

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Інститут педагогіки НАПН України

Відділ навчання іноземних мов

Полонська Тамара, Пасічник Олександр, Горошкін Ігор

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

Методичні рекомендації

Київ – 2022

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 9 від 30 червня 2022 р.)*

Рецензенти:

Соколовська С. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Факультету права та міжнародних відносин Київського університету імені Бориса Грінченка.

Плієнко В. П. – заступник директора Навчально-виховного комплексу (спеціалізованої школи I ступеня з поглибленим вивченням іспанської мови – суспільно-гуманітарної гімназії) № 176 імені Мігеля де Сервантеса Сааведри Дніпровського району міста Києва.

Експерт:

Алексєєнко Т. Ф. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Полонська Т., Пасічник О., Горошкін І. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій: методичні рекомендації / за наук. ред. Валерія Редька; відп. за вип. Тамара Полонська. [Електронне видання]. – Київ: Педагогічна думка, 2022. – 60 с.

ISBN 978-966-644-639-1

У методичних рекомендаціях розкрито сутність міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (МІКК) і чинники впливу на її формування; описано структуру і засоби формування МІКК у 5–6 класах гімназій. Особливу увагу звернено на добір вправ і завдань для формування МІКК учнів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі). Виокремлені та схарактеризовані показники сформованості МІКК співвідносяться з результатами навчання іноземних мов учнів гімназії, визначеними Державним стандартом базової середньої освіти.

Видання адресовано вчителям іноземних мов ЗЗСО, методистам іноземних мов ОПП, науковцям, які досліджують питання МІКК.

© Інститут педагогіки НАПН України, 2022

© Полонська Т., Пасічник С., Горошкін І., 2022

ISBN 978-966-644-639-1

© Педагогічна думка, 2022

ЗМІСТ

Передмова	4
Розділ 1. Дидактична сутність, структура і засоби формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності у 5–6 класах гімназій.....	8
Розділ 2. Система вправ і завдань для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій	21
2.1. Вправи і завдання для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності в аудіюванні.....	22
2.2. Вправи і завдання для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності у говорінні	30
2.3. Вправи і завдання для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності у читанні	37
2.4. Вправи і завдання для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності у письмі	43
Розділ 3. Оцінювання та показники сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій	50
Післямова	56
Рекомендована література	58

ПЕРЕДМОВА

Інтеграційні процеси, що відбуваються в сучасному світі, висувають перед системою вітчизняної освіти завдання підготовки учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) до життя в умовах полікультурного й багатонаціонального суспільства, формування в них позитивного ставлення до людей різних національностей, мов і культур. У новітній методиці навчання іноземних мов актуалізується питання формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (МІКК) учнів. Однією з найважливіших змін у навчанні іноземних мов за останнє десятиліття стало визнання культурного виміру ключовим складником, який суттєво змінив як зміст, так і форми та способи оволодіння мовою. Якість навчання іноземної мови визначається не лише за результатами набуття учнями комунікативної компетентності, але й формування в них міжкультурної компетентності як мети навчання іноземних мов і невід'ємного атрибуту відповідної освітньої програми для ЗЗСО.

Формування МІКК учнів ЗЗСО, у тому числі й гімназій, має здійснюватись у процесі навчання іноземної мови у контексті діалогу культур, що потребує від учителя спеціально організованого навчального середовища, у якому відбувається постійний контакт з новою мовою й культурою, та порівняння їх із власною. Це забезпечує міжкультурне спілкування тих, хто вивчає мову, з носіями чужої культури та мови, стимулює розвиток емпатії, толерантності, міжкультурної чуйності та соціокультурної спостережливості.

У процесі формування МІКК учитель має створювати умови не для запам'ятовування учнями культурних фактів, а для зіставлення подібних явищ у культурі чужої країни із власною, про що йтиметься в одному з розділів методичних рекомендацій. Учителям та авторам підручників потрібно добирати вправи і завдання для учнів, котрі будуть максимально наближеними до умов реального спілкування, а для цього слід моделювати ситуації, які потенційно можуть виникнути у житті підлітків і реалізовуватися в різних видах мовленнєвої діяльності. Основними засобами формування МІКК учнів гімназії є вправи і завдання в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні,

говорінні, читанні, письмі). Формування МІКК покладає велику відповідальність на вчителів іноземних мов, завданням яких є ознайомлювати учнів гімназії з культурними особливостями країни, мова якої вивчається, і водночас підвищувати їхню обізнаність про власну культуру; готувати гімназистів до взаємодії з людьми інших культур як особистостей із протилежними поглядами, цінностями і поведінкою; допомагати їм зрозуміти, що така культурна взаємодія збагачує їхній життєвий досвід і сприяє оволодінню іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування.

Перехід з початкової школи в гімназію є переломним, кризовим періодом у житті учнів молодшого підліткового віку (10–12 років), тому знання й урахування їхніх психологічних особливостей допоможуть учителеві виявити й окреслити оптимальні підходи до добору та організації змісту навчання іноземної мови. У початковій школі в учнів уже сформувався достатній досвід використання іноземної мови в типових ситуаціях іншомовної комунікативної взаємодії, який вони готові поглиблювати й удосконалювати. Водночас цей перехід є одним із найскладніших у житті дітей і може проходити досить болісно: вони відчують психологічний дискомфорт, який може перерости в особистісні психологічні проблеми, що тягне за собою уповільнення когнітивного розвитку, зниження успішності тощо. Тому учням на початку 5-го класу потрібен певний час для адаптації до нових учителів, правил, стилю і темпів навчання. П'ятикласники потребують від педагогів ненав'язливого контролю, підтримки і допомоги, оскільки самі не завжди у змозі зорієнтуватися в нових вимогах шкільного життя.

Учителям слід ураховувати той факт, що важливим психічним новоутворенням дітей підліткового віку є розвиток довільності всіх психічних процесів, спричинений передусім іншими, вищими вимогами до них з боку навчальної діяльності. Підліток уже спроможний самостійно організувати своє мислення, пам'ять, увагу, певною мірою регулювати власні емоційно-вольові процеси тощо. У цьому віці продовжується інтелектуалізація всіх психічних процесів. Передусім це виражається в розвиткові абстрактного

мислення дітей, тобто у зміні співвідношень між конкретним образним та абстрактним мисленням на користь останнього. Головним у розвитку мислення молодших підлітків є той факт, що вони вперше оволодівають процесом утворення понять, переходять до нової і вищої форми інтелектуальної діяльності – до мислення поняттями. Це сприяє розвитку вмінь і навичок аналізувати, систематизувати та групувати складні явища, виявляти спільне й відмінне. Зростає здатність учнів до засвоєння значних обсягів текстової інформації. У зв'язку з цим учитель має забезпечувати взаємозв'язок у змісті навчання з попередньою ланкою освіти, чітко простежувати тематичну спрямованість, дозовано й поступово вводити нові поняття з опорою на відомий учням матеріал тощо.

Характерною особливістю психофізіології сучасного учня є кліпове мислення, що передбачає поверхове і фрагментарне сприймання інформації за допомогою коротких та яскравих уривків без намагання встановити між ними логічні зв'язки. Перевагою такого мислення є швидке сприймання образів, візуальність, емоційність, асоціативність, можливість засвоєння великого обсягу інформації. Проте в сучасних дітей, які звикли миттєво отримувати інформацію у вигляді коротких фрагментів, знижується здатність до критичного мислення. Учителеві слід ураховувати як негативні, так і позитивні аспекти кліпового мислення та спрямовувати зусилля на доцільну й ефективну організацію навчання відповідно до освітніх потреб учнів та їхніх вікових особливостей із упровадженням сучасних технологій навчання.

