитячому кафе ви святкували день народження однокласника/однокласниці. Розкажіть про цю подію:
 - коли день народження;
 - скільки років виповнилося;
 - опишіть інтер'єр кафе;
 - повідомте, чим вас пригощали;
 - чи сподобалося вам свято та страви.
- Недавно ви ходили з батьками в магазин одягу. Розкажіть:
 - який одяг ви купили;
 - якого він кольору;
 - яка його ціна;
 - скільки він коштує.
- Твого зарубіжного друга/зарубіжну подругу цікавлять твої улюблені страви. Розкажи, які страви ти більше всього любиш і чому. З яких інгредієнтів вони готуються.

² Вибір тематики іншомовного спілкування, обмеженої 5-м класом, зумовлено темою наукового дослідження відділу навчання іноземних мов. Представлені матеріали можуть слугувати своєрідним прикладом для подальших етапів/класів навчання.

- Твого зарубіжного друга/зарубіжну подругу цікавить, які страви зазвичай ти вживаєш на сніданок, обід і вечерю. Розкажи про це, а також повідом, що ти вживав сьогодні/вчора.

- Ти спілкуєшся в мережі Інтернет зі своїм зарубіжним другом/зарубіжною подругою. Вони цікавляться, як ти використовуєш свій вільний час поза школою/на вихідні дні/на канікулах. Розкажи про це.

- Закінчилися літні/зимові канікули. Розкажи, як ти їх провів/провела:

- чим займався/займалась;

- де побував/побувала;

- що і чому найбільше тобі сподобалося/запам'яталося.

- Спілкуючись у мережі онлайн зі своїми зарубіжними друзями, ти розповідаєш про подорож/екскурсію на канікулах, яка тебе найбільше вразила:

- куди і з ким ти їздив/їздила;

- чи вдалася погода;

- що і чому тобі сподобалося;

- про які культурні/історичні принади ти дізнався/дізналася вперше, чим вони цікаві.

- Твоїх зарубіжних друзів цікавить місто/село, в якому ти проживаєш. Розкажи:

- як воно називається;

- де розташоване;

- про його культурні/історичні принади;

- про його населення;

- які місця ти найчастіше відвідуєш і чому.

- Твої зарубіжні друзі цікавляться, як ти проводиш свій день. Розкажи по годинно про його основні етапи.

- Твій зарубіжний друг/твоя зарубіжна подруга планує відвідати Україну/місто/село, де ти проживаєш. Йому/їй цікаво знати основні факти про це. Надай йому/їй відповідну інформацію.

- Твій зарубіжний друг/твоя зарубіжна подруга проживає у країні з теплим кліматом, який значно відрізняється від нашого. Його/її цікавить, яка погода в нашій країні в різні пори року та який одяг ви носите. Розкажи про це.

- Ти спілкуєшся зі своїм зарубіжним другом/своєю зарубіжною подругою. Ви обговорюєте свята, які відомі у ваших країнах. Розкажи, про яке свято/які свята і що ти розповів/розповіла.

- Увечері тобі зателефонував/зателефонувала твій зарубіжний друг/твоя зарубіжна подруга і запитав/запитала, як пройшов день. Розкажи, які уроки були в тебе сьогодні у школі, що ви робили на уроках. Що тобі запам'яталося.

Діалогічне мовлення

- Під час спілкування з вашими зарубіжними співрозмовниками вас цікавить інформація про ваші родини. З'ясуйте такі питання:

- члени родини, їхні імена і вік;
- професії батьків;
- навчання братів/сестер;
- дідусь і бабуся;
- місця проживання.

- По телефону/у мережі Інтернет ви спілкуєтеся із зарубіжним другом/зарубіжною подругою про ваших близьких друзів. З'ясуйте такі питання:

- їхні імена;
- їхній вік;
- місце проживання;
- їхні уподобання;
- їхні родини.

- Зі своїм зарубіжним другом/своєю зарубіжною подругою ви спілкуєтеся в мережі Інтернет про ваші враження від зимових/літніх канікул. З'ясуйте:

- де і з ким ви відпочивали;
- які історичні/культурні місця/принади ви відвідали;
- що вас найбільше вразило і чому.

• Твій зарубіжний друг/твоя зарубіжна подруга планує на зимових/літніх канікулах відвідати Україну, а тому його/її цікавить типова погода о цій порі та який одяг доцільно мати. Поспілкуйтесь.

• Твій зарубіжний друг/твоя зарубіжна подруга планує відвідати Україну, а тому його/її цікавлять принади України, які варті уваги. Що ти порадив би/порадила б і чому?

• З твоїм зарубіжним другом/твоєю зарубіжною подругою ви спілкуєтесь про найвідоміші свята ваших країн і які з них вам подобаються та чому.

• Поспілкуйтесь зі своїм зарубіжним другом/своєю зарубіжною подругою про те, що ви вивчаєте на уроках іноземної мови та які види навчальної діяльності вам найбільше до вподоби і чому.

• З твоїм зарубіжним другом/твоєю зарубіжною подругою ви спілкуєтесь про населені пункти, в яких ви живете. З'ясуйте такі питання:

- їх назви;
- місця розташування;
- культурні та історичні принади;
- які місця і чому ви любляете відвідувати.

• Поспілкуйтесь зі своїм зарубіжним другом/своєю зарубіжною подругою про страви, які типові у ваших країнах, та які з них і чому вам найбільше подобаються.

• Ви в туристичній поїздці в країні, мовою якої володієте. Перебуваючи в одному з міст, ви не знаєте, як дістатися до певного пункту (музею, виставки, іншого об'єкту), що вас цікавить. Поспілкуйтесь з перехожим і з'ясуйте:

- де знаходиться (вулиця) об'єкт, який вас цікавить;
- яким видом транспорту туди дістатися;

- чи потрібно робити пересадки;
- на якій зупинці потрібно вийти;
- скільки коштує проїзд.

- Поспілкуйтеся зі своїм зарубіжним другом/своєю зарубіжною подругою про типовий одяг, який зазвичай носять ваші друзі/однокласники в різні пори року. З'ясуйте, який одяг носите ви.

Проектна робота

- Побудуйте і презентуйте «родинне дерево» і прокоментуйте його зміст: члени родини, їхні імена, вік, заняття/професії, уподобання .
- Створіть інформаційно-змістовий колаж із фотографіями ваших друзів і розкажіть про них: імена, вік, місце проживання, навчання, уподобання.
- Створіть і презентуйте інформаційно-змістовий (індивідуальний та колективний) колаж із фотографіями членів своєї родини/друзів. Прокоментуйте їхній одяг і поспілкуйтеся з однокласниками про ваш улюблений сезонний одяг.
- Створіть і презентуйте інформаційно-змістовий колаж із малюнками/фотографіями продуктів харчування та прокоментуйте меню типових продуктів харчування для сніданку, обіду, вечері.
- Створіть і презентуйте інформаційно-змістовий колаж із фотографіями/ малюнками типових страв харчування населення країн, мова яких вивчається/ української кухні. Розкажіть про них.
- Створіть і презентуйте інформаційно-змістовий колаж видів вашого улюбленого відпочинку та розкажіть про них.
- Створіть і презентуйте інформаційно-змістовий (індивідуальний/ колективний) колаж видів вашого відпочинку на зимових/літніх канікулах. Прокоментуйте його зміст.

- Створіть інформаційно-змістовий колаж природних явищ/різних видів погоди, характерних вашому регіону, та прокоментуйте його зміст.

- Створіть і презентуйте інформаційно-змістовий колаж історичних і культурних об'єктів вашого населеного пункту/району, до яких, на вашу думку, доцільно організовувати туристичні подорожі та які ви порадили б відвідати вашим гостям, друзям-іноземцям. Прокоментуйте їх зміст та аргументуйте ваші думки.

- Створіть схему подорожі вашим містом/селом, яку ви використали б для прогулянки ваших гостей із закордону. Обґрунтуйте, чому ви обрали саме запропонований вами шлях, проінформуйте про об'єкти, які на ньому зустрічаються, та представте стисло інформацію про них.

- Створіть інформаційно-змістовий колаж і презентуйте в ньому матеріали про своє улюблене свято. Прокоментуйте його дату, ознаки та як відзначається.

- Складіть і презентуйте розклад уроків на певний день і розкажіть про його зміст. Прокоментуйте свій улюблений предмет і види діяльності на уроці.

- Побудуйте інформаційно-змістовий колаж про події свого робочого дня та прокоментуйте їх.

- Презентуйте мапу України та розкажіть про її географічне положення, представте загальні відомості про неї (великі міста, ріки, озера, гори), у тому числі про її історичні та культурні принади.

- Презентуйте карту країни, мову якої вивчаєте, розкажіть про її географічне положення та представте загальні відомості про неї.

Дидактичні ігри

- Вам потрібно заповнити анкети інформацією про ваших братів/сестер. Заповніть і повідомте про їх зміст.

- У зарубіжному аеропорту ви допомагаєте членам родини заповнити анкети на митниці. Заповніть та повідомте про їх зміст.

- Ви у магазині одягу. Разом із членами родини вибираєте сезонний одяг (на зиму, на літо). Поспілкуйтесь із продавцем і членами родини:

- погодься/не погодься з пропозиціями членів родини/продавця-консультанта;

- аргументуй свій вибір.

- Ви у магазині одягу. Поспілкуйтесь із продавцем-консультантом щодо таких питань:

- що ви хочете купити;

- ваші уподобання;

- розмір/колір, який вас цікавить;

- уточніть, чи є товари іншого кольору/розміру;

- місцезнаходження примірочної;

- ціна товару, який ви хочете придбати;

- місце оплати.

- Ви напередодні свята. Обміркуйте план його проведення. З'ясуйте разом із друзями такі питання:

- заходи;

- оформлення;

- відповідальні.

- Наближаються зимові/літні канікули. Уявіть, що ви спілкуєтесь зі своїми зарубіжними друзями в мережі онлайн. Обговоріть ваші плани на ці дні: дізнайтеся про їхні плани та розкажіть про свої.

У представленому списку наведено зразки, на наш погляд, найбільш типових за змістом мовленнєвих ситуацій, що можуть зустрітися в реальному житті. Звісно, що презентовані формулювання цих творчих комунікативних завдань не є абсолютними. Їх можна урізноманітнити іншими формулюваннями у межах кожної теми: розширити за змістом, деталізувати, інтегрувати в одному завданні кілька тем. Мовне та інформаційне наповнення змісту завдань має узгоджуватися з вимогами навчальних програм, зокрема з тематикою спілкування учнів, їхніми мовними

потенційними можливостями (особливо граматичними). Зміст ситуацій має пропонувати учням здійснювати спілкування в різних часових межах, зокрема в теперішньому, минулому, майбутньому дієслівних часах, форми яких їм відомі. Також від учнів вимагається не тільки транслювати певну інформацію відповідно до теми спілкування, але й обґрунтовувати свої думки, висловлювати власні ставлення до об'єктів, про які мовиться, що передбачено мовленнєвими функціями програми. Звісно, що на наступних етапах навчання учні зможуть якісно і кількісно розширити обсяг інформації в межах цих тем, долучивши для цього відповідні нові мовні одиниці, котрі на попередніх етапах навчання їм ще не були відомі.

Висловлювання учнів повинні бути повними у межах їхніх потенційних можливостей. Для цього методично доцільно за потреби пропонувати опорні плани, які можуть слугувати своєрідною орієнтовною основою їхньої діяльності, сприяючи формуванню вмінь і навичок цілісно й логічно створювати мовленнєві продукти. Деякі ситуації можуть не супроводжуватися опорними планами (на вибір учителя), що поступово формуватиме в учнів/учениць здатність до самостійної діяльності.

Передбачається, що ситуаційне компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов доцільно здійснювати за певною системою. Виокремлено *два етапи (підготовчий і творчий)*, на яких виконуються певні взаємопов'язані дії. Діяльність на *першому етапі* спрямовується на формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок, які мають надавати учням змогу здійснювати мовні операції в межах спілкування з певною теми. Основними засобами, що забезпечують безпомилковість в оперуванні тематичними мовними одиницями у спілкуванні, визначено вправи на підстановку, доповнення речень, трансформацію, заповнення пропусків у реченнях, перефразування тощо. Усі навчальні дії виконуються на тематичному лексичному матеріалі, який надалі передбачається використовувати на творчому етапі під час формування механізмів спілкування в усній і письмовій формах. З деякими тематичними лексичними одиницями учні

вперше знайомляться на підготовчому етапі під час виконання мовних вправ. Власне, тут відбувається їх пред'явлення й активізація в мовленнєвих зразках і реченнях.

На *другому творчому етапі* учні здійснюють комунікативно спрямовані навчальні дії, що забезпечують формування механізмів спілкування. Тренування відбувається шляхом виконання умовно-мовленнєвих вправ і комунікативних завдань, які дають змогу усвідомлювати значення та функції мовних одиниць у спілкуванні.

Важливо наголосити, що ситуаційно спрямована робота на зазначених етапах не може відбуватися впродовж лише одного уроку, на це має відводитися кілька уроків, тим більше, що, окрім цієї діяльності, учні паралельно виконують дії, спрямовані на оволодіння іншими видами іншомовного спілкування.

Запропонована технологія використання ситуаційного навчання іншомовного спілкування, що включає добір, формулювання та застосування навчально-мовленнєвих ситуацій в умовах компетентнісного навчання іноземних мов, була апробована у шкільній практиці й засвідчила свою ефективність, значно вдосконаливши рівень іншомовної комунікації учнів. Звісно, що реалії життя затребують ще й інші варіанти змісту ситуацій, що зумовлюється низкою чинників, зокрема ситуативними потребами, що можуть об'єктивно виникати в різноманітних сферах життєдіяльності.

Учителеві або авторові шкільного підручника доцільно завжди враховувати той факт, що випускник/випускниця ЗЗСО об'єктивно не може підтримувати іншомовне ситуаційне спілкування на однаковому рівні з усіх можливих для життєдіяльності тем. Шкільними навчальними програмами з іноземних мов для кожного класу чітко окреслюються межі такої комунікації в мовному та інформаційному відношеннях. У зв'язку з цим мовленнєві висловлення на кожному наступному етапі навчання будуть відрізнятися від попередніх якісними і кількісними показниками: мовним та інформаційним наповненням і обсягом. Майбутній професійний досвід життєдіяльності

випускника/випускниці ЗЗСО може затребувати й інші теми ситуаційного спілкування, що не були предметом вивчення в межах шкільної іншомовної освіти. Утім ЗЗСО мають забезпечувати учням/ученицям оволодіння базовими механізмами комунікації, типовими для більшості соціальних середовищ, які ситуативно можуть зустрітися в їхньому житті. А тому основне призначення шкільної іншомовної освіти в цьому аспекті – це сформувати в учнів здатність виконувати типові комунікативні дії та вміти дотримуватися відповідної комунікативної поведінки під час іншомовного спілкування в різних його формах, за різних умов і в різних соціальних середовищах. Саме цей аспект доцільно вважати найважливішим у всій системі шкільної іншомовної освіти. Він має бути визначальним пріоритетом діяльності сучасних ЗЗСО на всіх етапах їх розвитку. Власне, це освітня стратегія, що ґрунтується на потребах сучасного світового глобалізованого соціуму і враховує його особливості.

3.2. Методичні підходи до створення системи вправ і завдань для організації ситуаційного спілкування учнів 5–6 класів в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов

В умовах компетентнісної освітньої парадигми до пріоритетних завдань навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти віднесено формування в учнів, крім предметних, низки ключових компетентностей, що мають забезпечити успішну соціалізацію юної особистості патріота своєї країни з чіткою громадянською позицією, інноваційним мисленням, багатим комунікативним досвідом, екологічною свідомістю. Основним завданням іншомовної освіти в сучасних умовах є формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності випускника, який не лише вмітиме усно чи письмово висловлювати власну думку іноземною мовою відповідно до ситуації, а й буде здатним за допомогою мовних засобів охопити увесь спектр соціальних і культурних

явищ, розв'язувати засобами іноземної мови актуальні життєві проблеми. Це спонукає вчителів іноземних мов шукати шляхи ефективної організації освітнього процесу. У їхній діяльності окреслилися певні підходи, що забезпечують вироблення в учнів психологічної настанови на систематичне здобування й розширення знань, формування ціннісного ставлення до навчального предмета, умінь здійснювати ефективну міжкультурну комунікацію, а також стійких умінь орієнтуватися в динамічних інформаційних потоках. Зазначимо, що в сучасних умовах не менш важливо забезпечити засвоєння й системне розширення учнями соціокультурних знань, що є важливою умовою ефективної міжкультурної комунікації.

Студіювання педагогічних джерел (Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко та ін.) уможлиблює висновок, що на вибір змісту, створення системи вправ і завдань значною мірою впливає домінування тих чи тих педагогічних підходів. У контексті дослідження необхідно було з'ясувати сутнісні характеристики базового поняття «підхід» з огляду на термінологічну невизначеність його в сучасній педагогічній науці й практиці.

У підручнику «Методика навчання іноземних мов і культур» за загальною редакцією С. Ніколаєвої виокремлено шість підходів до навчання іноземних мов і культур: комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, рефлексивний, культурологічний, рівневий, професійно орієнтований, які автори вважають найбільш поширеними [35, с. 82].

У новій модельній програмі з іноземних мов зазначено, що освітній процес «будується на підґрунті комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів, які своєю сутністю зумовлюють дидактично і методично доцільне визначення цілей та змісту навчання іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування та порозуміння в сучасному глобалізованому, мультилінгвальному та полікультурному світовому соціумі» [37, с. 4].

Студіювання психолого-педагогічних джерел з окресленої проблеми (О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, В. Кремень, О. Локшина, С. Ніколаєва,

О. Овчарук, О. Пасічник, Т. Полонська, В. Редько, О. Савченко, О. Топузов та ін.) уможливило виокремлення низки підходів, що домінують у процесі навчання іноземних мов у гімназії та визначають створення системи вправ і завдань для організації ситуативного спілкування учнів 5–6 класів. До таких підходів відносимо: компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, культурологічний.

Проаналізуємо означені підходи докладніше в контексті організації ситуативного спілкування учнів 5–6 класів в умовах компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов

Необхідність упровадження компетентісного підходу до навчання іноземних мов в Україні зумовлено зміною освітньої парадигми, що відзначено в низці документів МОН України, у працях педагогів (Н. Бібік, В. Бондар, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.) і, зокрема, фахівців у галузі методики навчання іноземних мов (І. Бахов, О. Пасічник, Т. Полонська, В. Редько та ін.).

Про те, що компетентісний підхід в умовах сьогодення не тільки не втрачає своєї актуальності, а й набуває нових смислів, засвідчує узагальнення, яке зробила українська дослідниця О. Локшина на основі вивчення й аналізу Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя: «в умовах глобалізаційних і технологічних трансформацій сьогодення компетентісний підхід перетворився на філософію, яка формує інноваційне бачення освіти, фундаментальних принципів її розвитку» [31, с. 21]. Саме тому компетентісний підхід до навчання став не тільки методологією сучасної української освіти в контексті її модернізації та європеїзації, а й пріоритетним у практиці роботи вчителів. Цей підхід визначає процес змін, пов'язаних із розробленням нових модельних програм, лінійки нових підручників, а відтак і створення системи вправ і завдань для організації ситуативного спілкування учнів 5–6 класів в умовах компетентісно

орієнтованого навчання іноземних мов, що зумовлено адаптуванням освітнього процесу до глобальних цивілізаційних змін і умов.