У цьому віці значно зростає обсяг пам'яті дитини не лише за рахунок кращого запам'ятовування матеріалу, але і його логічного осмислення. На відміну від механічного запам'ятовування пам'ять набуває логічного характеру. Основним завданням педагога є цілеспрямований розвиток процесів пам'яті підлітка: запам'ятовування, збереження, відтворення. У зв'язку з цим учитель має не лише пропонувати мовний і мовленнєвий матеріал, а й формувати ефективні стратегії навчальної діяльності, зокрема прийоми, котрі полегшують запам'ятовування потрібної інформації шляхом утворення асоціацій.

Більш стійкою, свідомою і вибірковою стає увага підлітка. На відміну від учнів початкової школи, у яких переважає мимовільна увага, підлітки здатні зосереджуватися не лише на наочних об'єктах, а й на уявних. Учитель може керувати увагою учнів, подаючи новий матеріал різними методами, включаючи їх у самостійну діяльність, зацікавлюючи її змістом.

Підлітковий вік характеризується такими специфічними новоутвореннями, як почуття дорослості, потреба в самореалізації та самоствердженні, що можливо лише за умови предметно-практичної діяльності, пов'язаної з комунікацією, яка стає однією з важливих характеристик особистості. Для розвитку вмінь спілкуватися доцільно моделювати ситуації комунікативної взаємодії, в яких учні зможуть тренувати використання нового мовного й мовленнєвого матеріалу, виконуючи завдання, наближені до реальних. Знання й урахування окреслених вище тенденцій розвитку підлітків дають змогу вчителю розкрити потенційні можливості кожного учня та визначити саме ті методи, форми і засоби навчання, які приведуть до успішного вирішення поставлених завдань.

У методичних рекомендаціях здійснено спробу розкрити сутність МІКК, окреслити й охарактеризувати її структуру та засоби формування у 5–6 класах гімназії; запропоновано вправи і завдання для формування МІКК у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (МД); виокремлено й схарактеризовано показники сформованості МІКК учнів гімназії.

Підготовку матеріалів змісту методичних рекомендацій здійснено науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України в такий спосіб:

Полонська Т. К. – канд. пед. наук, провід. наук. співроб.: *Передмова, Розділ 2 (2.1, 2.3, 2.4), Післямова, Список використаних джерел.*

Горошкін І. О. – канд. пед. наук., старш. наук. співроб.: *Розділи 1, 3.*

Пасічник О. С. – канд. пед. наук, старш. наук. співроб.: *Розділи 1, 2 (2.2).*

Редько В. Г. – докт. пед. наук, старш. наук. співроб., зав. відділу: *науковий редактор.*

РОЗДІЛ 1.

ДИДАКТИЧНА СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У 5–6 КЛАСАХ ГІМНАЗІЙ

У сучасних умовах глобалізації та взаємовпливу культур перед ЗЗСО постає завдання підвищення освітнього потенціалу учнів, які мають бути обізнаними в різних царинах знань, необхідних для процесу комунікації з носіями інших культур. Упровадження компетентнісної парадигми освіти зумовлено низкою об'єктивних чинників, із-поміж яких особливо значущими є необхідність співіснувати, будувати конструктивну взаємодію, налагоджувати міжкультурні зв'язки з представниками різних країн і культур. Це актуалізує проблему формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів ЗЗСО, у тому числі гімназії, у процесі навчання іноземної мови.

На сьогодні в науковій літературі немає єдиного визначення поняття «міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність». Узагальнивши кілька тлумачень, пропонуємо таке: МІКК – *це інтегрована характеристика особистості учня, що передбачає оволодіння ним досвідом іншомовного спілкування в усній та письмовій формах (у межах вимог чинної програми), засвоєння культурних цінностей народу, мова якого опановується; особистісний ресурс, що визначає здатність людини ефективно реалізовувати себе в умовах міжкультурної комунікації.*

Мета формування МІКК в гімназії полягає в набутті учнями іншомовного комунікативного досвіду використання вербальних і невербальних засобів іншомовної комунікації, засвоєнні через мову іноземної культури. У цьому контексті завдання вчителя полягає передовсім у тому, щоб сформувати в здобувачів освіти стійку мотивацію до навчання іноземної мови та засвоєння іншої культури, усвідомлення ролі іноземної мови в житті сучасної людини. Для цього необхідно створити умови, щоб кожен учень зрозумів важливість і

необхідність навчання для себе, побачив перспективи застосування іноземної мови.

Прикметною ознакою міжкультурного спілкування є протиріччя між тим, що учень знає і яких знань бракує, між своїм та чужим. Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти здобувачам освіти подолати ці 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. Методично доцільним вважаємо застосування ситуаційних завдань, що містять відповідний матеріал, наприклад: ситуації знайомства, ознайомлення з Україною та країною, мову якої учні опановують. Важливо пропонувати й особистісно та соціально значущу тематику ситуацій (про родину, природу, свята тощо). Кожна ситуація, змодельована на уроці, має сприяти збагаченню словникового запасу здобувачів освіти, засвоєнню ними особливостей граматики іноземної мови, етикетних конструкцій. Крім того, учитель має 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, тож особливу увагу доцільно приділяти тим видам діяльності, які роблять навчання яскравим і творчим. При цьому педагогові 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, культурологічна цінність, функційність, екзотичність.

Відзначимо, що в процесі формування МІКК важливу роль відіграє психологічний чинник. Насамперед учень 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 учні не боялися помилитися, прагнули до мовленнєвого самовдосконалення.

У цьому контексті важливо враховувати аспекти, виокремлені В. Редьком [20, с. 7–8], що є тотожними чинникам впливу на формування МІКК, а саме: *цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-оцінний, рефлексійний*, які повинні 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. 1 представлено чинники впливу на формування МІКК учнів гімназії.

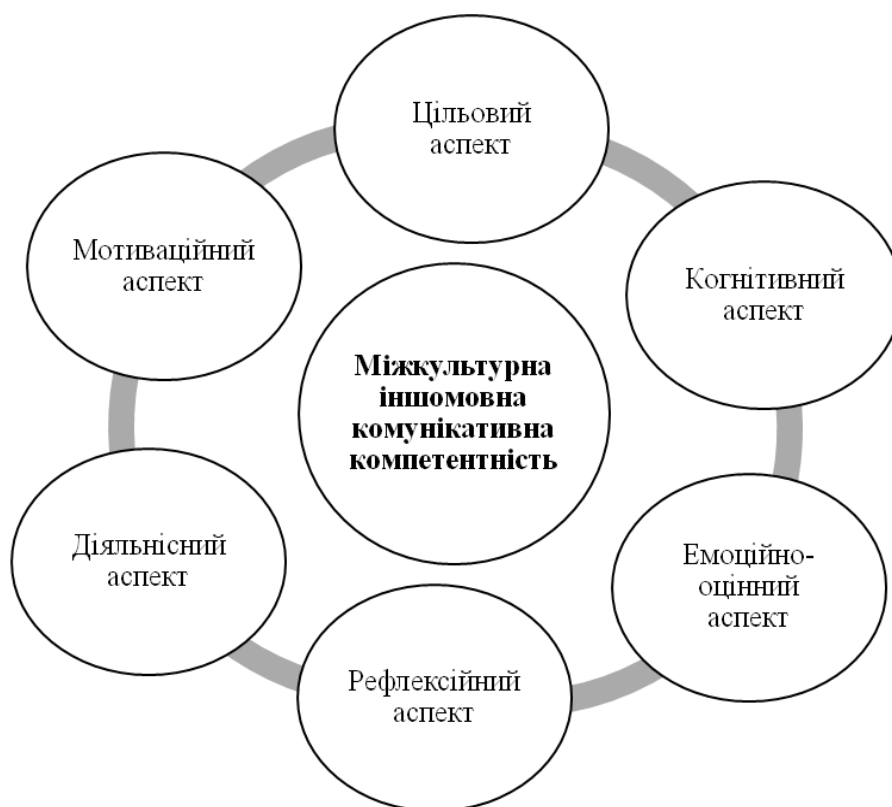


Рис. 1. Чинники впливу на формування МІКК учнів гімназії

Урахування *цільового аспекту* спонукає вчителів до пошуку відповіді на запитання «Для чого необхідно формувати міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність?». Цей аспект також окреслює рівні досягнень учнів на певному етапі навчання з усіх видів мовленнєвої діяльності. Педагог має організувати освітній процес у такий спосіб, щоб вивчення кожної нової теми сприймалося учнями як певний етап на шляху досягнення кінцевої мети: здобувач бачить, як у процесі вивчення іноземної мови йому стає все легше нею спілкуватися, адже він збагачує власний словниковий запас, збільшує комунікативний репертуар граматичних конструкцій. Важливо, щоб учень бачив свій поступ в оволодінні іноземною мовою. Завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити здобувачів освіти визначати мету навчання іноземної мови. Чітко сформульована мета допомагає учням відстежувати динаміку особистих результатів навчання іноземної мови, а вчителеві – дібрати оптимальні методи, прийоми і засоби роботи. Кожен учень упродовж уроку має здобути конкретний результат: що йому вдалося добре, над чим треба попрацювати і, що найважливіше, усвідомлювати власну відповідальність за здобуті результати.

Реалізація цільового аспекту тісно пов'язана з реалізацією *мотиваційного аспекту* формування МІКК, який стимулює навчальну діяльність здобувачів освіти. 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 кожен має знати, що дасть йому виконання тієї чи тієї справи.

Когнітивний аспект формування МІКК забезпечує учнів мовними і 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 полегшує міжкультурну комунікацію та забезпечує її ефективність.

Аналіз наукових праць уможливив виокремлення завдань, які мають бути виконані 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.

Діяльнісний аспект формування МІКК учнів передбачає використання ними здобутих у процесі вивчення іноземної мови теоретичних знань у практичній іншомовній діяльності. Учитель має знайти найефективніші прийоми і форми роботи із країнознавчим матеріалом. Як свідчить педагогічна практика, навчання іншомовного спілкування сприяють мовленнєві ситуації, різноманітні ігри, вікторини, кросворди, котрі 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 спрямоване 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.

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.

Рефлексійний аспект зумовлює вчителя залучати учнів до системної рефлексії, що сприяє розвитку в них вимогливості й самокритичності, усвідомленого ставлення до своїх успіхів і невдач, навчає їх формулювати власні цілі в процесі опанування іноземної мови, бачити труднощі, проблеми та шляхи їх розв'язання, прогнозувати очікувані результати.

Урахування означених аспектів 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 кожен 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.

Процес формування МІКК учнів 5–6 класів гімназії базується на *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 учнів гімназії, 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 у ЗЗСО, передусім в гімназії та профільній школі, оскільки саме цей феномен передбачає формування в учнів готовності та здатності до оволодіння іноземною мовою і культурою країни, мова якої вивчається, у зіставленні з рідною культурою, та до спілкування на міжкультурному рівні. Для забезпечення ефективності цього процесу вчителю важливо враховувати вікові особливості здобувачів освіти, здобутки сучасних педагогів і психологів, вимоги Державного стандарту.

Після прийняття Загальноєвропейських рекомендацій (2001 р.) як основного орієнтира змін у сфері іншомовної освіти навчальні досягнення учнів почали описуватися в термінах компетентностей [4]. Відповідно, основною метою навчання іноземних мов визначено *формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності* (ІКК). Нині її складниками є: *лінгвістична, мовленнєва, соціокультурна та навчально-стратегічна* компетентності. Структуру сучасної ІКК (за В. Редьком) [17] зображено на рис. 2.

Усі компоненти ІКК взаємопов'язані та комплексно впливають на формування в учнів здатності здійснювати іншомовне спілкування в ситуаціях комунікативної взаємодії, визначених навчальною програмою. 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 й уміння мають бути сформовані в учня, а також окреслює зміст соціокультурного компонента, який є передумовою для формування готовності учня до міжкультурного діалогу. Також вона дає орієнтир учителю, 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.

Водночас, характеристика змісту соціокультурного компонента ІКК наводить на думку, що процес оволодіння іноземною мовою в основному

зорієнтований на адаптацію учнів до іншої соціокультурної реальності та до діалогу з представниками інших культур за правилами, прийнятими в їхніх країнах. При цьому не враховується факт, що сам учень є представником іншої країни, для якої характерні інакші норми, звичаї та традиції, а, відповідно, є носієм іншої культурної ментальності та системи цінностей. Відтак, пропонуване бачення ІКК, на наш погляд, дещо порушує один із базових принципів лінгводидактики, який передбачає, що навчання іноземної мови має здійснюватися на засадах «діалогу культур», під яким розуміється *рівноправна взаємодія і взаєморозуміння представників різних культур*.

ЛІНГВІСТИЧНА	Фонологічна. Уміння правильно використовувати звукові одиниці (<i>продуктивний рівень</i>) та адекватно сприймати їх в усномовленневих повідомленнях інших осіб (<i>рецептивний рівень</i>).
	Лексична. Здатність ідентифікувати лексичні одиниці (у межах відомого мовного матеріалу) у процесі читання або сприйняття на слух, а також уміння нормативно продукувати їх під час говоріння та на письмі відповідно до тем і ситуацій комунікативної взаємодії, визначених навчальною програмою.
	Граматична. Уміння конструювати словосполучення і речення відповідно до граматичних норм мови, що вивчається; уміння правильно використовувати 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.
СОЦІО-КУЛЬТУРНА	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 у країні, мова якої вивчається.
	Соціолінгвістична. Здатність продукувати і сприймати мовленнєві висловлення відповідно до соціальних умов спілкування.
НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНА	Прагматична (<i>уміння вчитися</i>). Здатність задовольняти навчальні потреби, що ситуативно виникають і спрямовані на оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.
	Стратегічна (<i>діяльнісна</i>). Здатність користуватися різними стратегіями вербального/невербального спілкування.
	Функціональна. Здатність надавати та запитувати інформацію; висловлювати власне ставлення до неї; привертати увагу до об'єктів спілкування; підтримувати спілкування відповідно до його мети.
	Дискурсивна. Здатність програмувати продуктивне мовлення, створювати логічну і зв'язну структуру мовленнєвого продукту.