Компетентнісний підхід змінює мету й завдання освіти від передачі знань і вмінь предметного змісту, що було задекларовано у вимогах навчальних програм – «учні повинні знати», «учні повинні вміти», до формування розвиненої особистості, яка володіє низкою соціально і життєво значущих компетентностей. Як підкреслює О. Локшина, «з прийняттям Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя Брюсселем було запропоновано новий концепт сучасної європейської освіти, яка має формувати у здобувачів освіти життєво важливі характеристики універсального характеру для застосовування в різних швидкозмінних контекстах – індивідуальному, професійному, соціальному. З цією метою складовими ключової компетентності названо не лише знання, а й уміння/навички та ставлення, як і здатність їх застосовувати в реальному житті» [там же, с. 23].

Компетентнісний підхід ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу, що засвідчено в Державному стандарті базової середньої освіти [14]. З огляду на це в межах системи вправ і завдань для організації ситуативного спілкування учнів 5–6 класів на засадах компетентнісного підходу можна виокремити вправи і завдання, спрямовані на формування відповідних компетентностей. Якщо в Державному стандарті виокремлено 11 ключових компетентностей, то, відповідно, має бути розроблено й упроваджено в освітній процес систему вправ і завдань, що складається з 11 груп, спрямованих на: 1) вільне володіння державною мовою; 2) формування іншомовної комунікативної компетентності; 3) математичну компетентність; 4) формування компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій; 5) формування інноваційності; 6) формування екологічної компетентності; 7) формування інформаційно-комунікаційної компетентності; 8) навчання впродовж життя; 9) формування громадянських і соціальних

компетентностей; 10) формування культурної компетентності; 11) формування підприємливості і фінансової грамотності.

Тематика вправ і завдань для організації ситуативного спілкування учнів 5–6 класів охоплює різноманітні галузі знань, здобутих учнями в процесі опанування різних предметів.

Реалізація компетентнісного підходу до створення системи вправ і завдань для організації ситуативного спілкування учнів гімназії в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов потребує розроблення системи вправ і завдань, спрямованих на формування іншомовної міжкультурної ключової компетентності та всіх ключових компетентностей здобувачів освіти. Як свідчить аналіз літератури (Н. Басай, С. Ніколаєва, О. Пасічник, Т. Полонська, В. Редько та ін.), систему вправ і завдань розглядають як цілісне й завершене утворення, що забезпечує досягнення визначених цілей.

З огляду на це, кожна вправа й завдання системи мають спрямовувати діяльність учнів на формування тієї чи тієї компетентності. У цьому випадку система стає потужним інструментом досягнення мети навчання іноземних мов, визначену програмою.

Наприклад, для формування такої ключової компетентності, як навчання впродовж життя, радимо використати вправу «Склади й прокоментуй розклад уроків», у процесі виконання якої учні говорять назви предметів, визначають їх роль, що дає змогу визначити важливість предметів для власного становлення. Цікаво, як учні розташовують предмети, якими критеріями керуються при цьому. Крім того, можна спонукати їх до складання текстів «Мій улюблений предмет» або моделювання діалогів з однокласниками, під час яких учні відповідають на запитання: «Що подобається найбільше?», «Що зацікавило (здивувало, вразило) під час навчання?», «Як переконати інших уважливості навчання того чи того предмета?» тощо.

Практика переконує, що учні з інтересом виконують такі завдання, як бесіда (Що тобі найбільше подобається в школі? Які твої улюблені предмети? Чим, крім навчання, для тебе цікава школа? тощо), підготовка реклами своєї школи «Школа – це місце тільки для навчання?».

Задля формування культурної компетентності цікавим є моделювання ситуації «Яку музику ти слухаєш?», у процесі якої дітям необхідно розказати про свого улюбленого композитора чи виконавця. Прослуховування мелодії під час уроку створює позитивне емоційне тло, що сприяє закріпленню знань. Можна запропонувати дітям інсценувати улюблені пісні й казки, адже виконуючи різні соціальні ролі, учні намагаються швидко зорієнтуватися у стосунках між певними персонажами, співчувати, виявляють емпатію, а також реалізують власні творчі можливості.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами в навчанні, оскільки стосується особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим у процесі виконання конкретною особистістю певного комплексу дій, що потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно для всіх, на суб'єктивні надбання одного суб'єкта, що їх можна виміряти.

Останнім часом набуває все більшого поширення особистісно орієнтований підхід у навчанні іноземних мов.

Щоб визначити ставлення учнів п'ятих класів до навчання іноземної мови загалом, виконання ситуаційних завдань зокрема, нами було проведено анкетування в Бердянській спеціалізованій школі з поглибленим вивченням іноземних мов № 16, Іванківському ліцеї, Нововолинському ліцеї № 1, Київській гімназії №176. Анкетуванням було охоплено 316 учнів, з них 176 (55,7%) навчаються в 5 класі, 140 (44,3%) – у 6 класі.

Перше запитання «Чи подобається тобі вивчати іноземну мову?» було спрямоване на з'ясування інтересу учнів до навчання іноземної мови. Відповіді респондентів переконують, що загалом у них є інтерес до

опанування іноземної мови, оскільки 288 (91,9%) учнів дали позитивну відповідь на запитання. Щоправда 28 учнів (8,9%) зазначили, що їм не подобається вивчати іноземну. Це актуалізує проблему пошуку ефективних шляхів формування стійкої мотивації до навчання іноземної мови.

Найскладнішим у процесі навчання іноземної мови для учнів виявилось навчання граматики – 146 (46,2%); розуміти мовлення на слух – 100 (31,6%), говорити іноземною мовою – 88 (27,8%), вивчати нові слова – 58 (18,4%) Четверо учнів відповіли, що для них немає нічого складного (1,3%), двоє учнів (0,6%) зазначили: усе складно; лінь навчатися; складно залежно від теми, настрою тощо.

Особливий інтерес викликали відповіді на наступне запитання анкети «На уроці мені подобається...». Як засвідчили відповіді, найбільше зацікавлює учнів робота в парах і групах – 152 (47,8%), пояснення вчителя – 76 (23,9%), працювати з підручником – 40 (12,6%), самостійно працювати з текстом – 35 (9,4%).

Наступне запитання передбачало з'ясування побажань учнів, оскільки їм необхідно було відповісти, обравши прийнятний для себе варіант відповіді «Хочу, щоб на уроці було більше...». Результати анкетування засвідчують: учні прагнуть, щоб на уроках більше використовували пісень, музики – 74 (23,3%), цікавих текстів – 74 (23,3%), розігрування ситуацій – 72 (22,6%).

Отже, учні зацікавлені в розігруванні ситуацій на уроках іноземної мови. Важливо дібрати такі ситуації, щоб вони, з одного боку, відповідали віковим особливостям підлітків, їхнім інтересам та уподобанням, з іншого – забезпечували реалізацію вимог чинної програми з предмета, сприяли формуванню ключових компетентностей.

Особистісно орієнтований підхід спрямований на проєктування освітнього процесу, максимально зорієнтованого на учня, забезпечення розвитку його індивідуальності, розвитку творчого потенціалу. Цьому значною мірою сприяє групова робота над різними текстами, що дає змогу кожному учневі виконати певні дії, які відповідають їхнім віковим

особливостям, є посильним для кожного. Наприклад, один учень читає текст, інший – виділяє в ньому незнайомі слова, третій – шукає їх значення в словнику, четвертий – висловлює оцінне судження тощо. Склад груп, функції учнів можуть змінюватися, важливим є те, що в межах груп учні взаємодіють, допомагають один одному. Така робота готує учнів до подальшої комунікації, сприяє вдосконаленню комунікативних умінь, розширенню словникового запасу, що має відбуватися системно.

Плануючи роботу на уроці, важливо враховувати й особливості підліткового віку учнів, у якому спілкування є провідним типом діяльності. Як зазначають психологи, «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» [84, с. 70].

З огляду на це ситуаційні завдання, які застосовують на уроках іноземних мов, мають спонукати учнів до спілкування з однокласниками й однокласницями, відповідати їхнім потребам і прагненням. У процесі виконання ситуаційних завдань важливо задіяти усі канали надходження інформації, активізувати інтелектуальну й емоційну сфери особистості учнів, підвищувати їхню мотивацію до навчання іноземної мови. Система вправ і завдань має забезпечувати доступність їх для учнів 5–6 класів, урахування їхніх вікових особливостей, поступове наростання труднощів у процесі виконання навчальної діяльності, повторюваність мовних операцій і мовленнєвих дій, комунікативну спрямованість, залучення здобувачів освіти до різних форм навчальної діяльності – індивідуальної, групової, фронтальної.

Підвищенню мотивації до навчання іноземних мов сприяє створення неформальної обстановки, надання можливості задоволення потреб у самореалізації, самовизначення, що є надзвичайно важливими для учнів

підліткового віку. У цьому контексті особливої значущості набуває застосування ситуаційних завдань у формі гри, наприклад «Подорож».

Учням можна запропонувати здійснити віртуальну подорож до певної країни, міста. Для цього їм необхідно знайти цей географічний об'єкт на мапі, обрати спосіб пересування, за допомогою інтернет-ресурсів здійснити віртуальну подорож, наприклад до Лондона за допомогою перегляду відеоролика або застосування сервісу *Google maps* (інтерактивні мапи, що відображають панорами вулиць найбільших міст світу). Після цього учні мають поділитися враженнями від побаченого, розказати, що їх найбільше вразило, здивувало чи навпаки, що їм не сподобалося. Таким чином, відбувається збагачення їхнього комунікативного досвіду, і, можливо, зміна реальних настанов людини, ціннісних орієнтацій, що передбачено компетентнісним підходом до навчання іноземних мов. Учитель може запропонувати учням розглянути світлини (малюнки), на яких зображено архітектурну пам'ятку Лондона або іншого європейського міста. Використовуючи інтернет, учні визначають адресу, на якій розташована пам'ятка, називають музеї, магазини, навчальні заклади, готелі, кінотеатри, лікарні, розташовані неподалік.

Перегляд відеоролика створює позитивну атмосферу на уроці, звукова підтримка сприяє актуалізації вивченої раніше лексики, уведенню нових слів до словникового запасу учнів, відеоматеріали забезпечують підвищення інтересу учнів до навчання іноземної мови, зацікавлюють їх.

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.

У процесі спостережень було з'ясовано, що змодельовані на уроках іноземної мови ситуації потребують від учнів не лише знання конкретних правил поведінки, готового алгоритму дій і простого відтворення такої

поведінки із представниками іншої мови та культури, а й здатності правильно оцінити ситуацію, спроектувати власні дії та поведінку стосовно певної ситуації, для подальшого взаємопорозуміння зі співрозмовником, при цьому використовуючи соціокультурний особистісний досвід. Передусім ідеться про такі ситуації, що відтворюють соціокультурний контекст іншомовної країни. Учні мають бути готовими до міжкультурного спілкування з однолітками із Великої Британії, Франції, Німеччини, Іспанії та інших країн, мови яких опановують, до вибору відповідного стилю соціокультурної поведінки і бути спроможними до підтримання діалогу, при цьому вміти використовувати та знаходити нестандартні рішення в незнайомих соціокультурних ситуаціях.

Компетентнісний та особистісно орієнтований підходи увиразнюють діяльнісний аспект навчання іноземної мови. З огляду на це важливу роль в організації освітнього процесу відіграє комунікативно-діяльнісний підхід: «навчання іноземних мов і культур має носити діяльнісний характер, оскільки реальне спілкування на уроці здійснюється шляхом мовленнєвої діяльності, за допомогою якої учасники спілкування намагаються вирішувати реальні та уявні завдання» [35, с. 82].

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає засвоєння іноземної мови в процесі комунікації. Зважаючи на це комунікативний підхід тісно пов'язаний із діяльнісним, що дає підстави для об'єднання їх. Як уже зазначено вище, окремі українські дослідники, акцентуючи на важливості залучення учнів до іншомовної мовленнєвої діяльності, називають підхід до навчання іноземних мов і культур комунікативно-діяльнісним [там же, с. 82–83].

Комунікативно-діяльнісний підхід спрямований на організацію активної пізнавальної діяльності учнів для розвитку особистості, її розумових і творчих здібностей, створення умов для самореалізації, стимулювання механізмів самонавчання (Self-study), що надзвичайно важливо в сучасному динамічному суспільстві. Тому необхідно враховувати

можливості додатків, спеціальних сайтів, що ознайомлюють учнів із новими словами, допомагають швидко здійснити переклад з іноземної мови на рідну й навпаки, прослухати правильну вимову й записати зразок вимови учнів, пропонують різноманітні вправи на відпрацювання тих чи тих умінь тощо. Ці зручні й доступні ресурси мають стати суттєвою допомогою учням у процесі виконання домашніх завдань, повторення матеріалу.

Як свідчить аналіз науково-методичних праць, останнім часом увагу українських і зарубіжних психологів, педагогів зосереджено на розробленні ефективних механізмів формування компетентного учня, здатного до ефективного міжкультурного спілкування, застосування іноземної мови як потужного інструменту засвоєння інших культур, саморозвитку, самореалізації особистості.

Комунікативно-діяльнісний підхід до створення системи вправ і завдань для організації ситуативного спілкування учнів 5–6 класів в умовах компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов спирається на теорію «навчання через діяльність» американського дослідника Д. Дьюї, який визначив основні засади організації процесу навчання (урахування інтересів учнів, навчання через мислення й дії, пізнання і знання як результат подолання труднощів, творча робота і співробітництво), низку психологічних теорій: теорію діяльності, теорію навчальної діяльності, теорію особистісно діяльнісного опосередкування, які визначають, що розвиток особистості в процесі навчання відбувається насамперед через формування в неї навчальних дій, що є основою освітнього процесу [18]. Психологи довели, а освітня практика підтверджує, що людина може опанувати зміст предмета, культурні відомості, способи пізнання, сформувати й удосконалити особистісні якості через діяльність. Саме діяльність є головним складником механізму здобування соціального досвіду. Це спонукає до перенесення акценту з навчання на учіння, тобто необхідно розглядати навчання як організацію й стимулювання учіння.

Метою навчання є розвиток учнів, визнання їх суб'єктності забезпечення умов для саморозвитку учнів. У цьому аспекті здобування знань і формування вмінь набуває процесуального характеру. Інструментами формування стають мовні та мовленнєві вправи, добір яких і зумовлює досягнення мети і реалізацію завдань навчання іноземної мови. Як свідчить аналіз спеціальної літератури, з-поміж дослідників немає одностайності щодо класифікації вправ. У підручнику з методики навчання іноземних мов і культур зазначено, що «розрізняють типи і види вправ за певними основними й додатковими критеріями» [35, с. 183].

У цьому контексті В. Редько акцентує: «Враховуючи тенденцію останніх років, яка передбачає спрямування теорії та практики навчання іноземних мов у середній школі на нові цільові та змістові аспекти – на оволодіння іншомовним спілкуванням як засобом мовленнєвої взаємодії у різноманітних сферах міжнародної діяльності, що є визначальним пріоритетом комунікативно-діяльнісного підходу, доцільно в основу типології вправ покласти категорію спілкування та етапи його організації в навчальному процесі» [71, с. 284–285]. З огляду на це науковець визначає й характеризує типологію вправ і завдань для навчання іншомовного спілкування та рекомендує її для застосування у змісті шкільних підручників іноземних мов. До класифікації віднесено такі вправи і завдання: мовні вправи, умовно-мовленнєві вправи, мовленнєві вправи, комунікативні завдання [там же, с. 288].

Мовні вправи спрямовані на формування мовних умінь і навичок учнів – фонетичних, лексичних, граматичних. У процесі засвоєння мовних одиниць, їх значення й особливостей вживання учні готуються до їх застосування в мовленні, оскільки виконують дії з мовним матеріалом за межами мовленнєвих ситуацій, приділяючи основну увагу формі, наприклад, вживанню допоміжного дієслова або порядку слів у заперечному реченні тощо. У такий спосіб відбувається підготовка учнів до здійснення іншомовної комунікації.

Умовно мовленнєві вправи орієнтовані на вдосконалення мовних умінь і навичок, передбачають мовленнєві дії учнів (створення мікровисловлень) у ситуативних умовах. У цьому випадку мовні одиниці пов'язані з певними ситуаціями, які дають змогу учням зрозуміти контекст застосування мовних одиниць. Таким чином умовно-мовленнєві вправи забезпечують підґрунтя іншомовної комунікації учнів.

Умовно-мовленнєві вправи мають залучати учнів до системи соціально-рольових, діяльнісних та етичних аспектів спілкування. Щоб викликати в учнів бажання висловитися, необхідно пояснити їм, де, коли, хто і що має висловити під час спілкування, тобто чітко поставити комунікативне завдання. На уроках іноземних мов у гімназії доцільно використовувати рольові, ділові, уявні (фантастичні, казкові) ситуації. Наведемо приклади ситуацій:

Рольові:

- *Уявіть, що ви їдете потягом. Познайомтеся з сусідами по купе. Розкажіть їм про себе. Розпитайте, де вони працюють або навчаються, де живуть.*

- *Уявіть, що ви приїхали в незнайоме місто. Розпитайте, де знаходяться пам'ятки архітектури, стадіон, парк тощо.*

Ділові:

- *Вам запропонували підготувати на шкільне свято виставу. Обговоріть це з однокласниками. Оберіть із запропонованих варіантів лише три. Поясніть, чим ви керувалися під час вибору.*

- *Уявіть, що ви перебуваєте за кордоном. У вас залишилося 20 доларів (євро, злотих тощо). Розкажіть, на що ви їх витратите.*

Уявні:

- *Уявіть, що ви навчаєтеся з Гаррі Поттером (Поліанною). Розпитайте в них про враження від школи і навчання.*

• *Уявіть, що ви зустріли Алісу з Країни див. Поставте їй кілька запитань.*

Мовленнєві вправи сприяють формуванню в учнів умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності відбувається у процесі їх реалізації в спеціально створених умовах, що почасти моделюють життєві ситуації. Комунікативний потенціал мовленнєвих вправ полягає передусім у їх спрямованості на розвиток комунікативного досвіду учнів, їхніх особистісних якостей, формування низки комунікативно значущих умінь, зокрема характеризувати, розповідати, описувати, зіставляти, уточнювати інформацію через запитання, погоджуватися, відмовляти, використовуючи вербальні й невербальні засоби тощо.

1. *Напиши, що вмієш і не вмієш робити ти, що вміють і не вміють робити члени твоєї родини.*

Зразок: I can sing and dance. I can't run. My mummy can... . She can't... .

2. *Напиши, в якій кімнаті знаходяться ці предмети в тебе вдома.*

1) The television is in the _____.

2) The lamp is in the _____.

3) The table is in the _____.

4) The bed is in the _____.

5) The chair is in the _____.

3. *Напиши, що ти скажеш своєму другові, показуючи йому свій дім.*

Зразок: This is my kitchen.

4. *Напиши розповідь про свого улюбленця або будь-яку тварину, яка тобі подобається.*

Зразок: I've got a parrot. His name is Shrek. He's green and yellow. He's funny. He can fly and sing. He can say "Hello!" in Ukrainian. He can't run. His favourite food is seeds. I love my parrot!

Комунікативні завдання забезпечують формування в учнів готовності до іншомовної комунікації в усній і письмовій формі, адже під час їх виконання відбувається формування мовних і мовленнєвих умінь та навичок, збагачення комунікативного досвіду дитини. Такі завдання потребують від учнів не лише знання конкретних правил поведінки, готового алгоритму дій і простого відтворення такої поведінки із представниками іншої мови і культури, а й здатності правильно оцінити ситуацію, спроектувати власні дії та поведінку стосовно певної ситуації, для подальшого взаємопорозуміння зі співрозмовником, при цьому використовуючи комунікативний і соціокультурний особистісний досвід.