Рис. 2. Структура іншомовної комунікативної компетентності

Незважаючи на те, що *соціокультурний компонент* змісту навчання іноземної мови, як один із найважливіших у реалізації культурного складника змісту навчання, має на меті познайомити учнів з особливостями життя іншої країни, немає підстав стверджувати, що таке знайомство без відповідної системи вправ і завдань дасть змогу сформувати в них уміння помічати спільне й відмінне в рідній та чужій культурі, та в разі потреби вміти презентувати власну культуру співрозмовнику-іноземцю. Усуненню та вирішенню цієї суперечності має сприяти переосмислення вчителем-практиком змісту соціокультурної компетентності у напрямі посилення її міжкультурної спрямованості. Являючись органічним доповненням іншомовної комунікативної компетентності, міжкультурний компонент фактично модифікує інші її складники, додаючи їм так званого міжкультурного виміру. Його урахування в практиці навчання мови дає змогу вчителю формувати в учня:

- систему знань про культуру власної країни і країни, мова якої вивчається;
- систему знань про співіснування культур у різних вимірах (історичному, політичному, побутовому тощо);
- усвідомлення того, що культура країни, мова якої вивчається, не є монолітним утворенням (поряд з «титальною» нацією співіснують представники етнічних меншин, у кожній культурі є субкультури тощо);
- усвідомлення власної культурної ідентичності та здатності представити власну культуру та культурну ідентичність іншим;
- готовність до міжкультурної взаємодії, а також усвідомлення того, що культурні чинники потребують відповідної дистанції між комунікантами залежно від їхнього соціального та професійного статусу, а також емпатії, толерантності у процесі спілкування тощо;
- готовність до двозначності та протиріч, які можуть виникати у процесі міжкультурного спілкування та готовності до їх подолання;

- уміння виконувати роль посередника між представниками чужої та рідної культури (міжкультурна медіація).

Саме врахування цього компонента дає підстави говорити про формування в учнів *міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (МІКК)*. Учителем мають бути створені умови для її набуття учнями у процесі навчання мови та закладені основи її подальшого вдосконалення у практиці спілкування або навчання. Основними засобами формування МІКК учнів слугують *навчальні тексти, діалоги, вправи і завдання*. Кожен із цих засобів виконує властиві йому функції.

Тематично організовані *навчальні тексти і діалоги*, відображаючи аспекти, характерні для країни/країн, де цією мовою користуються як рідною, реалізують соціокультурний компонент змісту навчання: в учнів формується цілісне уявлення про особливості побуту іншої країни, норми життя, менталітет іншої нації, особливості мовленнєвого етикету тощо. Водночас дослідники В. Редько, Т. Полонська, І. Горошкін, О. Пасічник стверджують, що для створення передумов для реалізації методичного принципу «діалогу культур» до змісту тем, що опрацьовуються, учителям необхідно також інтегрувати відомості про рідну культуру учнів. Це закладе передумови для виявлення спільного й відмінного у двох культурах, їх порівняння, а також сприятиме вихованню двомовної та бікультурної особистості, готової до участі в діалозі культур. Сукупність відомостей про рідну культуру пропонується описувати терміном «*краєзнавство*».

Учителям варто пам'ятати, що пріоритетне завдання краєзнавчого блоку полягає в тому, щоб відобразити об'єкти, які, з одного боку, є важливими маркерами рідної культури учнів, а з іншого, – можуть бути пізнавальними та інформативними для потенційних партнерів по спілкуванню і сприятимуть формуванню в них певних уявлень про іншу культуру. Важливо, щоб краєзнавчий блок не був автономним, а навпаки, – інтегрованим із соціокультурними відомостями та співвіднесеним із ними тематично. Позитивно, що до більшості вітчизняних, а також зарубіжних підручників, такі

тексти вже включено. Якщо в навчальній книзі, якою користується вчитель, цю інформацію не представлено, у разі потреби він може підготувати додаткові дидактичні матеріали, скористатися готовими розробками своїх колег. Водночас вважаємо за недоцільне перенасичувати процес навчання іноземної мови матеріалами про рідну культуру учнів. За результатами проведених нами спостережень їх обсяг не має перевищувати 10% загального інформаційного контенту.

Навчальні тексти, їх проблематика, логіка та послідовність викладення думок, а також моделі взаємодії, презентовані в навчальних діалогах, є взірцями для побудови власних висловлювань учнями. Спираючись на відомі мовні та мовленнєві засоби, у подальшому вони зможуть будувати власні висловлювання, долучаючи інформацію, яка відома їм з власного та навчального досвіду. Логічно припустити, що, повідомляючи учням соціокультурну та краєзнавчу інформацію, учитель не сформує в них міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності доки не будуть створені умови для тренування вмінь і навичок культурної рефлексії. Важливе місце в системі навчання іноземних мов належить *вправам і завданням* як пріоритетним засобам досягнення цілей оволодіння змістом іншомовної освіти. У сукупності вони спрямовані на активізацію та використання навчального матеріалу в практичній іншомовній комунікативній діяльності, а відтак забезпечують формування навичок і вмінь усного й писемного мовлення, сприяють набуттю учнями досвіду участі в міжкультурному діалозі.

Особливістю культурологічного блоку змісту навчання, як соціокультурного, так і краєзнавчого, є те, що він уміщує не просто систему фактів про ту чи іншу культуру, а й визначає моделі комунікативної поведінки та описує систему цінностей певної культурно організованої спільноти, а відтак впливає на когнітивну, комунікативну і ціннісну сферу учня. Відповідно, *вправи і завдання* мають логічно співвідноситися з кожною з цих сфер. Отже,

пропонуємо таку їх типологію¹, якої може дотримуватися вчитель у своїй роботі.

Завдання когнітивного рівня зорієнтовані на знайомство 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 вчителю 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).

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).

¹ Більш детально із системою вправ і завдань для формування МІКК в різних видах мовленнєвої діяльності можна ознайомитись у Розділі 2.

Завдання аксіологічного рівня ставлять за мету усвідомлення системи цінностей норм і правил різних культур. Вони орієнтовані на задіювання 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».*

Учитель має врахувати, що когнітивні та комунікативні можливості учнів 5–6 класів дають нам 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 та об'єкти соціокультурної дійсності, а, з іншого, – уміння про них висловлюватися, аргументувати власну точку зору.

Запропонована типологія завдань не є класичною, а відтак, окреме завдання може бути одночасно віднесене до декількох типів.

Учителю 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.

РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ

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 МКК, 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 компетентностей (в аудіюванні, у читанні, у говорінні, у письмі). З точки зору *організації процесу навчання* система вправ потребує матеріального втілення, яке вона знаходить у навчально-методичних комплексах з іноземної мови або у вправах і завданнях, 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 і завдань сукупність необхідних типів і видів вправ та завдань, 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 або функцій 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 рекомендовану нами систему вправ і завдань для формування МІКК в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі).

2.1. Вправи і завдання для формування МІКК в аудіюванні

Аудіювання (сприйняття на слух) посідає важливе місце серед інших видів мовленнєвої діяльності (МД), котрі використовуються на уроках іноземної мови в ЗЗСО. Аудіювання (англ. *listening comprehension*) є рецептивним видом МД, який означає процес сприйняття і розуміння мовлення на слух. Воно становить основу спілкування, оскільки саме з нього починається оволодіння усною комунікацією, і вважається найскладнішим видом МД.