Наведені групи вправ і завдань, що є складниками системи, сприяють підготовці учнів до ситуативного спілкування, оскільки за їх допомогою на уроках іноземної мови спеціально створюється мовне середовище, що допомагає учням усвідомлено здобувати знання, докладаючи певних зусиль, зокрема вивчити багато нових слів, граматику, потренуватись у комунікації під час виконання вправ тощо. Оскільки ситуаційні завдання – це змодельовані навчальні завдання, максимально наближені до життєвих, що пропонують учням розв'язати певну проблему або виконати певну соціальну роль у конкретній ситуації, вони значною мірою сприяють переходу учнів від діяльності в навчальній ситуації до діяльності в життєвій ситуації, що відповідає вимогам компетентісно орієнтованого навчання. Важливо дібрати такі ситуації, які сприяли б формуванню в учнів умінь стійкої мотивації до навчання іноземної мови, низки важливих умінь: сприймати, аналізувати, порівнювати, структурувати інформацію, будувати висловлення в усній і писемній формі, працювати у групі для спільного розв'язання проблеми.

Культурологічний підхід до навчання іноземної мови «передбачає у процесі занять тісну взаємодію мови і культури його носіїв» [35, с. 85.]

У 5–6 класах значно збільшується обсяг навчального матеріалу (на відміну від початкової школи), у тому числі міжкультурного. Навчання

іноземної мови стає не процесом накопиченням знань, а процесом формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів. Учні починають працювати з автентичними текстами, реалізувати функцію іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування.

З огляду на це ситуаційні завдання, що застосовують на уроках іноземних мов, мають спонукати учнів до спілкування з однокласниками, відповідати їхнім потребам і прагненням. У процесі виконання ситуаційних завдань важливо задіяти всі канали надходження інформації, активізувати інтелектуальну й емоційну сфери особистості учнів. Наприклад, задля формування такої ключової компетентності, як спілкування державною (рідною) мовою, обізнаність і 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.

Покажемо докладніше перебіг виконання завдання. Після уважного прочитання текстів про Україну вчитель може запропонувати учням показати країну на політичній чи географічній мапі. Потім учні розглядають світлини, на яких зображено традиційні українські сувеніри: вишиванки, рушники, керамічний посуд, тарелі, витинанки, статуетки козаків, ляльки-мотанки. Для того щоб дізнатися значення невідомих слів, учні мають попрацювати зі словниками. Їм необхідно представити іноземною мовою відомості про свою країну, сувеніри, які можна придбати в Україні, та подарувати їх закордонним друзям. Працюючи у групах, учні самостійно складають монологічне висловлення, що передбачає опис конкретного сувеніра. Вони мають обрати той сувенір, який доцільно подарувати своєму приятелеві-одноліткові або подрузі з країни, мову якої вивчають. Тож учням необхідно не тільки обрати той чи той сувенір, а й обґрунтувати доцільність такого вибору.

Ситуаційне завдання «Велика Британія» можна побудувати за таким самим планом: прочитання текстів, робота з мапою, розгляд малюнків із зображенням тепер уже британських сувенірів: моделей червоного автобусу, Букінгемського палацу, Тауеру, Собору Святого Павла, Біг-Бену. Учням 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. Тож учні мають описати кілька сувенірів – для себе, для друга (подруги), для членів родини.

Подібні завдання відповідають віковим особливостям учнів, під час їх виконання вони виявляють активність, розповідаючи про Україну і Велику Британію, національні сувеніри, обстоюючи власну думку; ці завдання спрямовані на формування низки ключових компетентностей учнів.

У процесі вивчення теми «Харчування» (національні страви) доцільно запропонували таке ситуаційне завдання: клас поділити на групи, кожній із яких учитель дає картки із зображенням на них різноманітних продуктів харчування. Завдання для групи – «приготувати» із цих продуктів страву, запропонувати їй назву, розказати про страву всім учням класу. Учитель може акцентувати увагу учнів, наскільки ця страва відповідає вимогам до здорового харчування, є корисною для здоров'я. Такі ситуаційні завдання допомагають учням збагатити словниковий запас новими словами, застосувати їх у процесі монологічного мовлення, виявити творчість. Крім того, виконання подібних завдань спрямоване на формування соціальних компетентностей, пов'язаних із ідеями здорового способу життя.

Виконання ситуаційних завдань сприяє формуванню низки вмінь: розповідати, характеризувати предмети, пропонувати, приймати або відхиляти пропозицію; аргументувати власний вибір, узагальнювати й систематизувати інформацію згідно з умовами завдання; наводити аргументи для підтвердження власної думки тощо.

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.

Отже, у процесі створення системи вправ і завдань для організації ситуативного спілкування учнів 5–6 класів в умовах компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов необхідно враховувати такі вимоги: виконання завдання має бути спрямованим на розвиток мотивації, пізнавальної активності учнів; допомогти кожній дитині сформувати уявлення про себе як про людину з великими можливостями для розвитку; сприяти формуванню вмінь навчатися в нових умовах, працювати в команді; об'єктивно оцінювати власні результати і вміти порівнювати їх з результатами інших; досягати успіху й адекватно реагувати на успіхи та невдачі інших; контролювати і регулювати емоції; розвивати відповідальність і самостійність учнів, почуття емпатії.

3.3. Система мовленнєвих ситуацій для навчання іноземних мов учнів 5 класів гімназій

Визначальною характеристикою компетентісно 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 учнів. Найбільш повною мірою виконання комунікативних завдань проявляється у процесі використання мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне та діалогічне спілкування учасників навчального процесу у межах програмової тематики, а також під час проведення рольових тематичних ігор та проєктної роботи [29, с. 240].

Як зауважує В. Редько, діяльність на уроці, в якій застосовуються мовленнєві ситуації, можна розглядати як певну модель реального

спілкування. Про значення мовленнєвих ситуацій на уроках іноземної мови досить описано в підрозділі 3.1 (В. Редько). Варто лише додати, що «Основну мету створення мовленнєвих ситуацій у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови можна вбачати в тому, щоб антиципіювати їх реальні аналоги, які можуть зустрітися в майбутній життєдіяльності учня, і змоделювати в навчальних умовах такі зразки, котрі можуть підготувати учнів до реальної мовленнєвої взаємодії, забезпечуючи перенос навчальних мовленнєвих дій з умовно-мовленнєвих вправ у комунікативну практику. Проте варто наголосити, що можлива наближеність навчально-мовленнєвих ситуацій до реальних ще не означає їх тотожності. Ситуації, що використовуються в навчальних умовах, сприяють створенню лише апроксимованої комунікації порівняно з реальними умовами спілкування. Утім, за основними параметрами вони мають бути адекватними моделі, у межах якої функціонують. До цих параметрів за компетентісно орієнтованого навчання можна віднести такі:

- відповідність змісту спілкування мовних і мовленнєвих засобів, які долучаються до процесу навчання в рамках ситуацій, зокрема комплексів вправ і завдань та ілюстративних матеріалів;
- діяльнісний характер та адекватність змісту ситуації мовленнєвої поведінки комунікантів, предметність процесу комунікації, в якому чітко окреслено тему, проблему, учасників, події, місце тощо;
- чітке визначення й обґрунтованість змісту та процесу моделювання, що спонукає домовленнєвої взаємодії комунікантів у рамках формування певної компетентності в конкретному класі» [76, с. 36].

Питання використання навчально-мовленнєвих ситуацій для активізації мовленнєвої діяльності часто обговорюється в методичній літературі. У публікаціях частіше розглядаються теоретичні питання, а добору і створенню ситуацій приділяється мало уваги. Підтвердженням цього є також результати анкетувань, проведених нами, які хоча і засвідчують позитивне ставлення вчителів іноземних мов до використання мовленнєвих ситуацій у

навчальному процесі, проте на практиці ілюструють, що шкільна іншомовна освіта ще не повною мірою зорієнтована на навчання учнів спілкування відповідно до компетентнісного підходу.

Аналіз результатів опитування в усній і письмовій формах шкільних педагогів, які викладають в 5-х класах, дозволяє виокремити дві основні причини такого стану: 1) не всі вчителі адекватно розуміють особливості компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови; 2) значна кількість учителів у своїй навчальній діяльності віддають перевагу навчання мовних аспектів спілкування та відтворенню учнями «готових» мовленнєвих одиниць різного рівня, що не сприяє розвитку творчих здібностей учнів, навичок самостійної та усвідомленої діяльності у виборі змісту й одиниць висловлювання. За таких умов учні не вчаться самостійно програмувати власні мовленнєві дії, усвідомлено визначати завдання, пов'язані з організацією мовленнєвої взаємодії з партнером/партнерами в межах теми або ситуації, оцінювати результати власної комунікативної діяльності.

Цілі навчання, найсуттєвіші положення методики і зумовлені ними педагогічні технології шкільної іншомовної освіти, у тому числі використання мовленнєвих ситуацій, можуть бути ефективно відтвореними у навчальній діяльності та успішно виконаними безпосередньо через підручник. Враховуючи те, що не кожний учитель володіє достатньою мірою цими педагогічними технологіями та адекватно розуміє особливості компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови, цю прогалину має заповнити підручник, якщо його зміст відповідає концепції, експериментально перевіреній у шкільній практиці, та за результатами апробації скоригований і адаптований до умов навчання у ЗЗСО. Саме підручник своїм змістом повинен сприяти проектуванню їхньої методичної діяльності, допомагати якісно організувати роботу як у межах окремого уроку, так і всього навчального процесу.

Творчі комунікативні завдання відповідно до їх мети можуть виконуватись у різних режимах: індивідуально та колективно (парна робота,

групова робота). Найповнішою мірою це проявляється у процесі використання мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне, діалогічне й полілогічне спілкування різних учасників навчального процесу, а також під час проведення дидактичних ігор, проєктної роботи.

Проаналізувавши зміст чинних шкільних підручників з німецької мови для учнів 5-х класів, можна зробити висновок, що в ньому (змісті) представлено всі сфери і тематика спілкування, мовний і мовленнєвий матеріал, окреслені змістом навчальних програм відповідно до компетентнісного підходу. Методи, форми і способи діяльності, пропонувані змістом підручників для пред'явлення, активізації та контролю рівня його засвоєння, спрямовані на оволодіння учнями іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах, узгоджуються з основними положеннями компетентісно орієнтованого навчання і сприяють формуванню мовленнєвих умінь і навичок учнів 5 класів. Часто у змісті підручників пропонуються завдання, що стимулюють учнів здійснювати діалогічне спілкування, використовуються діалоги/полілоги для виконання різноманітних дидактичних завдань. Найтипівіші з них спрямовані на формування в учнів таких умінь:

- розпочинати, підтримувати й завершувати діалог відповідно до етичних норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається;
- логічно вибудовувати діалог;
- активізувати у спілкуванні нові мовні (фонетичні, лексичні та граматичні) одиниці;
- підтримувати діалог/полілог відповідно до запропонованої теми/ситуації;
- запитувати необхідну інформацію.

Наведемо приклади творчих завдань із змісту деяких чинних підручників німецької мови для 5 класу:

1. *Розіграйте діалог за однією із поданих ситуацій:*

- *чим ви любите займатися у вільний час;*
- *відпочинок у вихідні дні;*
- *чим ви займалися на канікулах;*
- *плани на канікули.*

2. *Працюйте в парах! Обговоріть, хто ваші рідні за професією і чим вони займаються.*

3. *Твій друг/твоя подруга не зрозумів/ла слова вчителя. Розіграйте діалоги за зразком!*

Метод проєктів як одна із педагогічних технологій, що широко застосовується у процесі навчання іноземних мов, зокрема у змісті чинних підручників, зустрічається переважно в кінці кожної теми. Найтипівішими видами проєктної діяльності, що пропонуються в їх змісті, є такі:

- підготовка і презентація іноземною мовою плакатів, проспектів, буклетів як результату проєктування певного соціально-комунікативного завдання;
- випуск газети/журналу, де висвітлюється певна тема;
- підготовка сценарію тематичного вечора, зустрічі, концерту, свята тощо;
- підготовка тематичної виставки робіт.

Наведемо приклади проєктної роботи зі змісту деяких чинних підручників німецької мови для 5 класу:

1. *Проєкт «Природа та погода в Україні»*

Працюйте в групах по 5–6 осіб. Принесіть фотографії або розфарбуйте малюнки про природу, тваринний світ і погоду нашої країни. Напишіть коментарі й зробіть стінгазету. Повісьте ваші стінгазети у класі та презентуйте їх своїм однокласникам.

2. Проект «Моя родина»

Візьми кілька аркушів паперу і за допомогою олівців намалюй членів своєї родини. Напиши про це короткі тексти. Потім зроби презентацію у класі. Покажи свої фотографії та розкажи про свою родину.

3. Проект «Ми любимо подорожувати»

Об'єднайтеся в невеликі групи. Напишіть короткі тексти про подорожі, які ви здійснили. Принесіть фотографії і зробіть колаж або намалюйте стінгазету. Презентуйте їх всьому класу.

Широко у змісті підручників представлені вправи і завдання на розвиток монологічного мовлення, де очікувані висловлювання представлені переважно в монологіях-описах і монологіях-розповідей.

Наведемо приклади творчих завдань, які певною мірою сприяють розвитку вмінь спілкування:

Опиши професії твоїх батьків.

Розкажи, що ти робиш у вільний час.

Розкажіть, як святкують новорічне свято в Україні.

Проте у змісті більшості підручників ще досить рідко застосовуються ситуаційні форми роботи, бракує достатньої кількості та чіткої класифікації ситуаційних завдань, відсутня система вправ і завдань, спроектована на формування предметної та ключових компетентностей учнів. Зміст мовленнєвої ситуації формулюється у завданні, де зазвичай вказуються: а) мета діяльності; б) обставини, у яких вона виконується; в) об'єкт, який підлягає обговорюванню; г) суб'єкт, який бере участь в обговорюванні. Якщо метою ситуації передбачається спілкування в межах кількох тем або ж завдання сформульовано дещо узагальнено, то доцільно його конкретизувати мовленнєвими опорами у вигляді плану, запитань тощо. Саме така форма презентації змісту ситуації широко використовується в більшості шкільних підручниках іноземних мов.

Мовленнєві ситуації, в яких учні опиняються, спонукають їх до висловлення, викликають потребу в спілкуванні. Виконуючи ситуаційні завдання, аналізуючи мовну ситуацію, учні можуть самостійно оволодівати новими знаннями і навичками з культури спілкування та набувати комунікативних умінь. Мовленнєві ситуації дають змогу наблизити навчання до природних умов спілкування в конкретних життєвих ситуаціях, формують уміння орієнтуватися в них, добирати мовні засоби, що відповідають особливостям мовної ситуації (навіщо, кому, в яких умовах і що має бути сказано). Тому, особливу увагу учнів слід спрямовувати на дотримання всіх компонентів мовленнєвої ситуації, які визначають стиль, тип і жанр мовлення: обсяг, тема й основна думка висловлювання, мета і місце спілкування, адресат мовлення тощо. А для наближення до життя навчальних дій, що виконують учні, слід добирати такі ситуації, які відбуваються в повсякденному житті, є зрозумілими і не вимагають додаткових пояснень, а також частіше й доцільніше пропонувати у змісті підручників методи, форми і види роботи, які характерні комунікативній діяльності, цілеспрямовано готувати учнів до їх виконання; дидактично доцільно уніфікувати в кожному тематичному розділі підручників кількісний і якісний склад вправ і завдань для оволодіння змістом навчання іншомовної комунікації у процесі компетентнісно орієнтованого навчання та здійснювати дидактично доцільний добір ситуаційних завдань, які використовуються для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів 5-х класів [76, с. 36].

Відповідно до компетентнісного підходу, тематики і вимог навчальної програми для 5-х класів нами було створено та науково обґрунтовано систему мовленнєвих ситуацій для компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5 класів гімназій, яка була успішно апробована у шкільній практиці. Враховуючи презентовані вище концепти, нами розроблено мовленнєві ситуації, орієнтовані на розвиток десяти ключових компетентностей учнів у чинній модельній навчальній програмі (автори І. Зимомря, В. Мойсюк, М. Яковчук та ін.) [38]. Вони не тільки

сприяють розвитку спілкування в межах певних компетентностей, але й дають змогу проаналізувати рівень володіння учнями відповідними мовленнєвими уміньми і навичками. Продемонструємо їх на основі тематики ситуаційного спілкування, яка представлена в навчальній програмі (табл. 12).

Таблиця 12

Система навчально-мовленнєвих ситуацій для компетентнісно орієнтованого навчання іншомовної спілкування учнів 5 класів гімназій (німецька мова)

Тема	Підтема	Мовленнєва ситуація
Ich, meine Familie und meine Freunde	Das ist mein Freund	<i>Stell dir vor, du hast deutsche Altersgenossen in den Sprachferien kennengelernt und möchtest über ihre Freunde erfahren und über deine Freunde erzählen. Sprecht zu zweit über eure Freunde nach dem Schema: Name – Alter – Wohnort – Äußeres – Charakter – Hobby</i>
	Welche Interessen hast du?	<i>Deine MitschülerInnen interessieren sich für deine Hobbys. Erzähle ihnen über deine Hobbys und Interessen:</i> <ul style="list-style-type: none"> • hast du viele Hobbys; • was sind deine Hobbys und Interessen; • was machst du gern in deiner Freizeit; • liest du gern; • seit wann spielst du Fußball; • wie oft gehst du schwimmen.
Kleidung	Kleidung kaufen	<i>Du bist im Kaufhaus und möchtest ein T-Shirt kaufen. Sprich mit einem Verkaufsberater. Erfahr:</i> <ul style="list-style-type: none"> • ob es ein passendes T-Shirt im Kaufhaus gibt; • wo kann man es anprobieren; • wie viel kostet es; • wo kann man bezahlen.
	Kleidung und Mode	<i>Führt zu zweit eine Umfrage zum Thema „Kleidung und Mode“ durch. Sprecht über eure Vorliebe für Kleidung und klärt, welche Kleidung gerade in Mode ist.</i>
Essen	Ich koche gern	<i>Du hast deine Gäste heute zum Abendessen eingeladen und möchtest ihnen dein Lieblingsgericht zubereiten. Was ist dein Lieblingsgericht und welche Zutaten brauchst du, um es zu kochen? Beschreib deine Handlungen.</i>
	Essen. Lebensmittel	<i>Stell dir vor, du bist ein Kunde und befindest dich in einem Geschäft, indem du die bestellten Lebensmittel bezahlen muss. Spielt diese Situation.</i>
Erholung und Freizeit	Ich bin heute frei	<i>Du möchtest deinen Mitschüler / deine Mitschülerin am Wochenende ins Kino einladen. Sprecht zu zweit und geht dabei auf die folgenden Punkte ein:</i> <ul style="list-style-type: none"> • habt ihr am Wochenende frei;

		<ul style="list-style-type: none"> • wann fängt der Film an; • wie lange dauert er.
	Meine Pläne für die Ferien	<p><i>Das Schuljahr geht zu Ende. Bald kommen Sommerferien. Deine Mitschülerin/Dein Mitschüler möchte wissen, welche Pläne du für diese Sommerferien hast, was du in deinen Sommerferien gewöhnlich machst. Sprich mit ihr/ihm darüber. Geht dabei auf die folgenden Punkte ein:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • wo verbringst du deine Ferien am liebsten; • mit wem verbringst du deine Ferien am liebsten; • wie verbringst du deine Ferien am liebsten; • wie möchtest du dieses Jahr deine Ferien verbringen; • wie findest du Sprachferien? Warum?
Natur	Welche Jahreszeit magst du?	<p><i>Stell dir vor, du bist Reporter(in) für eine Schülerzeitung und interviewst deinen Mitschüler / deine Mitschülerin. Frag ihn/sie nach seiner/ihrer Lieblingsjahreszeit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • welche Jahreszeit mag er/sie; • wie ist das Wetter zu dieser Jahreszeit; • was macht er/sie gerne zu dieser Jahreszeit
	Natur um uns herum	<p><i>Viele Jugendliche in Deutschland verbringen ihre Freizeit im Freien gern. Stell dir vor, deine deutsche Freundin/dein deutscher Freund kommt zu dir zu Besuch. Sie/er interessiert sich für Ökotourismus in deiner Gegend. Erzähle ihr (ihm):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • liebst du die Natur; • was ist die Natur für dich; • welche Tiere leben in deiner Gegend; • beschreibe die Landschaften in deinem Gebiet.
Reisen	Wie kann man reisen?	<p><i>Stell dir vor, du triffst mit deinen Mitschülern Reisevorbereitungen. Sprich mit ihnen darüber. Geht dabei auf die folgenden Punkte ein:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reiseroute; • Verkehrsmittel; • Kleidung; • Gepäck.
	Berlin – die Hauptstadt Deutschlands	<p><i>Gruppengespräch: Während der Sommerferien hast du Berlin besucht. Beim Treffen mit deinen Freunden erzählst du über deine Reise und antwortest auf ihre Fragen.</i></p>
Heimatstadt/ Heimatsdorf	Meine Heimatstadt	<p><i>Beim Spaziergang kommt ein ausländischer Tourist / eine ausländische Touristin zu dir. Er / sie orientiert sich in der Stadt schlecht und bittet dich um Hilfe. Erklär ihm / ihr:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • wie er zu ... kommt; • wo befindet sich...; • was Sehenswertes gibt es in deiner Stadt; • wo kann er / sie Souvenirs kaufen.
	Im Dorf	<p><i>Deine Oma / dein Opa kommt zu dir zu Besuch. Sie / er lebt im Dorf. Du hast sie / ihn seit langer Zeit nicht gesehen. Frag ihr /ihm über das Leben im Dorf.</i></p>
	Großstädte der Ukraine	<p><i>Projektarbeit: Bildet Gruppen. Stellt euch vor, ihr seid Reisebüroagenten. Gestaltet einen Werbeprospekt für</i></p>

		<i>ausländische Touristen, nennt ukrainische Städte und beschreibt kurz ihre Sehenswürdigkeiten.</i>
Feste und Bräuche	Weihnachten und Adventszeit	<i>Erzähl deinem deutschen Freund / deiner deutschen Freundin, wie man Weihnachten in der Ukraine feiert.</i>
	Fasching	<i>Deine Klasse möchte eine große Faschingsparty in der Schule organisieren. Du nimmst an der Besprechung teil. Sprich mit deinen Mitschülern darüber. Geht dabei auf die folgenden Punkte ein:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Wann? (Tag, Uhrzeit); • Kostüme; • Kulturprogramm; • Eintritt und Einladungen.
Schulleben	Im Deutschunterricht	<i>Stell dir vor, dein Klassenkamerad / deine Klassenkameradin hat eine Stunde verpasst und du musst ihm (ihr) eine grammatische Regel (z.B.: Verwendung des Imperativs) erklären. Erzähl ihm / ihr anhand der Beispiele von dieser Regel.</i>
	«Шкільне життя. Школа моєї мрії»	<i>Projektarbeit: Arbeitet in Gruppen. Beschreibt, wie eure Traumschule aussehen soll. Vergleicht eure Gedanken.</i>

Для розуміння зазначеного вище наведемо приклади мовленнєвих ситуацій та особливості їх використання.

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:

Stell dir vor, dein ausländischer Freund / deine ausländische Freundin bittet dich, ihm / ihr einen Brief zu schreiben und ihm/ihr von der Stadt / dem Dorf zu erzählen, in der / dem du wohnst.

Наступна мовленнєва ситуація, яку пропонує вчитель під час вивчення теми «Natur um uns herum», спрямована на формування та розвиток в учнів культури екологічного мислення.

Viele Jugendliche verbringen im Freien ihre Freizeit gern. Stell dir vor, deine deutsche Freundin / dein deutscher Freund kommt zu dir zu Besuch. Sie / er interessiert sich für Ökotourismus in deiner Gegend. Erzähle ihr (ihm):

- *liebst du die Natur;*
- *was ist die Natur für dich;*

- *welche Tiere leben in deiner Gegend;*
- *beschreibe die Landschaften in deinem Gebiet.*

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

Stell dir vor, Sie bereitest dich mit deinen Klassenkameraden auf eine Reise vor. Sprecht davon und geht dabei auf die folgenden Punkte ein:

- *welche Reiseroute wählt ihr;*
- *welche Fahrzeuge benutzt ihr beim Reisen;*
- *welche Kleidung sollt ihr auf die Reise mitnehmen.*

Для формування природничо-наукової компетентності пропонуємо застосовувати таку мовленнєву ситуацію під час вивчення теми «Welche Jahreszeit magst du?»:

Stell dir vor, du bist Reporter(in) für eine Schülerzeitung und interviewst deinen Mitschüler / deine Mitschülerin. Frag ihn/sie nach seiner/ihrer Lieblingsjahreszeit:

- *welche Jahreszeit mag er/sie;*
- *wie ist das Wetter zu dieser Jahreszeit;*
- *was macht er/sie gerne zu dieser Jahreszeit?*

Під час опрацювання теми «Feste und Bräuche», підтема «Weihnachten und Adventszeit» доцільно заохочувати учнів пояснити уявному іноземному другові, як святкують Різдво в Україні, таким чином у учнів формується культурна компетентність. Приклад ситуації:

Erzähl deinem deutschen Freund / deiner deutschen Freundin, wie man Weihnachten in der Ukraine feiert.

Формування такої ключової компетентності, як спілкування державною мовою, відбувається шляхом застосування українознавчого компонента в усіх видах мовленнєвої діяльності. Передусім це можливе в

межах тем «Die Ukraine», «Feste und Bräuche», «Essen», у процесі вивчення яких учні 5-х класів дізнаються про національні традиції святкування визначних свят, розповідають про українські традиційні страви. Приклад ситуаційного завдання:

Stell dir vor, dein ausländischer Freund / deine ausländische Freundin bittet dich über die ukrainischen Spezialitäten zu erzählen.

Формування математичної компетентності відбувається ситуаційно під час розв'язання учням комунікативних і навчальних проблем із використанням логіко-математичного інтелекту. Так, під час вивчення теми «Kleidung» / підтема «Kleidung kaufen» пропонується ситуація:

Du bist im Kaufhaus und möchtest ein T-Shirt kaufen. Sprich mit einem Verkaufsberater. Erfahr:

- *ob es ein passendes T-Shirt im Kaufhaus gibt;*
- *wo kann man es anprobieren;*
- *wie viel kostet es;*
- *wo kann man bezahlen.*

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 «Essen» (національні страви), «Deutschland und die Ukraine» (загальні відомості про Україну та країну, мова якої вивчається), «Meine Heimatstadt/Mein Heimatdorf» (основні історичні та культурні відомості), «Feste und Bräuche» (календар свят, традиції святкування в Україні та країні, мова якої вивчається) тощо. Під час вивчення підтеми «Meine Heimatstadt» пропонується ситуація:

Beim Stadtrundgang mit deinen ausländischen Freunden erzählst du über die Sehenswürdigkeiten deiner Heimatstadt.

Для забезпечення ефективності компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5-х класів потрібно виокремлювати два етапи: *підготовчий* (доситуаційний) і *творчий* (ситуаційний). Саме робота учнів у межах цих етапів (виконання відповідних вправ і завдань) дає їм змогу оволодівати механізмами ситуаційного спілкування [76, с. 35].

Під час вивчення теми на підготовчому (доситуаційному) етапі здійснюється діяльність із формування навичок оперування новим лексичним і граматичним матеріалом. Учні пропонуються виконувати мовні вправи на підстановку, трансформацію, заповнення пропусків у реченнях, доповнення речень тощо.

Приклад доситуаційного завдання з теми «Erholung und Freizeit»:

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

Lückentext. Ergänze den Text mit den angegebenen Wörtern.

Meine _____ verbringe ich am liebsten mit meinen _____. Am liebsten machen wir sportliche _____ zusammen. Wir gehen joggen, fahren _____ und Skateboard und spielen _____. Am _____ gehen wir immer zusammen aus. Samstags _____ wir ins Kino, ins Theater oder ins Konzert.

gehen – Wochenende – Fußball – Rad – Aktivitäten – Freunden – Freizeit.

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

Du verbringst deine Freizeit sehr interessant. Erzähl deinem deutschen Freund / deiner deutschen Freundin, was du in deiner Freizeit gern machst.

Доцільно, щоб організація мовленнєвої діяльності в аспекті компетентнісного навчання мала такі завдання: тренувальні, умовно-мовленнєві, спрямовані на формування мовленнєвих навичок і вмінь у процесі творчої діяльності та виконання проблемно-пізнавальних завдань. Творчі вправи передбачають завдання контролювального, напівконтрольовального і самостійного характеру. До них у разі потреби (це залежить від рівня навченості учнів) додаються завдання на засвоєння мовного матеріалу. У методиці навчання іноземних мов є достатньо широкий спектр таких завдань. Насамперед, це завдання на заповнення інформаційних прогалін, а саме: знайти різницю за допомогою питань; доповнити брак інформації (тести з різними подробицями, в одного учня є інформація, а в іншого немає); виробити єдину думку тощо.

Для навчання ситуаційного мовлення учнів 5-х класів варто використовувати умовно-мовленнєві вправи, у яких передбачаються мовленнєві дії учнів у певних ситуативних умовах. Основні визначальні якості цього типу вправ – наявність мовленнєвого завдання (з'ясувати щось, дати комусь пораду, висловити захоплення тощо) і ситуативності.

Наведемо приклади:

Du möchtest deinen Mitschüler / deine Mitschülerin am Wochenende ins Kino einladen. Sprecht zu zweit und geht dabei auf die folgenden Punkte ein:

- *habt ihr am Wochenende frei;*
- *wann fängt der Film an;*
- *wie lange dauert er.*

Dein Freund / deine Freundin hat eine leckere Speise zubereitet. Äußere deine Begeisterung!

Sprich mit deinen Mitschülern: Welche Ratschläge könntet ihr einander geben, um das kommende Kostümfest besser zu veranstalten.

Одним із ефективних способів роботи із ситуаційними вправами є використання дидактичної гри. Вона сприяє підвищенню в учнів мотивації до вивчення іноземної мови, дозволяє враховувати вікові особливості учнів, їхні інтереси та схильності, сферу їхньої діяльності, моделюючи ситуації реального спілкування. Дидактична гра – це своєрідна ситуація, що багаторазово повторюється і щоразу в новому варіанті. Учням пропонуються ситуації, що визначають соціально-комунікативну роль учасників, формуючи при цьому одразу декілька компетентностей. Учні повинні змодельовати ситуацію, виконуючи її ролі, передбачені змістом.

Наведемо приклади дидактичної гри:

Так, під час вивчення теми «Essen. Lebensmittel» учням можна запропонувати наступну рольову гру «Дзвінок в магазин» [80, с. 61]. Для виконання завдання учням видаються картки з назвами магазинів і зразком діалогу німецькою мовою між покупцем і продавцем, у якому підкреслені слова підлягають заміні. Як реквізит можна використовувати мобільні телефони. Покупець набирає номер телефону, промовляючи його вголос і розігрує діалог за зразком з продавцем, розпитуючи його про наявність певних продуктів у магазині. Наступним етапом гри є ситуація безпосередньо в магазині, де покупець розраховується за замовлені продукти. У цій ситуації формуються одразу декілька компетентностей: інформаційно-цифрова, математична, ініціативність і підприємливість.

Під час вивчення теми «Die Hauptstadt der Ukraine» можна запропонувати таку ситуацію:

Stellt euch vor, wir treffen uns mit unseren ausländischen freunden- Wir steigen in den Bus ein und erzählen unterwegs über unsere Hauptstadt.

Розповідь супроводжується фотографіями з визначними пам'ятками Києва, спроектованими на інтерактивній дошці (за наявності мультимедійного проєктора).

Учні по черзі виконують роль гіда. Гостям можна дати завдання висловити свої враження з приводу побаченого:

Reagiere, gebrauche dabei die angegebenen Redemittel. (Wie interessant! Toll! Unglaublich!)

Таким чином, тут реалізується компетентність обізнаності та самовираження у сфері культури.

Під час вивчення теми «In der Stadt» можна запропонувати рольову гру «Назви місце». Учитель готує 10 карток з назвами різних місць. Учні об'єднують у групи по 3–4 учасники. Один учасник кожної групи тягне картку, і група готує невеликий діалог про це місце. Усі групи по черзі відтворюють свої діалоги, а інші групи повинні відгадати місце, де діалог відбувається.

Ситуації, наближені до життєвих, можна формулювати й використовувати для побудови діалогів/полілогів. Діалогова форма мовленнєвої взаємодії є характерним прикладом інтерактивної технології навчання іншомовного спілкування. Наведемо приклад ситуації під час вивчення теми «Meine Heimatstadt»:

Beim Spaziergang kommt ein ausländischer Tourist / eine ausländische Touristin zu dir. Er / sie orientiert sich in der Stadt schlecht und bittet dich um Hilfe. Erklär ihm / ihr:

- *wie er zu ... kommt;*
- *wo befindet sich...;*
- *was Sehenswertes gibt es in deiner Stadt;*
- *wo kann er / sie Souvenirs kaufen.*

Одним із важливих умінь, яке впливає на формування учнями соціальної компетентності, є вміння вести діалог-домовленість, який використовується під час з'ясування співрозмовниками питання про плани і

наміри. Так, під час вивчення теми «Freizeit», підтема «Ich bin heute frei» можна запропонувати діалог-домовленість:

Du möchtest deinen Mitschüler / deine Mitschülerin am Wochenende ins Kino einladen. Sprecht zu zweit und geht dabei auf die folgenden Punkte ein:

- *habt ihr am Wochenende frei;*
- *wann fängt der Film an;*
- *wie lange dauert er.*

До змісту ситуацій, модельованих на уроках, доцільно долучити мовленнєві зразки (фрази, слова, розмовні вирази, ідіоми, фразеологізми, вигуки), типові для німецькомовного населення. Учні повинні вміти ставити різні види питань. Їм необхідно засвоїти мовний матеріал, який знадобиться для висловлення своєї думки. Серед них мовленнєві зразки, за допомогою яких можна висловити прохання, твердження, згоду, незгоду, свою думку, дати пораду, щось запропонувати тощо. Наприклад, під час вивчення тем «Ich, meine Familie und meine Freunde», «Freizeit und Erholung», «Kleidung», «Reisen» учні можуть долучитися до розмови, використовуючи такі фрази:

- *Es freut mich, dich kennenzulernen! Ich möchte mich kurz vorstellen!*
- *Na sicher! Verstanden!*
- *Ganz umgekehrt! Aber du irrst dich!*
- *Schwer zu sagen. Vielleicht.*
- *Entschuldigung, was? Können Sie das bitte wiederholen?*

Мовленнєві ситуації сприяють також закріпленню лексичних одиниць, граматичних структур. Із самого початку, під час ознайомлення учнів з новими словами або граматичною структурою, необхідно добирати таку ситуацію, яка б показала, як потрібно володіти цією структурою чи відповідними лексичними одиницями в спілкуванні. Під час вивчення теми «Meine Pläne für die Ferien» для закріплення модального дієслова «Wollen» (хотіти) можна запропонувати ситуацію спланувати літні канікули зі своїм

класом. Діти по черзі пропонують, куди хотіли б поїхати і пояснюють чому, а однокласники погоджуються чи заперечують.

У межах теми «Kleidung und Mode» учні отримують завдання: провести анкетування в парах на тему, який одяг їм подобається і що зараз є модним, та узагальнити отримані дані у групі. Працюючи в парах, учні, використовуючи опору, опитують один одного, потім, заповнивши анкету, роблять повідомлення у групі про свої смаки і про те, який одяг зараз є модним. У такий спосіб учні закріплюють нову лексику та нові мовленнєві зразки з опорою на письмовий варіант слів, необхідних структур для відтворення мікро-діалогів. При цьому діяльність учнів мотивована необхідністю дізнатися щось нове для себе про будь-кого або про щось. Після прослуховування діалогу, засвоєння його мовних одиниць можна переходити до складання ситуацій спілкування: спочатку міні-діалогів, діалогу, а потім полілогу, в якому беруть участь всі учні. Цей полілог будується за тією ж схемою, що і полілог, який пропонують автори підручника, але ця розмова близька учням, жива, створена спонтанно. За допомогою створення ігрової ситуації учні опановують увесь навчальний матеріал з теми. Під час формування ситуацій необхідно враховувати не тільки рівень знань, особливості темпераменту і характеру, але й такі властивості особистості як ініціативність у спілкуванні, авторитет серед однокласників.

Проектна робота, як одна з педагогічних технологій, сприяє розвитку активного самостійного мислення учнів і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу. У навчанні іноземних мов її доцільно розглядати як моделювання соціальної та комунікативної взаємодії учнів у малих групах. Вона сприяє реалізації компетентнісного підходу. Використовуючи метод проєктів, учитель пропонує учням висловити свої думки, почуття, активно включитися в навчальну діяльність і розвивати пошуково-дослідницькі вміння. Особливість використання методу проєктів у процесі навчання

іноземних мов визначається тим, що увесь процес діяльності має супроводжуватися спілкуванням учасників групи між собою, а також учителя з учнями винятково іноземною мовою. Наведемо приклади завдань-проектів:

1. Тема «Erholung und Freizeit. Meine Pläne für die Ferien».

Das Schuljahr geht zu Ende. Bald kommen Sommerferien. Arbeitet in Gruppen und besprecht eure Pläne für die Ferien. Geht dabei auf die folgenden Punkte ein:

- *wo möchtet ihr eure Ferien verbringen;*
- *mit wem möchtet ihr diese Ferien verbringen;*
- *wie möchtet ihr diese Ferien verbringen.*

2. Тема «Schulleben. Meine Traumschule».

Projektarbeit: Arbeitet in Gruppen. Beschreibt, wie eure Traumschule aussehen soll. Vergleicht eure Gedanken.

Створенню реальних мовленнєвих ситуацій, сприяють також відео й аудіо матеріали, що використовуються під час уроків. Учні віртуально потрапляють до країни мови, що вивчається, мають можливість почути носіїв мови та отримати нову інформацію про цю країну. Наприклад, під час вивчення теми «Großstädte der Ukraine» після перегляду відео доцільно запропонувати учням побувати у ролі агентів турбюро, створити рекламний проспект для туристів, де вони називають українські міста й коротко описують їх пам'ятки. Учні об'єднуються та працюють у групах, а потім репрезентують один одному свої міні-проекти.