У процесі навчання аудіювання вчитель має усвідомлювати механізми аудіювання, урахувати труднощі, які повинні подолати учні. 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 формування вмій і навичок аудіювання. 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* (послухати 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 [1] і чинної навчальної програми з іноземних мов [8] 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 всіх покладено критерій їх спрямованості на розвиток мовних або мовленнєвих умінь. На сучасному розвитку методичної науки утвердилася типологія вправ, яка включає послідовність виконання *мовних, умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ*.

Мовні вправи передбачають аналіз і тренування мовних явищ (фонетичних, граматичних, лексичних) поза мовленнєвою діяльністю. *Умовно-мовленнєві вправи* характеризуються ситуативністю, наявністю мовленнєвого завдання та призначені для усвідомлення учнями функцій мовних одиниць у

спілкуванні. *Мовленнєві вправи* спрямовані на вироблення в учнів умінь сприймати мовленнєві повідомлення в умовах, наближених до природного спілкування.

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.

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

Мовні вправи (*вправи на ідентифікацію й диференціацію, доповнення, заміну, перекладування, 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 дієслова/прикметники 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.);

- послухайте і перекладіть слова, утворені з відомих вам елементів (*waterfall*, *friendship*, *policeman*, *airplane*, *sunflower*, *tablespoon*);

- послухайте слова до аудіотексту і назвіть його тему;

- послухайте ряд фраз і назвіть ситуації, в яких вони можуть вживатися (*I'm sorry*, *Excuse me*, *I beg your pardon* – запізнився, штовхнув тощо);

- послухайте початок речення і закінчіть його одним із варіантів, поданих у ключі;

- послухайте заголовок тексту і скажіть, про що йтиметься в ньому;

- послухайте початок оповідання і скажіть, що буде далі/яким буде його закінчення;

- прослухайте слова і складіть з ними речення;

- складіть речення, використовуючи таблицю;

- послухайте речення, замініть у них синоніми на антоніми (або навпаки);

- послухайте запитання і відповідь. Замініть відповідь на іншу (наприклад, *What will you do on Sunday?* – *I'll go to the park*);

- послухайте 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;

- послухайте фрази, які містять реалії; перекладіть (запишіть) їх у тому порядку, у якому вони прозвучали (*Daisy, England, Sam, London, David, etc.*);
- послухайте 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, добір і використанні мовних вправ залежить насамперед від їх мети – 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. Наприклад: *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 повинні 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 на запитання-відповідь, ситуативні, репродуктивні, дескриптивні, дискусивні, композиційні, на сприйняття діалогічного/монологічного мовлення 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). Педагог має також зважати, що такі 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.

Учителеві слід пам'ятати, що неодмінною умовою розуміння й сприймання учнями мовлення на слух є чітке й повільне мовлення, з тривалими паузами час від часу, кількість пред'явлених слів, джерело пред'явлення (учитель чи аудіозапис). Обсяг прослуханого тексту або в запису матеріалу для 5–6 класів має становити 2–3 хвилини [8]. Зазначені параметри стосуються лише оцінювання учнів і не слугують основними орієнтирами в навчанні.

2.2. Вправи і завдання для формування МІКК у говорінні (монологічному й діалогічному мовленні)

Підвищення рівня когнітивного розвитку, а також набутий у початковій школі іншомовний досвід дають змогу розпочинати в гімназії систематичну роботу над формуванням в учнів умінь створювати власний мовленнєвий продукт з опорою на особистий та навчальний досвід у говорінні, якому належить чільне місце в системі міжкультурного спілкування. Говоріння, як продуктивний вид МД, потребує значних затрат часу та зусиль для його тренування. Змістовим аспектом говоріння є висловлення думок та ідей в монологічній або діалогічній формі.

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

1. Підготовчі вправи (рівень окремого висловлювання). Речення є найменшою завершеною одиницею мовлення. Тобто, мовлення неможливе допоки учень не вміє самостійно будувати речення. Оскільки у 5–6 класах 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 тематикою та

комунікативною доцільністю. Моделі мають тренуватися впродовж тривалого часу, з максимально допустимими, однак логічними трансформаціями, доки не буде досягнуто гнучкості навички.

2. Умовно-мовленнєві вправи на рівні надфразової єдності² або мікромонологів. Після того, як в учнів сформовано певний запас моделей і вони можуть самостійно генерувати речення з використанням відомого їм мовного й мовленнєвого матеріалу, перед учителем постає питання про навчання учнів вибудовувати такі речення в логічній послідовності. 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 новому реченні.

Розглянемо на прикладі фрагменту розповіді:

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

Також на цьому етапі 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 вміння оперувати такими словами та виразами (*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...*). Тому вчителю необхідно стимулювати учнів до їх використання у випадках, коли це доречно.

3. Умовно-мовленнєві та мовленнєві завдання на рівні тексту. Як тільки 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. Також вони

² 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.

оволодівають *основними функціональними типами* монологів, як-от: 1) опис об'єкта або явища; 2) повідомлення про певну подію; 3) розмірковування.

Учителеві варто мати на увазі, що *опис і повідомлення* залишаються найбільш доступними для учнів середнього шкільного віку й удосконалюються на цьому етапі навчання. Чи не найскладнішим видом монологічного мовлення є *розмірковування*. Однак, це не означає, що вчитель має відмовитися від цього типу монологічного висловлювання. Натомість, йому доцільно заохочувати учнів робити оцінні судження щодо добре відомих їм явищ та об'єктів у спрощеному вигляді. Таким чином, в учнів формуватимуться базові вміння і навички критичного мислення та рефлексії, а також здатність висловлюватися засобами іноземної мови.

У процесі виконання умовно-мовленнєвих і мовленнєвих завдань на рівні тексту вчитель спрямовує учнів на оволодіння структурою типового монологу, яка складається з трьох частин: 1) початок (вступ); 2) середина (основна змістова частина); 3) закінчення. Змістове наповнення цих частин значною мірою визначається типом монологу (див. табл. 1.)

Таблиця 1

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

Учителеві рекомендується здійснювати розвиток умінь монологічного мовлення на основі прочитаного *тексту* (прослуханого аудіозапису чи переглянутого відеофрагменту). Це так званий спосіб «зверху вниз». Він має ряд переваг, оскільки сам текст достатньою мірою окреслює мовленнєву

ситуацію. Фактично, йдеться про використання видозмінених настанов і вправ на опрацювання змісту тексту. Так, на різних стадіях роботи з текстом учням можна пропонувати такі пропедевтичні вправи для розвитку вмінь монологічного мовлення (вправи першого та другого рівнів):

- оберіть у прочитаному тексті прикметники (за певними ознаками), дієслова, ідіоматичні вирази тощо;
- доповніть пропоновані речення словами з тексту;
- погодьтеся із твердженнями щодо змісту тексту або ж спростуйте їх (так звані True/False відповіді); дайте власну оцінку прочитаного;
- дайте відповіді на запитання до тексту;
- визначте основну ідею тексту;
- перекажіть зміст тексту;
- запропонуйте власний варіант закінчення розповіді;
- висловте власну точку зору на проблему;
- опишіть ілюстрацію, або серію ілюстрацій.