Зміст 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, й удосконалюють власний досвід комунікації в межах

предметних компетентностей, адаптуючись у такий спосіб до реальних умов мовленнєвої взаємодії. Тому для вчителя важливо добирати такі ситуації, які, з одного боку, повинні відповідати віковим особливостям учнів, їхнім інтересам та уподобанням, а з іншого, забезпечувати, реалізацію вимог програми і сприяти формуванню ключових компетентностей.

На нашу думку, для оволодіння механізмами ситуаційного спілкування в умовах використання компетентнісного підходу вчителю потрібно дотримуватись наступних вимог:

1. Учителеві необхідно не тільки пояснити учням сутність відповідних вправ і завдань, але й продемонструвати їх виконання. Головне при цьому – довести до свідомості учнів те, що вони не «виконують вправи», а реагують, розмовляють, спілкуються.

2. Вказівки спочатку даються рідною мовою, іноземні еквіваленти вводяться поступово.

3. Перед виконанням вправи необхідно відпрацювати комунікативні навички, зокрема, темп спілкування, логічний наголос, емоційне забарвлення тощо. Інакше вправа «розвалюється», бо партнери втрачають мовленнєвий контакт.

Отже, для організації ситуаційного спілкування доцільно виділити такі етапи:

1. Визначити мету мовленнєвої ситуації.
2. Врахувати інтереси і бажання учнів (можливе проведення анкетування або опитування учнів).
3. Визначити тему (підтему) ситуаційного завдання (можна разом з учнями).
4. Дібрати необхідний мовний матеріал для учнів у межах теми (підтеми) спілкування.
5. Дібрати наочні засоби для створення ситуації спілкування (малюнки, тексти, аудіозаписи, відеозаписи, інтернет-ресурси тощо).

6. Поставити перед учнями комунікативне завдання (пояснити, що від них вимагається і якого результату необхідно досягти).

7. Передбачити орієнтовний зміст мовленнєвої ситуації.

8. Провести рефлексію (обговорення, осмислення результатів роботи: чи вдалося учням разом з учителем досягти поставленого комунікативного завдання і чи допомогли їм при цьому створені умови та наявні засоби).

Формулюючи мовленнєві ситуації, доцільно враховувати такі чинники:

- мовленнєва ситуація має бути зрозумілою й цікавою учневі;
- мовленнєва ситуація має бути максимально наближеною до реальної ситуації спілкування та пов'язаною із життям учня;
- враховувати вікові особливості учнів, рівень їхніх знань, навичок і вмінь;
- визначати комунікативні завдання та як опору використовувати мовленнєві кліше, за допомогою яких можна висловити прохання, твердження, згоду, незгоду, висловити свою думку, дати пораду;
- створювати сприятливі психологічні та навчальні умови, атмосферу співробітництва.

За таких умов результат має бути успішним, якщо учень відповідно до своїх вікових особливостей, навчального та життєвого досвіду усвідомлює проблему спілкування й володіє мовними засобами для висловлення власних думок і розуміння висловлень співрозмовників.

Отже, мовленнєві ситуації, в яких учні перебувають, спонукають їх до висловлення, викликають потребу в спілкуванні. Виконуючи ситуаційні завдання, аналізуючи мовну ситуацію, учні можуть самостійно оволодівати новими знаннями і навичками з культури спілкування та набувати комунікативних умінь. Мовленнєві ситуації дають змогу наблизити навчання до природних умов спілкування в конкретних життєвих ситуаціях, формують уміння орієнтуватися в них, добирати мовні засоби, що відповідають особливостям мовленнєвої ситуації (навіщо, кому, в яких умовах і що має бути сказано). Тому, особливу увагу учнів слід спрямовувати на дотримання

всіх компонентів мовленнєвої ситуації, які визначають стиль, тип і жанр мовлення: обсяг, тема і основна думка висловлювання, мета і місце спілкування, адресат мовлення тощо. А авторам підручників слід частіше й доцільніше застосовувати у змісті підручників інтерактивні технології, які характерні іншомовній комунікативній діяльності. Доцільно також уніфікувати в кожному тематичному розділі підручників кількісний та якісний склад вправ і завдань для оволодіння змістом навчання іншомовної комунікації у процесі компетентісно орієнтованого навчання та здійснювати дидактично доцільний добір ситуаційних завдань, які можна використовувати для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів 5 класів.

3.4. Система мовленнєвих ситуацій для навчання іноземних мов учнів 6 класів гімназій

Традиційна тріада «знання, уміння, навички», сукупність яких упродовж тривалого часу було визнано результатом навчання, сьогодні не є кінцевою метою і системоутворювальним чинником, оскільки оволодіння іноземною мовою є важливою умовою залучення особистості до світової культури, розширення можливостей для саморозвитку, показником її конкурентоспроможності. Реалізація компетентісного підходу в освітньому процесі зумовлює зміну мети, змісту, технологій навчання іноземних мов.

У цьому контексті складником сучасного уроку іноземних мов стають мовленнєві ситуації – змодельовані навчальні завдання, максимально наближені до життєвих, що пропонують учням розв'язати певну проблему або виконати певну соціальну роль у конкретній ситуації. Таким чином, мовленнєві ситуації сприяють переходу учнів від діяльності в навчальній ситуації до діяльності в життєвій ситуації, що відповідає вимогам компетентісно орієнтованого навчання – вийти за межі уроку.

Опрацювання спеціальних джерел переконує, що, добираючи мовленнєві ситуації для уроків, учителеві необхідно враховувати такі вимоги:

- виконання завдання має бути спрямованим на розвиток мотивації, пізнавальної активності учнів;
- допомога кожній дитині сформувати уявлення про себе як про людину з великими можливостями для розвитку;
- сприяння формуванню вмінь навчатися в нових умовах, працювати в команді, об'єктивно оцінювати власні результати й уміти порівнювати їх з результатами інших;
- досягнення успіху й адекватного реагування на успіхи та невдачі інших, контроль і регулювання своїх емоцій;
- розвиток відповідальності та самостійності учнів, почуття емпатії.

Цікавою для шестикласників має бути й тематика мовленнєвих ситуацій.

Проаналізувавши зміст чинної модельної програми з іноземних мов [37] доходимо висновку, що в її змісті широко представлено тематику спілкування відповідно до вимог компетентнісного підходу та психологічних особливостей учнів. З огляду на це зусилля вчителя, застосування методичного інструментарію мають бути спрямованими на оволодіння учнями іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах. Зазначимо, що цей процес має обов'язково узгоджуватися з основними положеннями компетентісно орієнтованого навчання й урахувати особливості формування мовленнєвих умінь і навичок учнів 6 класів, що є логічним продовженням розпочатої в 5 класах роботи з упровадження в освітній процес мовленнєвих ситуацій для навчання іноземних мов..

Важливо, щоб мовленнєві ситуації були запропоновані в певній системі, що зумовлено вимогами чинної програми, віковими особливостями учнів, урахуванням соціокультурних реалій тощо.

Систему мовленнєвих ситуацій для компетентнісного навчання іноземних мов учнів 6 класів визначаємо як *сукупність штучно змодельованих навчальних мовленнєвих ситуацій, дібраних з урахуванням вікових особливостей учнів, вимог чинної програми з іноземних мов задля формування предметної та ключових компетентностей в учнів шляхом залучення їх до активної комунікації.*

Аналіз змісту модельної навчальної програми з іноземних мов [37] уможливорює твердження про наступність і послідовність формування ключових компетентностей учнів 6 класів. У таблицях програми № 1–4 узагальнено результати аналізу та представлено їх відповідно до тематики спілкування.

З урахуванням вимог модельної програми, вікової психології, завдань компетентнісного підходу до навчання іноземних мов ми розробили систему мовленнєвих ситуацій, спрямованих на розвиток освітнього досвіду учнів, їхніх особистісних якостей, предметних і загальнопредметних умінь, зокрема *характеризувати, розповідати, описувати, зіставляти, шукати інформацію, уточнювати її через запитання, погоджуватися, відмовляти, використовуючи вербальні й невербальні засоби.* Мовленнєві ситуації поділено відповідно до форм усного мовлення – монологічне й діалогічне, а також до видів завдань, що, за твердженнями науковців і практиків (О. Коломінова, А. Наконечна, С. Ніколаєва, І. Ординська, О. Пасічник, Т. Полонська, В. Редько, С. Роман, В. Черниш, М. Яковчук та ін.) є найбільш ефективними для учнів шостого класу – проєктна робота, дидактичні ігри.

Згідно з вимогами чинної модельної програми на уроках іноземної мови у 6 класах метою навчання говоріння є формування в учнів мовленнєвих умінь, які можна застосувати в позанавчальній мовленнєвій практиці (на рівні загальноприйнятого побутового спілкування). Це зумовлює особливу увагу вчителів до вироблення в учнів умінь розуміти й продукувати іншомовні висловлення відповідно до ситуації спілкування, мовленнєвого завдання, з урахуванням правил спілкування й національно-

культурних особливостей країни, мову носіїв якої діти опановують [76]. Наведемо тематику мовленнєвих ситуацій для навчання учнів монологічного мовлення на уроках іноземних мов у 6 класі гімназій (табл. 13). Темі і підтеми для побудови мовленнєвих ситуацій узято з модельної програми В. Редька та ін.

Таблиця 13

**Тематика мовленнєвих ситуацій для навчання іноземних мов
учнів 6 класів гімназій**
Монологічне мовлення

Тема	Підтема	Мовленнєві ситуації
Я, моя родина та друзі	Зовнішність	Опишіть зовнішність членів вашої родини.
	Риси характеру	Розкажіть про свою родину. Схарактеризуйте риси характеру членів своєї родини.
Покупки	Відвідування магазинів	Ви прийшли до крамниці купити новий одяг. Оберіть одяг, опишіть його, поясніть, чому вирішили придбати саме його.
	Види магазинів	Розкажіть, які магазини знаходяться у біля вашого будинку.
	Асортимент товарів	Ви продавець магазину. Розкажіть про асортимент ваших товарів. Можна варіювати завдання, розповідаючи про промислові й продовольчі товари.
	Гроші	Ваші іноземні друзі вперше побачили українські гроші. Розкажіть їм, що вам відомо про українську валюту. Яких номіналів вона буває, її поточний курс.
Харчування	Традиції харчування	Розкажіть вашим іноземним друзям про традиційні українські страви.
	Назви страв	Назвіть свою улюблену страву. Які її інгредієнти? Чи вмієте ви її готувати? Якщо так, розкажіть, як це зробити.
Спорт	Види спорту	Розкажіть про свій улюблений різновид спорту. Чому він вам подобається?
	Спортивні вподобання	Розкажіть, що вам відомо про видатних українських спортсменів і/або відомі українські спортивні клуби.

Подорож	Транспорт	Яким видом транспорту вам подобається користуватись? Яким видом транспорту ви мрієте подорожувати? Назвіть переваги та недоліки цих видів транспорту.
	Підготовка до подорожі	Сплануйте майбутню подорож. Куди, коли і з ким ви поїдете? Яким видом транспорту? Що візьмете з собою?
	Проїзні документи	Вам терміново треба поїхати в інше місто, але ви не можете зараз купити квиток власноруч, тому вирішили зателефонувати другові. Обговоріть наявні варіанти транспорту та квитків. Дізнайтеся, які документи вам потрібні для подорожі.
Шкільне життя	Улюблені навчальні предмети	Розкажіть, які навчальні предмети вам подобаються та чому. Скільки разів ці предмети бувають у вас на тиждень?
	Види діяльності на уроках	Розкажіть, чим ви займаєтесь під час різних уроків. Що вам найбільше подобається?
Україна	Київ	Ви перебуваєте за кордоном. Іноземцям цікаво дізнатись про столицю України. Розкажіть їм, що ви знаєте про Київ.
	Визначні місця	Розкажіть іноземцям про відомі вам визначні місця України.
Країни, мова яких вивчається	Столиця	У яких країнах використовується мова, яку ви вивчаєте? Назвіть столиці та інші міста цих країн. Що вам про них відомо?
	Визначні місця	Ви повернулися з подорожі до країни, мову якої вивчаєте. Розкажіть класу про визначні місця цієї країни.

Особливу роль у процесі навчання іноземних мов посідає діалогічне мовлення, оскільки спрямовує на засвоєння мови в процесі взаємодії. У межах мовленнєвого акту кожен із учасників по чергову стає як слухачем, так і мовцем. Учасники діалогу повинні сприймати інформацію, під час розмови демонструвати власні пропозиції (прохання, порада, наказ); обмінюватися міркуваннями, виявляти ставлення до предмета повідомлення тощо. Важливою характеристикою діалогічного мовлення є його ситуативність, яку необхідно враховувати під час створення мовленнєвих ситуацій. Мовленнєві вміння й навички учнів формуються у процесі спілкування.

Процес навчання діалогічного мовлення має значний навчально-розвивальний потенціал: з одного боку – поглиблення знань учнів з іноземної мови, адже відбувається прирощення лексичного матеріалу, граматичних конструкцій, з другого боку – відбувається вдосконалення комунікативних умінь учнів [85].

Традиційно в підручниках іноземних мов автори пропонують завдання, що спонукають учнів до діалогічного спілкування. На це орієнтують й автори чинної модельної програми. Саме тому в системі мовленнєвих ситуацій для навчання іноземних мов учнів 6 класів гімназій обов'язково мають бути представлені завдання, що передбачають формування низки комунікативно значущих умінь:

- розпочинати, підтримувати й завершувати діалог відповідно до етичних норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається;
- логічно вибудовувати діалог;
- активізувати у спілкуванні нові фонетичні, лексичні та граматичні одиниці;
- підтримувати діалог/полілог відповідно до запропонованої теми/ситуації;
- уточнювати необхідну інформацію.

Як уже зазначалося, у процесі діалогічного мовлення може відбуватися повідомлення інформації; висловлення пропозиції (прохання, поради, наказу); прийняття або неприйняття запропонованого; обмін думками, враженнями; обґрунтування власної точки зору. Під час цих дій учні добирають комунікативно доцільні мовні засоби. Якщо навчання діалогічного мовлення в 5 класі – це, насамперед, колективне формулювання реплік під керівництвом учителя, то в 6 класі навчання парного діалогу стає більш складним, учні вже самостійно складають діалоги різноманітної тематики.

Наведемо приклади мовленнєвих ситуацій, спрямованих на формування діалогічного мовлення учнів 6-го класів відповідно до тематики

модельної програми (табл. 14).

Таблиця 14

**Тематика мовленнєвих ситуацій для навчання іноземних мов
учнів 6 класів гімназій**
Діалогічне мовлення

Тема	Підтема	Мовленнєві ситуації
Я, моя родина та друзі	Зовнішність	Перебуваючи за кордоном із другом, ви випадково розділились і не можете знайти його. Ви звернулися до представників органів правопорядку за допомогою. Вони спитали про зовнішність вашого друга, у що він був вдягнений. Дайте відповіді на їхні запитання.
	Риси характеру	Спілкуючись з другом, ви розповідаєте один одному про членів своїх родин. Описуйте їхні риси характеру, зовнішність, чим вони займаються.
Покупки	Відвідування магазинів	Ви прийшли до крамниці одягу. Зверніться до продавця-консультанта по допомогу, розкажіть йому, що саме ви хочете придбати, вислухайте його пропозиції. Запитайте про вартість товару.
	Види магазинів	Уявіть, що ви гуляєте районом разом із новим сусідом і показуєте йому, які крамниці є поблизу. Складіть діалог.
	Асортимент товарів	Ви продавець магазину. Допоможіть клієнтам зробити покупки, розкажіть їм про асортимент ваших товарів. Дайте поради та відповіді на їхні запитання.
	Гроші	Українські й іноземні учні обмінюються інформацією про валюту свої країн; з'ясовують поточний обмінний курс.
Харчування	Традиції харчування	Українські й іноземні учні обмінюються інформацією про свої національні страви.
	Назви страв	Ви з другом прийшли у кафе. Попросіть меню, обговоріть що ви хочете, зробіть замовлення.
Спорт	Види спорту	Обговоріть із друзями ваші улюблені різновиди спорту, чому вони вам подобаються. Запросіть іноземного друга відвідати разом спортивну подію. Дайте відповіді на його запитання про місце, час проведення тощо.
	Спортивні вподобання	Обміняйтеся з іноземним другом інформацією про видатних спортсменів і

		спортивні клуби ваших країн. Ви брали участь у шкільних змаганнях з футболу (тенісу тощо). Обговоріть цю подію з однокласниками.
Подорож	Транспорт	Ваш друг збирається приїхати до вас у гості. Розкажіть, якими видами транспорту він може до вас дістатись. Обговоріть наявні варіанти. Розкажіть один одному, якими видами транспорту вам подобається подорожувати.
	Підготовка до подорожі	У вас із другом/подругою з'явилась можливість здійснити подорож до країни, мову якої ви вивчаєте. Поділіться один з одним інформацією про цю країну. Обговоріть, що б ви хотіли відвідати, як будете добиратись, що візьмете із собою.
	Проїзні документи	Вам терміново треба поїхати в інше місто, але ви не можете зараз купити квиток власноруч, тому вирішили зателефонувати другу. Обговоріть наявні варіанти транспорту та квитків. Дізнайтеся, які документи вам потрібні для подорожі.
Шкільне життя	Улюблені навчальні предмети	Обговоріть з другом, які навчальні предмети вам подобаються та чому. Декілька учнів затрималися в шкільній їдальні й запізнилися на урок. Розіграйте ситуацію.
	Види діяльності на уроках	Обговоріть з однокласниками, які види діяльності на уроках вам найбільше подобаються та чому.
Україна	Київ	Обговоріть із другом (подругою), які місця та пам'ятки Києва вам подобаються. Чому?
	Визначні місця	1. Складіть діалог про визначні місця України, наприклад Софію Київську, парк «Софіївка» в Умані, оперний театр в Одесі тощо. 2. Учитель показує фотографії визначних пам'яток, запитуючи: <ul style="list-style-type: none"> • що зображено на світлині? • де розташований цей об'єкт? • коли був створений? • що учням відомо про нього?
Країни мови, що вивчається	Столиця	Уявіть собі, що ви з друзями плануєте подорож до столиці країни, мову якої ви вивчаєте. Складіть діалог, у якому визначте маршрут, перелік цікавих об'єктів, які хотіли б відвідати,
	Визначні місця	Робота в парах: Учні показують фотографії визначних місць, запитуючи

		один в одного: <ul style="list-style-type: none"> • що зображено на світлині? • що учням відомо про те чи те визначне місце?
--	--	--

За спостереженням педагогів і психологів, учнів 5–6 класів доцільно спонукати до проєктної роботи, дидактичної гри, котрі привчають працювати у команді, відповідно до змодельованої ситуації виконувати різноманітні соціальні ролі.

Проєктом називають *низку самостійних спеціально організованих учителем колективних дій учнів, результатом яких є створення власного продукту*. Науковці й практики відзначають неабияку роль проєктів у розвиткові мовленнєвих умінь і навичок учнів, збагаченні їхнього словникового запасу, формуванні вмінь працювати у команді. Проєкт можуть виконувати учні індивідуально, парами, групами, цілим класом. За часом у 6 класі проєкт учні можуть виконувати частину уроку, цілий урок, вдома, упродовж тижня або кількох з обов’язковим контролем у класі перебігу його виконання. До індивідуальних проєктів, наприклад, належать такі: «Я, моя родина та друзі», «Мій улюблений урок». «Мій улюблений вид спорту» тощо. У групах можна виконувати такі проєкти, як «Національні страви», «Визначні місця України», «Визначні місця Великої Британії (Німеччини, Франції, Іспанії)» тощо. Цікавими для учнів 6 класів можуть бути проєкти, що передбачають постановку вистави за мотивами казок, наприклад, до Нового року «Зимова казка». У цьому випадку відбувається поєднання мовленнєвої діяльності з музично, художньою, руховою, ігровою тощо.

Участь у проєктах, як свідчить практика, розвиває в учнів здатність до роботи у колективі на засадах рівноправного партнерства, адже кожен учень усвідомлює свою значущість, бо від результатів роботи кожного учасника залежить результат проєкту. Отже, участь у проєктах сприяє активізації діяльності учнів, підвищує їхню мотивацію до навчання іноземної мови.

У табл. 15 подано тематику проєктів відповідно до вимог чинної модельної програми.

**Тематика мовленнєвих ситуацій для навчання іноземних мов
учнів 6 класів гімназій**

Проектна робота

Тема	Підтема	Мовленнєві ситуації
Я, моя родина та друзі	Зовнішність	Пригадайте якомога більше слів, які характеризують зовнішність людини. Складіть хмару слів або колаж, розподіливши ці слова на категорії, як от: зріст, зачіска, колір очей.
	Риси характеру	Намалюйте своє родинне дерево або створіть колаж «Моя родина», назвіть членів своєї родини, зазначте їхній вік, професію, уподобання, риси характеру.
Покупки	Відвідування магазинів	Складіть список необхідних вам покупок, навпроти кожної покупки напишіть, у якому магазині можна її придбати.
	Види магазинів	Пригадайте, які бувають види магазинів. Створіть інформаційну таблицю, у якій запропонуйте 3–4 варіанти назв для магазинів, у яких продають хліб, м'ясо, рибу, одяг, взуття.
	Асортимент товарів	Поспостерігайте у своєму районі, які магазини розташовано недалеко від місця вашого проживання. Поцікавтеся, що там продають. Запишіть назви магазинів і види товарів. Чи відбиває, на вашу думку, назва магазину асортимент товарів, що в ньому продаються? Зробіть висновок, чи вдалими є назви. Запропонуйте власні варіанти назв магазинів.
	Гроші	Створіть інформаційний колаж/ таблицю про гроші України і країн, мова яких вивчається. Назви валюти, наявні номінали грошових одиниць. Презентуйте їх усьому класу.
Харчування	Традиції харчування	Проект «Національні страви». Поділіться на дві групи: учні першої групи готують мультимедійну презентацію про українські страви, учні другої групи – про страви країни, мову якої опановують. Презентацію готують у такій послідовності: назва страви, фотографія; інгредієнти, що входять до її складу; порядок приготування; відомості про регіони, де цю страву готують найчастіше. Важливо, щоб учні зазначили, чи можна

		страву покласти на тарілку здорового харчування. Якщо ні, то як краще вживати її.
	Назви страв	Складіть меню для свята. Укладіть тлумачний словник «Назви страв», у якому подайте стислі словникові статті до назв страв.
Спорт	Види спорту	Поділіться на групи по 3–5 осіб. Створіть мультимедійну презентацію «Види спорту» про 3–5 видів спорту (кожен учасник групи готує відомості про один вид спорту).
	Спортивні вподобання	Приготуйте мультимедійну презентацію про свої спортивні уподобання.
Подорож	Транспорт	Складіть візитівку для кожного виду транспорту за таким зразком: назва транспорту українською або рідною мовою та іноземною. Фотографія, назвіть переваги і недоліки кожного виду транспорту.
	Підготовка до подорожі	Складіть із однокласниками спільний план підготовки до подорожі, розподіливши, хто займається купівлею квитків, хто відповідає за розроблення маршруту пересування, хто – за харчування..
	Проїзні документи	Поцікавтеся, якими проїзними документами користуються пасажери (картка, проїзний, разовий квиток), підрахуйте, яким із них зручніше користуватися. Складіть пам'ятку з 2–3 пунктів про зручні правила проїзду.
Шкільне життя	Улюблені навчальні предмети	Складіть «паспорт» улюбленого навчального предмета: вік, місце народження, представники науки. Наприклад: математики – Давня Греція, Архімед, Піфагор тощо.
	Види діяльності на уроках	Складіть пам'ятку для виконавців проєкту.
Україна	Київ	Укладіть путівник про Київ для іноземців, порадьте, як краще оглянути Київ за один, два, три дні.
	Визначні місця	Створіть колаж «Це моя Україна» про визначні місця нашої держави.
Країни мови, що вивчається	Столиця	Складіть рекламний буклет для мандрівників про столицю країни, мову якої ви вивчаєте.
	Визначні місця	Робота в групах. Складіть путівник про визначні місця країни, мову якої ви вивчаєте.

Не втрачає актуальності застосування дидактичних ігор у процесі навчання іноземної мови з огляду на те, що ігри спряють формуванню в учнів мотивацій до навчання, підтримують інтерес до предмета, активізують їхню навчальну діяльність. У процесі гри діти охоче залучаються до усної комунікації, а, як зазначають учителі, почасти за грою не помічають процесу навчання.

Дидактичну гру визначають як колективну навчальну діяльність, у процесі якої кожен її учасник і всі учасники загалом об'єднані розв'язанням провідного завдання. Основними складниками дидактичної гри є модельований об'єкт навчальної діяльності; чіткі правила гри; учасники гри; спільна діяльність учасників; прийняття рішень в умовах гри.

Услід за В. Черниш дидактичну гру на уроках іноземної мови визначаємо як *«ситуаційно спрямовану форму організації навчальної діяльності учнів, спрямовану на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, у якому складається й удосконалюється поведінка людини, і має на меті формування, розвиток та удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь в умовних ситуаціях, максимально наближених до обставин реального спілкування»* [85, с. 7].

Тематику дидактичних ігор відповідно до вимог чинної модельної програми наведено в табл. 16.

Таблиця 16

**Тематика мовленнєвих ситуацій для навчання іноземних мов
учнів 6 класів гімназій**
Дидактичні ігри

Тема	Підтема	Мовленнєві ситуації
Я, моя родина та друзі	Зовнішність	«Угадай однокласника». Один учень описує когось з однокласників, називаючи особливості зовнішності, як-от: зріст, колір волосся, очей тощо. Інші вгадують – хто це.
	Риси характеру	«Хто більше?» Одна група учнів називає позитивні риси характеру людини, друга – негативні. Виграє той, хто назве більше якостей.

Покупки	Відвідування магазинів	Уявіть собі, що ви телефонуєте в магазин, щоб зробити замовлення для пікніка на вихідний день. Використання мобільних телефонів забезпечить імітацію життєвої ситуації.
	Види магазинів	Змодельуйте ситуацію «У взуттєвому магазині», де один учень – продавець-консультант, інший – хоче купити взуття. Варіанти (магазин одягу, канцелярського приладдя, книгарня, квітникарня)
	Асортимент товарів	Змодельуйте ситуацію: один учень – продавець, двоє-троє покупці. Покупці мають зробити покупки, продавець – порадити, поррахувати вартість покупок.
	Гроші	Змодельуйте ситуацію «Відвідування банку»: один учень – банкір, другий – клієнт, який обмінює валюту.
Харчування	Традиції харчування	Змодельуйте ситуацію «Відвідування кав'ярні», розподіливши ролі – офіціант, відвідувачі.
	Назви страв	«Хто більше?» Учням треба назвати якомога більше страв української кухні (I група), кухні інших народів (II група).
Спорт	Види спорту	Уявіть, що вам необхідно зібрати команду для шкільних змагань із класу. Складіть список команди, графік тренувань. Придумайте назву для команди.
Подорож	Транспорт	Змодельуйте ситуацію «Поїздка в поїзді», де один учень – провідник, інші – пасажери. Провідник має перевірити квиток, видати білизна, запропонувати чай або каву.
	Підготовка до подорожі	Сплануйте маршрут до іншого міста України. Оберіть вид транспорту, дізнайтеся в інтернеті вартість квитка різними видами транспорту. Підрахуйте витрати на подорож.
	Проїзні документи	Уявіть ситуацію, що ви купуєте проїзний у касі метро або разовий квиток у тролейбусі. Змодельуйте оплату проїзду в транспортному засобі, щоб касир (водій) віддав решту.
Шкільне життя	Улюблені навчальні предмети	Змодельуйте фрагмент уроку, де один учень виконує роль учителя.
	Види діяльності на уроках	Запропонуйте однокласникам тему проекту, яку ви хотіли б виконати на уроках іноземної мови. Розподіліть ролі, визначте час для його виконання.
Україна	Київ	Уявіть, що ви зустрічаєте на київському залізничному вокзалі гостей з іншої країни.

		Привітайтеся з ними, проведіть їх до автобуса, розкажіть стисло про Київ.
	Визначні місця	Запропонуйте іноземній делегації інформацію про визначні місця, які вони зможуть побачити в Україні.
Країни, мова яких вивчається	Столиця	Учні почергово виконують роль гіда, розповідаючи про столицю.
	Визначні місця	Уявіть собі, що від'їжджаєте за кордон. Складіть план перебування і відвідування визначних місць на 3 дні.

Отже, ефективність навчання іноземних мов забезпечується систематичним застосуванням на уроках мовленнєвих ситуацій, які відповідають віковим особливостям шестикласників, ураховують їхній життєвий і комунікативний досвід. Виконуючи ситуаційні завдання, учні оволодівають новими знаннями, закріплюють мовленнєві вміння, збагачують лексичний запас. Мовленнєві ситуації сприяють наближенню навчання до життєвих умов, формують в учнів уміння орієнтуватися в них, добирати комунікативно доцільні мовні засоби, що враховують як мовний, так і позамовний контекст (що має бути сказано? кому? де?). З огляду на це особливої уваги вчителя потребують усі складники мовленнєвого спілкування: тема, обсяг висловлення, адресат і адресант мовлення (соціальні ролі), місце спілкування, комунікативна мета.

3.5. Види комунікативних завдань для формування в учнів 5-6 класів здатності до ситуаційного іншомовного спілкування

У наведеному нижче переліку комунікативних завдань для формування в учнів здатності до ситуаційного іншомовного спілкування реалізовано зміст мовленнєвих ситуацій повсякденного життя учнів в Україні та закордоном. Мовний і змістовний складники відібрано відповідно до вимог модельних навчальних програм з іноземної (англійської, іспанської, німецької) мови для 5 класу ЗЗСО.

Зміст мовленнєвих ситуацій окреслено з урахуванням потреби в імплементації міжпредметних зв'язків (у поданих мовленнєвих ситуаціях

передбачено практичне застосування учнями набутих знань із природознавства, інформатики, основ здоров'я), цифровізації освіти, зокрема розширення онлайн взаємодії суб'єктів навчання, що уможлиблює набуття загальнокультурної, технологічної, комунікативної та соціальної компетентностей, організаційних і комунікаційних здібностей, креативних якостей та когнітивної гнучкості, навчає критичного мислення, розвиває уміння практичної та творчої реалізації здобутих знань.

Згідно з модельною навчальною програмою з іноземної мови для ЗЗСО [37] у 5-му класі відбувається розширення базового лексичного і граматичного репертуару, засвоєного в початковій школі. Комунікативні завдання для формування в учнів здатності до ситуаційного спілкування іноземною мовою уможлиблюють вивчення і використання іноземної мови відповідно до вікових і психологічних характеристик за допомогою дидактичних і рольових ігор, інсценувань, різноманітних видів творчої проєктної діяльності, опрацювання автентичних тематичних ситуацій спілкування, набуття й засвоєння нового навчального досвіду.

Робота над запропонованими завданнями для формування в учнів здатності до ситуаційного спілкування іноземною (англійською, іспанською, німецькою) мовою передбачає проходження двох взаємопов'язаних етапів, а саме, *підготовчого* та *творчого (продуктивного)*.

Підготовчий етап складають *стадії презентації та відпрацювання*. У процесі *презентації* вчитель презентує мовленнєву ситуацію та роз'яснює її зміст, оскільки у застосованій технології ситуаційного навчання іншомовного спілкування мовленнєва ситуація виступає засобом контекстуалізації мовних одиниць. Стадія *відпрацювання* є практичною за своєю сутністю. Під час її проходження відбувається формування й удосконалення фонетичних, граматичних і лексичних навичок, які мають забезпечувати учнів здатністю здійснювати мовні операції в межах спілкування з певної теми. Ефективність засвоєння тематичних мовних одиниць реалізується за допомогою вправ на трансформацію й доповнення

речень, добору синонімів та антонімів до лексичних одиниць і словосполучень, що вивчаються, зіставлення слова/словосполучення та його лексичного значення, заповнення пропусків у реченні та таблицях, віднаходження правильної відповіді.

Творчий (продуктивний) етап передбачає здійснення мовних операцій із використанням новосформованих фонетичних, граматичних і лексичних навичок із застосуванням продуктивних умінь (говоріння й письма). На цьому етапі відбувається персоналізація мовного й граматичного матеріалу, п'ятикласники залучаються до творчих комунікативних завдань, які сприяють активізації мовних одиниць, що вивчаються, та їхньої інтеграції в процес спілкування іноземною мовою, підвищуючи рівень іншомовної комунікації.

За умов імплементації технології ситуаційного навчання іншомовного спілкування учні під керівництвом учителя системно й послідовно переходять від репродуктивних видів діяльності іноземною мовою до творчого та продуктивного спілкування нею, що спроможне істотно розширити досвід результативної комунікативної взаємодії учнів і сформувати в них здатність до ситуаційного іншомовного спілкування.

3.2.1. Англійська мова: 5 клас

Монологічне мовлення

- Your British friend inquiries about natural phenomena in Ukraine. Describe the most vivid natural phenomenon (a thunderstorm, a rainbow, etc.).
- You are talking to your friend from abroad. You are discussing hobbies, interests, and free time activities. Tell him/her:
 - if you visit a youth club;
 - if you made new friends because of your hobby;
 - if you do your hobby at home or at some other place;
 - if you need something to buy for your hobby;

- if you want to do your hobby more often.
- You are chatting online with your English-speaking friend. He/she is interested in most popular foods in Ukraine. Give information about:
 - traditional Ukrainian foods;
 - famous Ukrainian dishes;
 - your favourite foods;
 - national dishes served in your family.
- Your friend from the UK is interested if Ukrainian children eat healthy food. Tell him/her:
 - what children in Ukraine eat for breakfast, lunch, and supper;
 - typical ingredients of traditional Ukrainian dishes;
 - what you had yesterday (the day before yesterday).
- Your British friend is interested about the weather in Ukraine. Describe today's weather.
- Your English-speaking friend is curious about your day's activities and how you spend your time. Give him/her information:
 - on which activity you spend the most time;
 - how much time you spend at school;
 - which activities you plan ahead of time;
 - how much time you spend with your family and friends;
 - what time you usually go to sleep.
- Your friend from abroad is interested about your school life and the timetable. Tell him/her what subjects you study at school and what you do on the lessons (History, Ukrainian Literature, Mathematics, English, Music, Art, etc.).
- You sent your foreign friend some photos of yourself against the background of your town/village. He/she wants to know more about the town/village you live in. Tell him/her:
 - where your town/village is located;
 - what it is known for;
 - how many people live in your town/village;

- in what year your hometown/village was founded;
- what the climate is like in this place.

Advise the best places to visit in your town/village and explain how you feel about the place where you live.

- Your British friend is interested in teenage clothes worn by Ukrainian children. Tell him/her what clothes Ukrainian teenagers wear at different times of the year.

- You went on a sightseeing holiday to a foreign country. Comment on the trip and the place of your destination. Give your friend information on:

- the time and duration of your holiday;
- the name of the country, its capital city and location;
- places of interest and sights you visited;
- your impressions of your stay in the country.

- Your English-speaking friend is planning to visit Ukraine. He/she is curious about the country you live in. Give him/her an overview about Ukraine.

- Your friend from abroad is interested in some personal facts about you. Describe your family and give him/her information about your friends:

- what your parents' names and professions are;
- who you live with;
- if you have siblings and what their names are;
- if you have any pets and what kind of pets you have;
- who your favourite relative is;
- who your best friend is.

Діалогічне мовлення

- Your friend from the UK is going to visit Ukraine. He/she is curious about the typical weather in a particular season, advantages, and disadvantages of a specific time of the year, and popular ways of youth's leisure and forms of outdoor activities. Give your friend the information he/she needs.

- In an online store, you are choosing seasonal clothes (for summer or winter) while chatting online with your English-speaking friend. Ask about his/her

preferences in clothes, discuss his/her choice.

- Talk with your friend from abroad over teenage hobbies common in his/her country, the amount of time his/her hobby takes, how often he/she does his/her hobby, if he/she is getting better in his/her hobby.

- You are having a conversation with your English-speaking friend on the Internet on the types of free time activities and leisure. Discuss:

- free time activities popular in his/her country;
- his/her likes and dislikes in outdoor activities;
- what he/she likes doing for fun;
- if he/she spends his/her leisure time with a family member (a friend).

- Talk with your friend from abroad about school lunches typical in his/her country and find out:

- what kids eat for school lunch in his/her country;
- what snack and drinks he/she prefers for lunch at home;
- what he/she would like to have for school lunch.

- You are talking to your English-speaking friend about school life and his/her daily routine. Ask him/her how much time he/she spends:

- watching TV;
- chatting online with friends;
- playing computer game;
- doing his/her schoolwork;
- reading for pleasure.

- You are talking to your friend if he/she likes his/her hometown/village. Ask him/her:

- what the name of his/her hometown is and where it is located;
- if he/she likes the place he/she lives in;
- what he/she likes most about his/her hometown;
- if there is anything he/she dislikes about it;
- what places he/she likes to visit in his/her hometown.

- Your English friend travelled to London. Ask him/her:
 - if he/she did sightseeing;
 - which places he/she visited;
 - if he/she bought souvenirs;
 - if he/she took pictures there;
 - if he/she had a nice time there.
- You plan a journey to an English-speaking country. Ask your friend about the weather and climate there, its population, cultural sights and attractions. Ask him/her to give you some travel tips.
 - Interview your friend on his/her biography. Get information about his/her first, middle and last names, his/her birthday, birthplace, cities he/she lived in, his/her family and friends, favourite things (TV shows, computer games, colour, food, song, music, and book), hobbies and interest (his/her favourite sport and things about school, favourite things to do at the weekend or on a vacation).

Проектна работа

- Make a poster with pictures and photos to describe your favourite season and weather. Talk about it.
- Imagine yourself working as a fashion designer. Create a computer presentation with photos or pictures of a seasonal clothing collection. Comment on it.
- Make a collage “My dream holidays” and create a presentation on it. Tell about your ideal holidays.
- Draw the mind map of your interests, hobbies, and free time activities and create a presentation on it.
- Imagine and draw outer space eats. Make a collage “Space foods” and create a presentation on it. Explore other learners’ outer space menus.
- Make an illustrative collage “Traditional Ukrainian dishes” and comment on it.
- Make an illustrative collage “School lunches from around the world”.

Create a presentation on what kids eat for lunch around the world. Find out what schools in English-speaking countries are serving their children for lunch.

- Make an illustrative collage “My favourite school day”. Draw a timeline of your favourite school day of all school days with pictures or photos of the school subjects. Comment on your preference.

- Draw a picture of a place of interest in your hometown and draw a travel route which helps to get to it from the railway/bus station.

- Make an illustrative calendar about your imaginary journey to your favourite country. Draw the track of your trip.

- Create a poster “All about Ukraine” and make an illustrative overview about the country. Include quick facts on Ukraine, its holidays and traditions, famous landmarks and foods. Make an oral presentation in English.