Інколи спосіб «зверху вниз» передбачає переказ змісту прочитаного тексту. Нині така діяльність отримує негативні відгуки методистів, оскільки характеризується механічністю, а також відсутністю творчого й особистого внеску учня у зміст висловлювання. Не заперечуючи важливості переказу змісту тексту як засобу розвитку монологічного мовлення, надаємо йому другорядну роль: репродуктивне мовлення є лише підготовчим етапом для навчання непідготовленого продуктивного мовлення. Однак, пріоритетом навчання все-таки має бути власний мовленнєвий продукт дитини.

Шлях «знизу вверху» полягає в тому, що монолог будується без опори на конкретний текст (мовленнєві завдання на рівні тексту). У цьому випадку монологи можуть будуватися на основі декількох текстів, або ж як результат комплексного опрацювання теми підручника. Показовим прикладом такого монологу може бути підготовка доповіді наприкінці вивчення теми, зокрема як елемент проєктної діяльності, коли учень (група учнів) презентує результати власної діяльності тощо.

В умовах реалізації компетентнісного навчання формування вмінь монологічного мовлення вчителів доцільно екстраполювати й адаптувати до методичного принципу діалогу культур, яке, з-поміж іншого, передбачає вміння робити повідомлення про власну країну й культуру. Варто зазначити, що проєктна діяльність за результатами опрацювання певної теми створює передумови для інтеграції міжкультурного аспекту в монологічному висловлюванні, зокрема задля виявлення спільного та відмінного в різних культурах, здійснення їх порівняння. Наприклад: «... *підготуйте проєкт і порівняйте свої шкільні будні та шкільне життя британського підлітка. Зверніть окрему увагу на розклад уроків і перерв, канікули, харчування у школі, позакласну діяльність тощо*».

Діалогічне мовлення. Формування вмінь у діалогічному мовленні пропонуємо здійснювати 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 орієнтована 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 можуть бути такі:

- заповніть пропуски в репліках діалогу (новими лексичними одиницями, етикетними фразами, кліше);
- доповніть діалог репліками одного із співрозмовників;
- зверніться до (продавця в магазині/іноземного друга/...) та поцікавтеся/запитайте про (вартість товару/погоду/інтереси/...);
- завершіть діалог відповідно до контексту;
- складіть діалог за зразком, змінивши в 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 стимулювальну й реагуювальну репліки), співвідносити дії один з одним (*висловлювати твердження, ставити уточнювальні запитання, взаємодіяти у форматі «запитання–відповідь»*) і підтримувати двобічну комунікативну активність у цілому. Тобто, у них формуються базові навички в діалогічному мовленні та закладається його алгоритмічна основа.

Водночас компетентнісна парадигма орієнтує на таку побудову процесу навчання, за якої учні беруть участь у *створенні власного мовленнєвого продукту*. 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, який можливий за умови створення власного діалогу, зорієнтованого 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 подані 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.

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 вчитель має окреслити спектр явищ, які відрізняються від норм, прийнятних у країні, мова якої вивчається, та які потенційно можуть викликати здивування або збентеження в іноземця.

Готуючи завдання ситуативної взаємодії вчителю 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 та придбати в магазині певний товар; розпитати, як дістатися до центру міста тощо); 2) чітко окреслити роль кожного з учасників діалогу і визначити об'єкти мовленнєвого спілкування (*Хто? З ким? За яких умов? Коли? З якою метою?* тощо); 3) передбачити використання учнем досвіду, набутого у процесі оволодіння мовою (зокрема, норм і традицій, характерних для країни, мова якої вивчається), а також власного. Також учителю варто повсякчас спонукати учнів до висловлення власного ставлення або оцінного судження щодо змісту опрацьованого тексту, теми уроку, повідомлення особистого досвіду тощо.

Для того щоб діалог учня набув природних параметрів учителю необхідно:

1. Давати можливість учням усвідомити, що схема «запитання– відповідь», яка була характерна для початкової школи, 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) використання форм мовленнєвого етикету.

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

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

4. 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, this way, you see*) і часові маркери (*at first, then, later, finally, at the beginning, at the end etc.*).

5. Звертати увагу на таку характеристику діалогічного мовлення як *реактивність* – учителям 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.

Отже, запропонована система вправ і завдань спрямована на розвиток в учнів гімназії здатності здійснювати усномовленнєве спілкування в монологічній і діалогічній формах у різноманітних життєвих ситуаціях у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою, з урахуванням вікових особливостей і навчального досвіду гімназистів.

2.3. Вправи і завдання для формування МІКК у читанні

Читання (зорове сприймання) – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на сприйняття та розуміння письмового тексту. У сучасному інформаційному світі читання носить «метапредметний» або

«надпредметний» характер, а вміння читати відноситься до універсальних навчальних дій. 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).

Учителеві варто враховувати, що на успішність навчання читання впливають деякі чинники, 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, імовірне 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 [1] і чинної навчальної програми з іноземних мов [8] *головною метою навчання читання у 5–6 класах 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.

Залежно від комунікативної мети уроку та характеру тексту на уроках іноземної мови учителі використовують такі види читання: ознайомлювальне, вивчальне, пошукове, переглядове. Результати проведеного аналізу вітчизняних підручниках іноземних мов для ЗЗСО вітчизняним ученим-методистом

В. Редьком показали, що в їх змісті домінують два види читання: ознайомлювальне (51%) і вивчальне (42%). Переглядове читання становить лише 6%, а пошукове – до 1% [19, с. 324].

Ознайомлювальне читання (*reading for the main idea/survey reading*) – читання з розумінням основного змісту тексту. Це найбільш поширений вид читання, який вчителі повинні здійснювати на матеріалі автентичних текстів про побут, традиції, культуру та історію країни, мова якої вивчається (тексти в підручниках, публікації в підліткових журналах, оповідання та уривки з творів художньої літератури). 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, вважаємо, що вчителю доцільно використовувати 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/однокласників 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, на що мають бути першочергово спрямовані зусилля вчителя. Для вивчального читання, окрім нескладних автентичних та адаптованих текстів пізнавальної і країнознавчої тематики, доцільно залучати тексти, що містять інтерв'ю, репортажі, інструкції, зразки художньої прози.

З метою формування вмінь вивчального читання та контролю повноти його розуміння пропонуємо використовувати такі *вправи і завдання*:

- визначте, чи відповідає запропонована вчителем інформація 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 доповнять 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;
- висловте своє ставлення до прочитаного, спираючись на таблицю/схему.

Пошукове (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 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 передує ознайомлювальному й вивчальному.

Для виявлення розуміння учнями пошукового читання вчитель може 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 учитель має будувати на основі сприйняття учнями 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 [8].

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

і потребує від учителя ретельного добору вправ і завдань для навчання учнів усвідомлено працювати з текстом.

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. Запропоновані вчителем вправи й завдання мають бути спрямовані: на розвиток механізму осмислення тексту (респонсивні вправи: запитання – відповідь); на передбачення змісту тексту та розвиток уяви учнів за заголовком, початковими реченнями, ілюстраціями, ключовими словами (визначити/ознайомитись/переглянути/прочитати/здогадатися/сформулювати/відповісти/назвати тощо).