- Make an illustrative guide “Let’s travel to (name of an English-speaking country)”. Add photos and pictures of the sights and places of interest of the chosen country using Google Maps.

- Make a poster “My New year’s resolution”. Illustrate and describe your ideas of what you would like to do to improve things at home, in the classroom, at school, in the world.

- Create an illustrative poster “All about my best friend” telling about your friend’s favourite sport, colour, pet, book, TV show, ice-cream flavour, food and hobby, etc.

- Create a poster “I am proud of the profession of my parents” and describe what your parents do.

Дидактичні ігри

- Imagine you are chatting online with your friend from the UK. Discuss and arrange your personal plans for the weekend, depending on the weather (you are planning to spend time actively). Find out about his/her plans and tell him/her about your plans.

- Watch a weather forecast for a certain date on a TV Channel and check it

on the Internet. Compare these weather forecasts and say, which one was the most accurate.

- Put together a weekend packing checklist, that will help you go through all the clothing items (clothing, basics, shoes, accessories, comfort items).

- You are planning to become a member of a youth club. Fill out a questionnaire about yourself (your hobbies, interests, preferable free time activities and recreation, activities you like to do for fun, outdoor activities you like or dislike). Complete the questionnaire and inform about its content.

- You need to pack a good snack for a hike. What will you pack? Give reasons for your choice of snacks and drinks.

- Your birthday is coming up. Think over the menu of the holiday table with Ukrainian dishes. Make a shopping list of necessary products and goods. Talk to the members of your family. Agree/disagree with their suggestions.

- Write a letter to your English teacher. In your letter, tell him/her if you like English and if you are excited to learn it next year. Inform him/her as to the activities you prefer doing at the English lesson. Tell your teacher about your interests, strengths, hobbies.

- Write a blog entry about the sights of your hometown/village.

- Record all your day's activities from morning to evening. Take a close look at the results. Comment on where your time goes.

- Ask your classmates what Ukrainian cities, towns, or villages they visited. Mark the places of destination on the map of Ukraine.

- Write a Christmas card with *Christmas wishes for family* and friends and express your most sincere feelings.

- Fill out a questionnaire about your family's favourite things and activities (books, food, memory, activities and hobbies, family members, weather, etc.). Complete the questionnaire and inform about its content.

3.2.2. Іспанська мова: 5 клас

Tipos de tareas comunicativas para la formación de la capacidad de comunicación situacional en lengua española 5to grado

Discurso monológico

- Esta semana en un café para niños celebraste el cumpleaños de un compañero de clase. Cuenta sobre este evento:
 - cuándo es el cumpleaños;
 - cuántos años ha cumplido;
 - describe el interior de la cafetería;
 - cuenta cómo os trataron;
 - ¿te han gustado la fiesta y los platos.

- Recientemente has ido a una tienda de ropa con tus padres. Cuenta:
 - qué ropa has comprado;
 - de qué color es;
 - cuál es su precio;
 - cuánto cuesta todo.

- Tu amigo extranjero está interesado en tus platos favoritos. Cuenta qué platos te gustan más y por qué. De qué ingredientes se preparan.

- Tu amigo extranjero está interesado en los platos que sueles comer en el desayuno, el almuerzo y la cena. Cuenta al respecto, así como reporta lo que has comido hoy y comiste ayer.
- Te comunicas por Internet con tu amigo extranjero. Está interesado en cómo usas tu tiempo libre fuera de la escuela/los fines de semana/en vacaciones. Cuenta al respecto.

- Se acabaron las vacaciones de verano/invierno. Cuenta cómo las pasaste:
 - qué hiciste;
 - qué visitaste;
 - qué y por qué te gustó/recordaste más.

- Chateando online con tus amigos extranjeros, cuentas sobre el viaje/la excursión en vacaciones que más te impresionó:
 - adónde y con quién fuiste;
 - si el clima fue exitoso;

- qué y por qué te gustó;
- qué atractivos culturales/históricos aprendiste por primera vez, por qué son interesantes.

• Tus amigos extranjeros están interesados en la ciudad/pueblo en el que vives. Cuenta:

- cómo se le llama;
- dónde está ubicado;
- sobre sus atractivos culturales/históricos;
- sobre su población;
- qué lugares visitas con más frecuencia y por qué.

• Tus amigos extranjeros están interesados en cómo pasa el día. Cuenta cada hora sobre sus principales escenarios.

• Tu amigo extranjero planea visitar Ucrania / ciudad / pueblo donde vives. Él está interesado en conocer los datos básicos al respecto. Cuéntale la información relevante.

• Tu amigo extranjero vive en un país con un clima cálido muy diferente al nuestro. Él está interesado en el clima en nuestro país en diferentes épocas del año y qué ropa usas. Cuenta al respecto.

• Te comunicas con tu amigo extranjero. Habláis de días festivos que son bien conocidos en vuestros países. Cuenta sobre qué fiestas y qué dijiste.

• Por la noche, tu amigo extranjero te llamó y te preguntó cómo estuvo el día. Cuenta qué lecciones has tenido en la escuela hoy, qué hacéis en clase. ¿Qué recuerdas?

Discurso dialógico

• Al comunicaros con vuestros interlocutores extranjeros, os interesa la información sobre vuestras familias. Infórmad de las siguientes preguntas:

- miembros de la familia, sus nombres y edad;
- profesiones de los padres;
- formación de hermanos;
- abuelos;
- lugares de residencia.

• Por teléfono/Internet te comunicas con un amigo extranjero sobre tus amigos cercanos. Infórmate de las siguientes preguntas:

- sus nombres;
- su edad;
- residencia;
- sus preferencias;
- sus familias.

• Te comunicas con tu amigo extranjero en Internet sobre tus impresiones de las vacaciones de invierno/verano. Cuenta:

- dónde y con quién habéis descansado;
- qué lugares / atracciones históricas / culturales habéis visitado;
- qué más os ha impresionado y por qué.

• Tu amigo extranjero planea visitar Ucrania durante las vacaciones de invierno / verano, por lo que está interesado en el clima típico en este momento y qué ropa usar. Comunicad.

• Tu amigo extranjero planea visitar Ucrania, por lo que está interesado en los encantos de Ucrania que vale la pena mencionar. ¿Qué le puedes aconsejar y por qué?

• Con tu amigo extranjero habláis de las fiestas más famosas de vuestros países y cuáles os gustan más y por qué.

• Habla con tu amigo extranjero sobre lo que está aprendiendo en una clase de idioma extranjero y qué actividades de aprendizaje te gustan más y por qué.

• Hablas con tu amigo extranjero sobre los asentamientos en los que vivéis. Infórmale de las siguientes preguntas:

- sus nombres;
- ubicaciones;
- atracciones culturales e históricas;
- qué lugares y por qué te gusta visitar.

• Habla con tu amigo extranjero sobre los platos típicos de tu país, cuáles y por qué te gustan más.

- Estás de viaje turístico en un país cuyo idioma hablas. Cuando estás en una de las ciudades, no sabes cómo llegar a un determinado punto (museo, exposición, otro objeto) que te interesa. Habla con un transeúnte y averigua:

- dónde está el objeto (calle) que te interesa;
- qué tipo de transporte se puede usar para llegar allí;
- si es necesario hacer trasplantes;
- en qué parada debes bajarte;
- cuál es el precio.

- Habla con tu amigo extranjero sobre la ropa típica que suelen llevar tus amigos/compañeros en las diferentes épocas del año. Contad qué ropa estáis usando vosotros.

Trabajo del proyecto

- Construid y presentad un «árbol genealógico» y comentad su contenido: miembros de la familia, sus nombres, edad, ocupación/profesión, preferencias.

- Cread un collage informativo con fotos de vuestros amigos y hablad sobre ellos: nombres, edad, lugar de residencia, educación, preferencias.

- Cread y presentad un collage informativo (individual y colectivo) con fotos de vuestras familias / vuestros amigos. Comentad sobre su ropa y hablad con vuestros compañeros de clase sobre su ropa de temporada favorita.

- Cread y presentad un collage informativo con imágenes/fotos de comida y comentad el menú de comidas típicas para el desayuno, almuerzo, la cena.

- Cread y presentad un collage informativo con fotos/imágenes de comidas típicas de la población de los países cuyo idioma se está estudiando/ de la cocina ucraniana. Contadlo.

- Cread y presentad un collage informativo de tipos de vuestras vacaciones favoritas y contadlo.

- Cread y presentad un collage informativo (individual/colectivo) de vuestras vacaciones de invierno/verano. Comentad su contenido.

- Cread un collage informativo y significativo de fenómenos naturales/diferentes tipos de clima típicos de vuestra región y comentad su contenido.

- Cread y presentad un collage informativo de sitios históricos y culturales de vuestra localidad/vuestro distrito, a los que, en vuestra opinión, es recomendable organizar viajes turísticos y que podéis aconsejar visitar a vuestros invitados, amigos extranjeros. Comentad su contenido y justificad vuestras opiniones.

- Cread un plan de viaje por vuestra ciudad/vuestro pueblo que usarías para llevar a vuestros invitados al extranjero. Explica por qué has elegido este camino, e informa sobre los objetos que se encuentran en él y proporcionad una breve información sobre ellos.

- Cread un collage informativo y presentad materiales sobre vuestras vacaciones favoritas. Comenta su fecha, sus características y cómo se celebra.

- Haced y presentad un horario de lecciones para un día específico y hablad sobre su contenido. Comentad sobre vuestro tema favorito y actividades en clase.

- Construid un collage informativo sobre los eventos de vuestra jornada laboral y comentadlos.

- Presentad un mapa de Ucrania y hablad sobre su ubicación geográfica, contad información general sobre ella (grandes ciudades, ríos, lagos, montañas), incluyendo sus atracciones históricas y culturales.

- Presentad un mapa del país cuyo idioma estáis estudiando, hablad de su ubicación geográfica y contad información general sobre el mismo.

Juegos didácticos

- Necesitas llenar cuestionarios con información sobre tus hermanos. Rellena y reporta su contenido.

- En un aeropuerto extranjero, ayudas a los miembros de tu familia a llenar los formularios de aduana. Rellena y cuenta su contenido.

- Estás en una tienda de ropa. Junto con los miembros de la familia, eliges la ropa de temporada (para el invierno, para el verano). Habla con el vendedor y los miembros de la familia:

- estás de acuerdo / en desacuerdo con las propuestas de los miembros de la familia / asesor de ventas;
- justifica tu elección.

- Estás en una tienda de ropa. Habla con tu asesor de ventas sobre lo siguiente:

- qué quieres comprar;
- tus preferencias;
- talla/color que te interesa;
- compruebas si hay ropa de otro color/tamaño;
- ubicación del probador;
- el precio de ropa que deseas comprar;
- lugar de pago.

- Estás en la víspera de las vacaciones. Consideras un plan para ello. Averiguas las siguientes preguntas con tus amigos:

- medidas;
- registro;
- responsables.

- Se acercan las vacaciones de invierno / verano. Imagina que te estás comunicando con tus amigos extranjeros en línea. Comenta tus planes para estos días: infórmale de tus planes y habla de los suyos.

3.2.3. Німецька мова: 5 клас

Монологічне мовлення

In dieser Woche haben Sie in einem Kindercafé den Geburtstag Ihres Mitschülers / Ihrer Mitschülerin gefeiert. Erzählen Sie von dieser Geburtstagsfeier:

- Wann ist sein / ihr Geburtstag?
- Wie alt ist er /sie?
- Beschreiben Sie das Innere des Cafés.
- Erzählen Sie, womit man Sie bewirtet hat.

- Hat Ihnen die Geburtstagsfeier und die Gerichte gefallen?

Vor Kurzem waren Sie mit Ihren Eltern in einem Bekleidungsgeschäft.

Erzählen Sie:

- Welche Kleidung haben Sie gekauft?
- Welche Farbe hat sie?
- Wie viel kostet sie?

Dein ausländischer Freund / deine ausländische Freundin interessiert sich für deine Lieblingsgerichte. Sprich zu den folgenden Punkten:

- Welche Gerichte magst du am liebsten und warum?
- Welche Zutaten braucht man für diese Gerichte?

Du kommunizierst im Internet mit deinem ausländischen Freund / deiner ausländischen Freundin. Sie interessieren sich dafür, wie du deine Freizeit außerhalb der Schule / am Wochenende / in den Ferien verbringst. Erzähl ihnen davon.

Die Sommer-/Winterferien sind schon vorbei. Erzähl, wie du sie verbracht hast:

- Was hast du gemacht?
- Wo warst du?
- Was und warum hat dir in diesen Ferien am besten gefallen?

Deine ausländischen Freunde interessieren sich für die Stadt / das Dorf, in der / dem du wohnst. Erzähl ihnen:

- wie sie / es heißt;
- wo sie /es liegt;
- über ihre / seine kulturellen (historischen) Sehenswürdigkeiten;
- über ihre / seine Bevölkerung;
- Welche Sehenswürdigkeiten / Plätze besuchst du am häufigsten und

warum?

Im Chat kommunizierst du mit deinen ausländischen Freunden über die Reise / den Ausflug in den Ferien, die / der dich am meisten beeindruckt hat:

- wohin und mit wem bist du gefahren;

- ob das Wetter erfolgreich war;
- was und warum hat dir gefallen?
- welche kulturhistorischen Stätten hast du zum ersten Mal entdeckt?

Deine ausländischen Freunde interessieren sich dafür, wie dein Tag vergeht. Erzähl über deinen Tagesablauf.

Dein ausländischer Freund / deine ausländische Freundin lebt im Land mit einem warmen Klima, das sich sehr von unserem Klima unterscheidet. Er/sie interessiert sich für das Wetter in unserem Land zu verschiedenen Jahreszeiten und dafür, welche Kleidung man zu diesen Jahreszeiten trägt. Erzähl ihm / ihr davon.

Am Abend rief dich dein ausländischer Freund / deine ausländische Freundin an und fragte, wie dein Tag vergangen ist. Erzähl ihm / ihr:

- welche Stunden hattest du heute in der Schule;
- was hast du im Unterricht gemacht;
- was hast du heute erlebt.

Діалогічне мовлення

Bei der Kommunikation mit ausländischen Gesprächspartnern möchtet ihr gerne über eure Familien erfahren. Geht dabei auf die folgenden Punkte ein:

- Familienmitglieder, deren Namen und Alter;
- Berufe der Eltern;
- Geschwister;
- Großeltern;
- Wohnort.

Du telefonierst (chattest) mit deinem ausländischen Freund / deiner ausländischen Freundin. Sprecht über eure besten Freunde. Geht dabei auf die folgenden Punkte ein:

- eure Namen;
- euer Alter;
- euer Wohnort;
- eure Hobbys und Interessen;

- eure Familien.

Du kommunizierst im Internet mit deinem ausländischen Freund / deiner ausländischen Freundin über eure Winter-/Sommerferien. Sprecht zu den folgenden Punkten und erfahrt:

- wo und mit wem habt ihr euch erholt;
- welche Sehenswürdigkeiten habt ihr besichtigt;
- was hat euch am meisten beeindruckt und warum.

Dein ausländischer Freund / deine ausländische Freundin hat vor, die Ukraine in den Winter- / Sommerferien zu besuchen, deshalb möchte er über das typische Wetter zu dieser Zeit erfahren und welche Kleidung er anziehen soll. Sprecht miteinander.

Dein ausländischer Freund / deine ausländische Freundin hat vor, die Ukraine zu besuchen. Er / sie interessiert sich für sehenswerte Orte in der Ukraine. Was würdest du ihm / ihr raten und warum?

Du sprichst mit deinem ausländischen Freund / deiner ausländischen Freundin über die beliebtesten Feste und Feiertage, die in beiden Ländern gefeiert werden. Welche Feste gefallen euch und warum?

Sprich mit deinem ausländischen Freund / deiner ausländischen Freundin darüber, was ihr im Fremdsprachenunterricht lernt und welche Lernaktivitäten euch am besten gefallen und warum?

Sprich mit deinem ausländischen Freund / deiner ausländischen Freundin darüber, welche typischen Gerichte in euren Ländern serviert werden, welche ihr mögt und warum ihr sie am liebsten mögt?

Du unternimmst eine Touristenreise ins Land, dessen Sprache du lernst. Du bist fremd in der Stadt und weiß nicht, wie man zu einer bestimmten Einrichtung (Museum, Ausstellung, anderes Objekt) kommt. Sprich mit einem Passanten und erfahrt:

- wo (in welcher Straße) befindet sich diese Einrichtung;
- mit welchem Verkehrsmittel kann man diese Einrichtung erreichen;

- ob du umsteigen solltest;
- an welcher Haltestelle musst du aussteigen;
- was kostet die Fahrkarte.

Sprich mit deinem ausländischen Freund / deiner ausländischen Freundin über die typische Kleidung, die eure FreundInnen / MitschülerInnen normalerweise zu verschiedenen Jahreszeiten tragen. Erfahrt, welche Kleidung ihr tragt.

Проектна работа

Erstellt den „Stammbaum“ und macht Kommentare zu:

- Familienmitglieder;
- Alter;
- Beruf;
- Vorlieben.

Erstellt eine informative Fotocollage eurer Freunde und erzählt von ihnen.

Geht dabei auf die folgenden Punkte ein:

- Namen;
- Alter;
- Wohnort;
- Studium;
- Hobbys und Interessen.

Erstellt und präsentiert eine informative (individuelle und kollektive) Collage mit Fotos eurer Familien / Freunde. Kommentiert eure Kleidung und spricht mit Klassenkameraden über eure saisonale Lieblingskleidung.

Erstellt und präsentiert eine informative Collage mit Bildern / Fotos von Speisen und kommentiert die Speisekarte mit typischen Speisen zum Frühstück, Mittag- und Abendessen.

Erstellt und präsentiert eine informative Collage mit Fotos / Abbildungen von Spezialitäten der Länder, deren Sprache gelernt wird / Ukrainische Küche. Erzählt davon.

Erstellt und präsentiert eine informative Collage mit euren beliebtesten Arten von Erholung und erzählt davon.

Erstellt und präsentiert eine informative (individuelle / kollektive) Collage eurer Winter- / Sommerferien. Kommentiert den Inhalt.

Erstellt eine informative und aussagekräftige Collage mit Naturerscheinungen / unterschiedlichen Wetterlagen in eurer Region und kommentiert deren Inhalt.

Erstellt und präsentiert eine informative und aussagekräftige Collage historischer und kultureller Stätten eures Ortes / Landkreises, die es sich eurer Meinung den Touristen zu besuchen lohnt und die ihr euren Gästen, Freunden und Ausländern empfehlen würden. Begründet eure Meinung.

Erstellt einen Stadtplan, den ihr benutzen würdet, um für eure ausländischen Gäste einen Stadtrundgang zu machen. Erklärt, warum ihr den von euch vorgeschlagenen Weg gewählt habt, informiert über die Objekte, die eurer Meinung nach sehenswert sind, und gebt kurze Informationen darüber.

Erstellt und präsentiert einen Stundenplan für einen bestimmten Tag und erzählt davon. Kommentiert euer Lieblingsfach und Aktivitäten im Unterricht.

Erstellt eine informative Collage über die Ereignisse eures heutigen Tages und kommentiert sie.

Präsentiert die Landkarte der Ukraine und erzählt von ihrer geografischen Lage, präsentiert allgemeine Informationen darüber (große Städte, Flüsse, Seen, Berge), einschließlich ihrer historischen und kulturellen Sehenswürdigkeiten.

Präsentiert eine Landkarte des Landes, dessen Sprache Sie lernen, erzählt von seiner geografischen Lage und gebt allgemeine Informationen darübe

Дидактичні ігри

Ihr müsst Fragebögen mit Angaben eurer Geschwister ausfüllen. Füllt sie aus und erzählt davon.

Du befindest dich in einem Bekleidungsgeschäft. Wähl zusammen mit deinen Familienmitgliedern saisonale Kleidung (für Winter, Sommer). Sprich mit dem Verkäufer und Familienmitgliedern:

- den Vorschlägen der Familienmitglieder / Verkaufsberater zustimmen / nicht zustimmen;
- Begründe deine Wahl.

Du befindest dich in einem Bekleidungsgeschäft. Sprich mit einem Verkaufsberater über Folgendes:

- was willst du kaufen;
- deine Vorlieben;
- Größe / Farbe, an der du interessiert bist;
- präzisier, ob es andere Farben / Größen gibt;
- Lage der Umkleidekabine;
- den Preis der Ware, die du kaufen möchtest.

Du bist am Vorabend des Feiertags. Diskutier mit deinen Freunden über den Plan der Durchführung dieses Festes. Geht dabei auf die folgenden Punkte ein:

- Veranstaltung;
- Gestaltung;
- Verantwortlichkeit.

Die Winter-/Sommerferien kommen bald. Stellt euch vor, ihr kommuniziert online mit euren ausländischen Freunden. Besprecht eure Pläne für diese Ferien: Informiert euch über die Pläne eurer Freunde und erzählt von euren Plänen für kommende Ferien.

ПІСЛЯМОВА

У змісті методичного посібника за результатами аналізу тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти та емпіричних досліджень автори розглянули та інтерпретували поняття «міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність учнів ЗЗСО». Представлено авторське визначення цього феномену, визначено дидактичну й методичну сутність міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів, схарактеризовано її структурні компоненти та їх функції в навчальному процесі.

Досліджено системи вправ і завдань, що здатні забезпечити формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності в усному і писемному мовленні (у говорінні – діалогічному й монологічному мовленні, аудіюванні, читанні, письмі). Інтерпретовано феномен критичного мислення як технологію компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів. Представлено технологію реалізації інтегрованих змістових ліній у процесі навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів гімназій. Схарактеризовано ефективні методи формування й розвитку критичного мислення та інтегрованих змістових ліній.

Окреслено й обґрунтовано систему комунікативних дій, що мають виконувати учні у процесі компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування. Розглянуто їхню готовність до виконання цих дій відповідно до психофізіологічних особливостей і набутого навчального досвіду.

Визначено і схарактеризовано дидактичні та методичні функції мовленнєвих ситуацій як важливих засобів формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Змодельовано систему їх використання в навчальному процесі: цілі, зміст, форми та етапи навчальної діяльності, спрогнозовано очікувані результати. Основні наукові концепти здійсненого дослідження узагальнено та представлено в моделі ситуаційного

навчання іншомовного спілкування в умовах використання компетентнісної парадигми в ЗЗСО.

Представлена технологія формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів ЗЗСО пройшла апробацію у шкільній практиці та в закладах вищої педагогічної освіти, зокрема була використана у змісті шкільних підручників і навчальних посібників з іноземних мов, і продемонструвала позитивні результати.

Відповідно до напрямку дослідження підготовлено зміст тематичних ситуаційних завдань з англійської, іспанської і німецької мов для закладів загальної середньої та вищої освіти як засобів формування в учнів/студентів механізмів іншомовного спілкування та відповідної комунікативної поведінки в умовах упровадження компетентнісної парадигми, що може стати предметом наступних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Англійська мова. Програма (рівень стандарту) для учнів 2–12 класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів. МОН України. Київ, 2004. 30 с.
2. Бахов І. С. Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.04. Луганськ, 2011. 20 с.
3. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи*. Бібліотека з освітньої політики ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 45–51.
4. Бориско Н. Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителя іноземних мов : автореф. дис. ... докт. пед. наук. 13.00.02. Київ, 2000. 36 с.
5. Вагнер Т., Дінтерсміт Т. Мистецтво навчати. Як підготувати дитину до реального життя. Київ : Наш формат, 2017. 312 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови ; уклад. і гол. ред. В. Т. Бусол. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.
7. Воротняк Л. І. Деякі аспекти формування міжкультурної комунікативної компетенції магістрів вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2015_1_3.pdf
8. Голуб І. Ю. Нові навчальні програми з іноземних мов: європейські стандарти, нові виклики та можливості. *Іноземні мови*. 2018. № 1. С. 56–60.
9. Горошкін І. О. Мовленнєві ситуації як засіб формування ключових компетентностей учнів 5–6 класів гімназії у процесі навчання іноземних мов. *Вісник Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2020. № 2. С. 13–21.
10. Горошкін І. О. Особливості формування ключових компетентностей учнів 5 класу гімназії на уроках іноземної мови. *Іноземні мови в школах України*. 2020. № 4. С. 9–11.
11. Горошкін І. О. Ситуаційні завдання як педагогічна умова компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов. *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 12 лютого 2021 р.). Дніпро, 2021. С. 93–95.
12. Горошкін І. О. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів закладів загальної середньої освіти:

- окремі методичні аспекти. *Іноземні мови в школах України*. 2021. № 1 (107). С. 9–11.
13. Гриценко Т. Б. Культура мовлення як компонент комунікації студентів. *Наук. вісник нац. аграр. ун-ту*. 2003. Вип. 65. С. 127–134.
 14. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2020 р. № 898. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
 15. 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>
 16. Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. В. Г. Редька; від. за вип. Т. К. Полонська. Київ : Пед. думка, 2020. 293 с.
 17. Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції Нової української школи. Аналітичний звіт. МОН України, ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2020. 47 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/10/13.-Teachers_Report_2020.pdf
 18. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
 19. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання ; наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
 20. Закон України «Про повну загальну середню освіту» : постанова Верховної Ради України від 16 січня 2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
 21. Закон України «Про освіту» : постанова Верховної Ради України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>
 22. Іванець Н. В. Формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи. Миколаїв : СПД Румянцева, 2019. 110 с.
 23. Іноземні мови: навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів 1–4 класи. МОН України. Київ, 2018. 50 с.
 24. Карп'юк О. Д. Англійська мова: 5-ий рік навчання (English: 5 year). 5 кл.: підруч. для закл. заг. серед. освіти. 2-е вид., виправлене і доопрацьоване. Тернопіль : Астон, 2018. 288 с.

25. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики ; під. заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
26. 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 ПРІНТ», 2018. 36 с.
27. Костенко Д. В. Дослідження поняття міжкультурної компетентності: теоретичний аспект. *Науковий вісник Донбасу*. 2018. № 1–2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2018_1-2_10
28. Лібер Р. Як говорити з дітьми про гроші. Київ: Наш формат. 2019. 192 с.
29. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.; за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : Пед. думка, 2013. 360.
30. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 7. С. 17–23.
31. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30.
32. Ляшенко О.І. Компетентність як об'єкт оцінювання навчальних досягнень учнів / зб. наук. праць Кам.-Подільськ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Серія педагогічна. 2014. Вип. 4. С. 23–31.
33. Ляшенко О., Топузов О. Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. *Український Педагогічний журнал*, 2021. № 4. С. 29–36.
34. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : моногр. Київ : Вища школа, 2004. 454 с.
35. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф., Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
36. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій (схеми і таблиці), С. Ю. Ніколаєва (ред.). Київ : Ленвіт, 2011. 338 с.
37. 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%20>

- [serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf)
38. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Трифан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В.). 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-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf>
 39. Навчальні програми з іноземних мов. 5–9 класи : наказ МОН України від 12 червня 2017 р. № 804. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf/804/17>
 40. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи. МОН України. Київ, 2017. 72 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>
 41. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*. 2010. № 3. С. 3–10.
 42. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.
 43. Ніщенко М. Е. Формування соціокультурної компетентності учнів основної школи на матеріалах синтаксису простого речення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд пед. наук : 13.00.02. Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2019. 20 с.
 44. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / МОН України. Київ, 2016. 40 с.
 45. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja ; під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Вид. дім «Плеяди», 2017. 206 с.
 46. Овчарук О. В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні* : рекомендації з освітньої політики. Київ: «К. І. С.», 2003. 296 с.
 47. Павелків Р. В. Вікова психологія : підруч. для студ. вищих навч. закл. Київ : Кондор, 2011. 468 с.
 48. Пасічник О. С. Використання візуальних опор у процесі організації ситуативного спілкування іноземною мовою учнів 5–6 класів. *Проблеми сучасного підручника* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. інтернет конф. (наук. вид.), 28–29 травня 2020 р., Київ : Пед. думка, 2020. С. 148–150.

49. Пасічник О. С. Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента іншомовної комунікативної компетентності. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 3. С. 35–44.
50. Пасічник О. С. Дидактичне обґрунтування краєзнавчого компонента змісту навчання іноземних мов у початковій школі. *Проблеми сучасного підручника*. Київ : Пед. думка, 2018. Вип. 20. С. 297–310.
51. Пасічник О. С., Пасічник О. О. Дидактичне обґрунтування емоційно-ціннісного компонента змісту навчання іноземних мов. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 45–56.
52. Пасічник О. С. Міжкультурна медіація – переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*. Київ : Пед. думка, 2019. Вип. 22. С. 213–223.
53. Пасічник О. С. Презентація та активізація соціокультурних та краєзнавчих відомостей в іншомовній комунікативній діяльності учнів початкової школи в умовах запровадження компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Вип. 21. С. 323–334.
54. Пасічник О. С. Раціоналізація змісту чинної навчальної програми з англійської мови для основної школи: мовний аспект. *Проблеми сучасного підручника*. Київ : Пед. думка, 2016. Вип. 17. С. 329–341.
55. Пасічник О. С. Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир. Держ. ун-т ім. І. Франка, Житомир, 2011. 194 с.
56. Пасічник О. С. Формування в учнів основної школи умінь аргументованого усного мовлення засобами проєктної діяльності. *Іноземні мови в школах України*. 2020. № 4. С. 15–18.
57. Пасічник О. С. Чинники визначення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти України. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 129–140.
58. Полонська Т. К. Засоби формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназії у письмі. *Проблеми сучасного підручника*. 2021. Вип. 26. С. 176–190.
59. Полонська Т. К. Інтерактивні методи реалізації інтегрованих змістових ліній на уроках іноземної мови у 5–6 класах гімназії. *Іноземні мови в школах України*. 2020. № 4. С. 4–8.
60. Полонська Т. К. Критичне мислення як технологія компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназії. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 1. С. 70–79.

61. Полонська Тамара, Пасічник Олександр, Горошкін Ігор. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій : метод. рек. / за наук ред. Валерія Редька; відп. за вип. Тамара Полонська. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2022. 57 с.
62. Полонська Т. К. Реалізація наскрізних змістових ліній у навчанні іноземних мов учнів початкової школи на засадах компетентнісного підходу. *Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І. В. Козубовська. Вип. 1 (44). Ужгород : УНУ, 2019. С. 132–136.
63. Полонська Т. К. Система вправ і завдань для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназії у читанні. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 1. С. 109–117.
64. Полонська Т. К. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності в аудіюванні на уроках іноземної мови у 5–6 класах гімназії. *Іноземні мови в школах України*. 2021. № 1. С. 6–9.
65. Полонська Т. К. Формування наскрізних змістових ліній на уроках іноземної мови в початковій школі засобами ігрових технологій. *Іноземні мови в школах України*. 2019. № 5. С. 5–8.
66. Пометун О. І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта, 2020. 192 с.
67. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів, які здобувають освіту відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти : наказ МОН України від 01 квітня 2022 р. № 289. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-navchalnih-dosyaghen-uchniv-5-6-klasiv-yaki-zdobuvayut-osvitu-vidpovidno-do-novogo-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-seredn>
68. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. Наказ від 23 грудня 2020 р. № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
69. Редько В. Г., Буренко В. М. Функції сучасного вчителя іноземної мови в умовах компетентнісно орієнтованого навчання: дидактичні та методичні аспекти проблеми. *Іноземні мови в школах України*. 2021. № 1 (107). С. 2–5.
70. Редько В. Г. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи: результати емпіричних досліджень. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Вип. 20. С. 360–372.

71. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : моногр. Київ : Пед. думка, 2017. 628 с.
72. Редько В. Г. Організація компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : метод. рек. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 36 с.
73. Редько Валерій, Полонська Тамара. Особливості навчання іноземної мови учнів 5–6 класів гімназії з кліповим мисленням. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 2. С. 95–104.
74. Редько В., Теличко Н. Моделювання процесу формування в учнів закладів загальної середньої освіти міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності засобами мовленнєвих ситуацій. *Проблеми сучасного підручника*. 2022. Вип. 28. С. 155–169.
75. Редько В. Г. Тенденції трансформації змісту шкільних підручників іноземних мов в умовах компетентісно орієнтованого навчання. *Impact of modernity on science and practice: Abstracts of VIII International Scientific and Practical Conference, 6–7 April 2021. Madrid, Spain, 2021*. С. 117–119. URL: https://lib.iitta.gov.ua/725185/1/VIII-Conferenc_Madrid-118-120.pdf
76. 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.
77. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ: Центр учб. л-ри. 2012. 376 с.
78. Скляренко Н. К., Устименко О. М. Навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів іншомовного письма в аспекті компетентісного підходу. *Іноземні мови*. 2013. № 3. С. 3–18.
79. Сотникова С. І., Гоголева Г. В. Німецька мова (5-й рік навчання), 5 клас : підруч. для закл. загальн. середн. освіти. Харків : Ранок, 2018. 240.
80. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти : Іншомовна галузь. Іноземна мова (розроблена під керівництвом О. Я. Савченко) : наказ МОН України від 21.03.2018 № 268. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-ta-navchalnih-program-dlya-1-2-h-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
81. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ, 2017. 548 с.
82. Топузов О.М. Забезпечення якості загальної середньої освіти : на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*. 2015. №1. С. 16–27.

83. Удовицька Т. А. «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву у процесі навчання (до постановки проблеми). *Вища освіта України*. Вип. 31. Т. VIII (50). Київ, Ін-т вищої освіти НАПН України, 2013. С. 407–416.
84. Ушакова І. М. Вікова психологія: курс лекцій. Харків : НУЦЗУ, 2016. 130 с.
85. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2012. Вип. 4 (72). С. 11–27.
86. Черниш В. В. Організація та проведення рольових ігор на уроках іноземної мови. *Іноземні мови: Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. 2010. Вип. 4. С. 7–15.
87. Яковчук М. В. Використання мовленнєвих ситуацій у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5 класів гімназій: методичний аспект проблеми. *Іноземні мови в школах України*. 2021. № 1 (107). С. 16–18.
88. Яковчук М. В. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов – у шкільну практику (із досвіду упровадження компетентнісно орієнтованого навчання німецької як другої іноземної мови). *Іноземні мови в школах України*. 2020. № 4. С. 19–20.
89. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. UK: Multilingual Matters, 1997. 136 p.
90. Colley, B. M., Bilics, A. R., & Lerch, C. M. Reflection: A Key Component to Thinking Critically. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2012. No 3 (1). <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotlracea.2012.1.2>
91. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. 2018. 13 p. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&)
92. Deborah Meier. Democracy at Risk. *Educational Leadership*. May 2009. Vol. 66, No 8. Pp. 45–49. URL: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_200905_meier.pdf
93. Developing Adolescents: A Reference for Professionals. American Psychological Association, 2002. URL: <https://www.apa.org/topics/teens/developing-adolescents-professionals-reference>
94. Goroshkin Ihor. Aspects of Developing Key Competences in the 5th Grade of Gymnasium in the Process of Teaching Foreign Languages. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 2. С. 104–109 (англ. мовою).
95. Glossary of Curriculum Terminology / UNESCO International Bureau of Education, 2013. 65 p.
96. Halpern, D. F. Thought and Knowledge: An introduction to Critical Thinking. Fifth edition. New York and London: Psychology Press, 2014. 654 p.

97. La diversidad en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en educación secundaria. Madrid : ANAYA, 2000. 94 p.
98. Lipman M. Critical thinking - what can it be? In A. Ornstein & L. Behar (Eds.) *Contemporary issues in curriculum*. Boston, 1995. MA: Allyn & Bacon. Pp. 145–152.
99. McCrindle M. & Fell A. Generation Alpha. Understanding Our Children and Helping Them Thrive. Australia: Hachette Australia, 2021. 356 p.
100. New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology. World Economic Forum. Geneva/Switzerland, 2015. 32 p. URL: https://www.academia.edu/33277014/New_Vision_for_Education_Unlocking_the_Potential_of_Technology_Industry_Agenda_Prepared_in_collaboration_with_The_Boston_Consulting_Group
101. Nostrand H. Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature. *Trends in language teaching*. New York: McGraw-Hill, 1966. Pp. 1–25.
102. Pérez E., Gómez M. H., and R. Serrano R. CLIL Teachers' Perceptions of Intercultural Competence in Primary Education. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*. 2017. No. 11(1). Pp. 82–99.
103. Polonska Tamara. Implementation of integrated content lines in foreign language lessons in grades 5–6 of gymnasiums. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*. Київ : Пед. думка, 2020. Вип. 24. С. 230–240.
104. Raven J. The Conceptualisation of Competence. In Competence in the Learning Society. John Raven and John Stephenson (eds). NY: Peter Lang, 2001. Pp. 253–274. URL: https://www.researchgate.net/publication/238793092_The_Conceptualisation_of_Competence/link/56ac8c6308ae43a3980c31fe/download
105. Redko Valerii, Polonska Tamara. Competence-oriented foreign languages teaching to students of gymnasiums in grades 5–6: prognostic concepts. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 1. С. 41–50.
106. Spencer, M. B., & Dornbusch, S. M. Challenges in studying minority youth. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Harvard University Press, 1990. Pp. 123–146.
107. Steele, J. L., Meredith, K.S., Temple, Ch. Reading and Writing for Critical Thinking. Vol. II. Bucharest Center Education 2000+, Gloria Publishing, 2000.
108. Thompson P. M., Giedd J. N., Woods R. P., MacDonald D., Evans A. C., Toga A. W. Growth patterns in the developing brain detected by using continuum mechanical tensor maps. *Nature*. March 9, 2000. P. 190–193. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10724172/>

109. Toffler A. The third wave: The Classic Study of Tomorrow. Bantam; Reissue edition, 1989. URL: https://ia801301.us.archive.org/26/items/The-Third-Wave_Toffler.pdf
110. Tragant E. Language learning motivation and age. Multilingual Matters. London, 2006. P. 237–276. URL: https://www.researchgate.net/publication/292244847_Language_learning_motivation_and_age
111. Washington Valora. Changing the Game for Generation Alpha: Teaching and Raising Young Children in the 21st Century. Canada: Redleaf Press, 2021. 184 p.
112. World Economic Forum. The Jobs Reset Summit. 20–23 October, 2020. URL: <https://www.weforum.org/events/the-jobs-reset-summit-2020>

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

**Редько Валерій Григорович
Полонська Тамара Костянтинівна
Горошкін Ігор Олександрович
Пасічник Олександр Сергійович
Коваленко Олена Михайлівна
Яковчук Михайло Володимирович**

**Методика компетентісно орієнтованого навчання
іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій**

методичний посібник

(Електронне видання)

Обсяг вид. 14,0 авт. арк.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ,
вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-85
e-mail: book-x1@ukr.net

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