Текстовий етап (Active Reading) – *стадія осмислення* – спрямований на читання самого тексту (або окремих його частин) і досягнення розуміння його змісту з метою виконання 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/підтвердити/сформулювати/спростувати/придумати/розмістити тощо). Усе зазначене зумовлює вчителя враховувати, що 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 вчителем розуміння прочитаного учнями на рівні смислу (основної думки), формування їхніх умінь 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 учителям насамперед доцільно

використовувати на уроках 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/охарактеризувати/скласти/ тощо).

Учителеві варто подбати, щоб результатом навчання читання у 5–6 класах гімназії стали уміння 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.

2.4. Вправи і завдання для формування МІКК у письмі

Письмо – продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує висловлення думки у графічній (письмовій) формі. Доцільно розрізняти два види цієї МД – письмо і писемне мовлення. *Письмо* – це оволодіння технікою використання графічної та орфографічної системи мови (написання літер, складання слів, словосполучень, виразів). *Писемне мовлення* – оформлення письмових висловлювань, вираження думки письмово на основі лінгвістичних одиниць.

Навчання письма у ЗЗСО передбачає формування навичок техніки письма та його лексичних і граматичних 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 протягом усіх років навчання у ЗЗСО. На середньому ступені основним завданням учителя є навчання учнів орфографії у зв'язку з накопиченням нового мовного матеріалу. Учителеві варто звернути увагу на значення письма для формування інших видів МД.

Як засвідчує шкільна практика, у навчанні орфографії вчителі зазвичай використовують дві групи вправ: 1) *на списування і 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 в 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 5 запитань своєму другові/подрузі про те, де і як він/вона провів/вела літні канікули;
- напишіть по одній фразі, що б ви сказали в подібних ситуаціях (*запропоновано 5 вербальних ситуацій*);
- виконайте зорово-слуховий диктант (знайдіть слово на дошці, у списку, тексті та запишіть його).

Відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти [1] і чинної навчальної програми з іноземних мов [8] *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.* Для навчання писемного мовлення пропонуємо вчителю використовувати типи вправ, що й при оволодінні аудіюванням: мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві.

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* вчитель може запропонувати 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 і 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 мовних вправ можуть бути 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 в мікровисловлюваннях:

- 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 Софійську 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 (прибрати в кімнаті, помити посуд, полити квіти тощо). Коли прийде мама, скажи їй, що ти виконав/ла все, що вона просила;
 - прочитайте речення на картці 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.

Запропоновані вчителем завдання до **мовленнєвих вправ** мають передбачати розвиток умінь логічно осмислювати сприйняту інформацію, критично оцінювати події, виділяти головне, уміння 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. До прикладів таких вправ можна віднести:

- 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;
- перепишіть листа, розташувавши подані частини в правильному порядку;
- проаналізуйте декілька листів з питання їх оформлення, знайдіть і виправте помилки;
- розмістіть речення в послідовності, яка відповідає змістові тексту;
- випишіть з тексту речення, які найбільше тобі сподобалися;
- випишіть 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 вчителів слід приділити вправам і завданням, пов'язаним із написанням листів, листівок, коротких повідомлень і записок, складанням плану прочитаного/прослуханого, заповненням анкет тощо.

Окрім вправ, засобами формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназії в писемному мовленні є також **комунікативні завдання**.

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 вчителем комунікативного

завдання. Зусилля вчителя доцільно спрямувати на те, щоб учні навчилися писати прості текстові повідомлення, записки, у тому числі з використанням електронних засобів, особисті та вітальні листи, короткі прості листи-подяки та листи-вибачення, складати план письмового висловлювання, заповнювати типові бланки тощо. Орієнтовні параметри для оцінювання навчально-пізнавальних досягнень учнів передбачають, що обсяг письмового повідомлення може становити у 5 класі 80–90 слів, у 6 класі – 90–100 [8].

Рекомендовану систему вправ і завдань із формування МІКК було апробовано у 6-х класах експериментальних навчальних закладів відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки в різних регіонах України. За аналізом результатів апробації виявлено позитивну динаміку сформованості МІКК учнів гімназії, які успішно виконували поставлені завдання. Для перевірки рівня сформованості МІКК учнів використовувалися тестові завдання закритої та відкритої форми із вправами і завданнями, різні види роботи з текстами/аудіотекстами, у т.ч. з автентичними.

Результати експериментального навчання дозволяють констатувати, що запропонована методика формування МІКК 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, що дозволяє гімназістам ефективно й адекватно взаємодіяти в ситуаціях іншомовного міжкультурного спілкування.

РОЗДІЛ 3. ОЦІНЮВАННЯ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTI МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ

Організація освітнього процесу в сучасній українській школі передбачає акцентування уваги на результативності, зокрема рівнях сформованості МІКК учнів, їхнього загальнонавчального досвіду.

Зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального й емоційно-ціннісного компонентів і створюється на засадах оволодіння іноземною мовою в контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, який нею спілкується. Такий підхід зумовлює формування готовності до міжкультурної комунікації в межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою. Після закінчення адаптаційного циклу (5–6 класи) учні ЗЗСО, котрі вивчають першу іноземну мову, досягають рівня А2 (для другої іноземної мови – А1), який характеризує результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності та узгоджується із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти.

Упродовж оволодіння іноземною мовою у ЗЗСО відбувається оцінювання результатів навчання учнів. Відповідно до пункту 2 ст.17 Закону України «Про повну загальну середню освіту» [5] в освітньому закладі основними видами оцінювання визначено формувальне, поточне, підсумкове (тематичне, семестрове, річне), державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання. Оцінювання відіграє особливу роль в освітньому процесі: для вчителя – це інструмент діагностування, прогнозування, аналізу динаміки поступу учнів в опануванні іноземної мови; для здобувачів освіти – це інформація про рівень власних досягнень, що може стати мотиваційним чинником, точкою відліку для вдосконалення результатів навчання.

У Рекомендаціях щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів, які здобувають освіту відповідно до нового Державного стандарту

базової середньої освіти, затверджених наказом МОН України від 01 квітня 2022 р. № 289 [22] акцентовано, що заклади освіти мають право на свободу вибору форм, змісту та способів оцінювання за рішенням педагогічної ради.

Орієнтиром для оцінювання є очікувані групи результатів, визначені навчальною програмою з іноземних мов.

У рекомендаціях МОН України (Додаток 1) запропоновано включити до *Свідоцтва досягнень* чотири групи результатів, що корелюються з видами мовленнєвої діяльності: 1) сприймання усної інформації на слух/аудіювання; 2) усна взаємодія та висловлювання/говоріння; 3) сприймання письмових текстів/читання; 4) письмова взаємодія та висловлювання/письмо. Сукупно вони складають загальну оцінку результатів учня/учениці. Оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти відбувається за чотирма рівнями: початковим, середнім, достатнім і високим за 12-бальною системою (Додаток 2).

У Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.) виокремлено три групи вимог до обов'язкових результатів навчання іноземної мови учнів 5–9 класів, які визначено на основі компетентнісного підходу [1]. Вимоги диференціюються для учнів першого (5–6 класи) і другого (7–9 класи) циклів базової освіти. У межах кожної групи передбачено *загальні результати*³, які спільні для всіх класів, і *конкретні результати* та *орієнтири для оцінювання*, котрі 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 вміння 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*:

³ Результат – це сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей учнів, що відповідають загальним цілям освітньої галузі або загальним результатам навчання.

- 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 з 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.

Вважаємо слушними рекомендації В. Редька [4, с. 270–271] щодо *основних показників* сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності в 5–6 класах гімназії, зокрема:

- як організувати/підтримувати іншомовне спілкування в різних соціально-комунікативних умовах, зокрема в типових ситуаціях повсякденного життя (побутова сфера, здійснення покупок, відвідування закладів освітньої, медичної, культурно-розважальної, торгівельної сфер тощо) з метою задоволення типових соціально-побутових потреб;
- якими мовними та мовленнєвими одиницями доцільно керуватися під час продукування висловлень у різних часових і локальних ситуаціях з різних тем (перезапитати, уточнити, висловити згоду/незгоду, радість/смуток тощо), у тому числі під час формування певних ключових компетентностей;

- які типові та універсальні іншомовні мовленнєві зразки використовувати в різних умовах і ситуаціях спілкування, зокрема з представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах/зібраннях різного спрямування, щоб задовольняти ситуативні потреби мовленнєвої взаємодії, дотримуючись культури спілкування;

- як дотримуватися норм комунікативної поведінки за різних обставин мовленнєвої взаємодії, у тому числі орієнтуватися щодо використання типових мовленнєвих зразків, характерних країні, мова якої вивчається, відповідно до ситуативного спрямування спілкування;

- як проявляти гнучкість своєї іншомовної комунікативної поведінки відповідно до змінних ситуацій мовленнєвої взаємодії, які невербальні стратегії застосовувати за різних ситуативних обставин мовленнєвої взаємодії та наявності дефіциту певного мовного й мовленнєвого досвіду;

- з яких джерел і якими способами самостійно здобувати інформацію для задоволення ситуативних іншомовних комунікативних потреб відповідно до завдань формування певної компетентності;

- якими методами і в який спосіб удосконалювати власний іншомовний мовленнєвий досвід, адаптувати його до комунікативної потреби, зумовленої ситуацією спілкування.

Вивчення наукових праць із проблеми уможливило зробити висновок, що основними показниками сформованості МІКК учнів 5–6 класів гімназії є сформованість таких комунікативних умінь: розповідати, описувати, здобувати, надавати, уточнювати інформацію; висловлювати згоду/відмову, використовувати етикетні конструкції, вербальні та невербальні засоби спілкування; моделювати комунікативні ситуації, залучаючи знання культури народу, мову якого вивчають.

Зазначені вище показники сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності допоможуть учителеві виявляти рівні володіння учнями різними видами іншомовного спілкування та контролювати рівень сформованості складників МІКК: лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної.

Крім того, показники є орієнтиром для учнів на запланований результат навчання МІКК в основній школі, дозволяють їм самооцінювати свої досягнення та здійснювати подальше навчальну діяльність із урахуванням виявлених прогалин.

ПІСЛЯМОВА

Зміст методичних рекомендацій є результатом наукових пошуків співробітників відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України в межах дослідження різних питань компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів адаптаційного періоду основної школи (5–6 класи). У ньому зроблено спробу розкрити сутність міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів як імовірної мети навчання іноземної мови в гімназії, визначити й охарактеризувати її зміст, структуру і засоби формування.

Значну увагу приділено вправам і завданням як одному з основних засобів формування МІКК у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні – монологічному й діалогічному мовленні, читанні та письмі). Усі засоби супроводжуються значною кількістю прикладів, які підготовлено авторами методичних рекомендацій у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою, та рекомендовано вчителям для використання в їхній діяльності.

Апробація запропонованої системи вправ і завдань у 6-х класах гімназії в різних областях України підтвердила її ефективність і доцільність упровадження в заклади загальної середньої освіти.

Схарактеризовані показники сформованості МІКК учнів 5–6 класів гімназій корелюються з обов'язковими результатами навчання іноземних мов учнів гімназії, визначеними в Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.) на засадах компетентісного підходу.

Важливим чинником формування МІКК є вікові та когнітивні особливості учнів 5–6 класів гімназії, врахування яких допоможе вчителю ефективно організувати навчальний процес, що у свою чергу позитивно позначиться на його результатах.

Вагому роль відведено учителям, який має бути здатним до інноваційної діяльності, творчого та самостійного мислення, готовим до впровадження нестандартних рішень, володіти низкою компетентностей (предметною,

методичною, мовно-комунікативною, інформаційно-цифровою, психологічною, здоров'язберезувальною, організаційною, проєктувальною, прогностичною, оцінювально-аналітичною, інноваційною, рефлексивною та ін.).

Положення та рекомендації, викладені в методичних рекомендаціях, мають слугувати підґрунтям для діяльності вчителя щодо формування МІКК учнів 5–6 класів гімназій у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі).

Рекомендована література

1. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>
2. Горошкін І. О. Особливості формування ключових компетентностей у 5-х класах гімназії в процесі навчання іноземних мов. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 2. С. 104–109 (англ. мовою).
3. 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.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 261 с.
5. Закон України «Про повну загальну середню освіту». Поточна редакція від 01.05. 2022 № 2157-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 213. 590 с.
7. 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.) : Наказ МОН України від 12.07.2021 № 795. 42 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1Lvr1Juvpo3CMswCPPtWQozxXDQpq_uH-/view
8. Навчальні програми з іноземних мов. 5–9 класи : Наказ МОН України від 07 червня 2017 р. № 804. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-912.06.2017.pdf>
9. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України. Київ, 2016. 40 с.
10. Пасічник О. С. Вікові особливості учнів 5–6-х класів та їх вплив на добір змісту навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 25. С. 88–102.
11. Пасічник О. С. Міжкультурна медіація – переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. Вип. 22. С. 213–223.
12. Пасічник О. С. Презентація та активізація соціокультурних і краєзнавчих відомостей в іншомовній комунікативній діяльності учнів початкової школи в умовах запровадження компетентісного підходу. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Вип. 21. С. 323–334.

13. 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.
14. 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.
15. 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.
16. Полонська Т. К. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності в аудіюванні на уроках іноземної мови в 5–6 класах гімназії. *Іноземні мови в школах України*. 2021. № 1. С. 6–9.
17. Редько В. Г. Дидактико-методичні концепти компетентнісно орієнтованого змісту шкільного підручника іноземної мови. *Проблеми сучасного підручника*. 2021. Вип. 26. С. 199–214.
18. Редько В. Г., Полонська Т. К. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій: прогностичні концепти. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 1. С. 41–50 (англ. мовою).
19. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : моногр. Київ: Пед. думка, 2017. 628 с.
20. Редько В. Г. Організація компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : метод. рек. Київ: Пед. думка, 2019. 36 с.
21. Редько Валерій, Буренко Валентина. Функції сучасного вчителя іноземної мови в умовах компетентнісно орієнтованого навчання: дидактичні та методичні аспекти проблеми. *Іноземні мови в школах України*. 2021. № 1. С. 2–5.
22. Рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів, які здобувають освіту відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти : Наказ МОН України від 01 квітня 2022 № 289. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86195/
23. Byram, M. S. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd., 1997. 124 p.
24. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Living. European Commission. Brussels, 2018. URL: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

**Полонська Тамара Костянтинівна
Пасічник Олександр Сергійович
Горошкін Ігор Олександрович**

**Формування міжкультурної іншомовної
комунікативної компетентності
учнів 5–6 класів гімназій**

методичні рекомендації

(Електронне видання)

Обсяг вид. 2,0 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.