



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ  
ВІДДІЛ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В.Г. РЕДЬКО, С.С. ПЕЧЕНІЗЬКА,  
І.О. ГОРОШКІН, О.С. ПАСІЧНИК,  
Ф.В. ДОВБИЩЕНКО, М.В. ЯКОВЧУК



**ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ  
МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ  
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ:  
СИТУАЦІЙНИЙ ПІДХІД**

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ



КИЇВ  
ВИДАВНИЧИЙ ДІМ «ОСВІТА»  
2024

УДК 373.3.016:811.111(072)

Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол № 12 від 4 листопада 2024 р.)

Збірник матеріалів підготовлено за науковою редакцією **В. Г. Редька** (завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук)

**Авторський колектив:** В. Г. Редько, С. С. Печенізька, І. О. Горошкін, О. С. Пасічник, Ф. В. Довбищенко, М. В. Яковчук

**Експерт:** **Онопрієнко О. В.**, докторка педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України

**Рецензенти:**

**Бендерець Н. М.**, кандидатка педагогічних наук, проректорка Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів

**Плієнко В. П.**, заступниця директора ліцею № 176 імені Мігеля де Сервантеса Сааведри м. Києва

**Технологія формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 7–9 класів: ситуаційний підхід:** методичні рекомендації для вчителів іноземних мов / за заг. ред. Редька В. Г. [Електронне видання]. – Київ: Видавничий дім «Освіта», 2024. – 47 с.

**ISBN 978-966-983-510-9**

Методичні рекомендації для вчителів, які навчають іноземних мов учнів 7–9 класів закладів загальної середньої освіти, визначають сутність і окреслюють основні тенденції розвитку технології формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 7–9 класів. Автори презентують дидактичні та методичні концепти, що актуальні для змісту професійної діяльності вчителів іноземних мов, які працюють в гімназійних класах. Зміст методичних рекомендацій спрямовує роботу вчителів на виконання вимог чинних навчальних програм з іноземних мов, пропонує відповідні методи, форми і види навчальної діяльності, презентує приклади засобів навчання, співзвучні з ідеями Нової української школи та основними положеннями європейських стандартів, що дає змогу методично доцільно організувати навчання, спрямоване на успішне формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності.

**ISBN 978-966-983-510-9**

© Інститут педагогіки НАПН України, 2024

© Видавничий дім «Освіта», 2024

© В. Г. Редько, С. С. Печенізька, І. О. Горошкін, О. С. Пасічник,  
Ф. В. Довбищенко, М. В. Яковчук, 2024

## ЗМІСТ

<b>Передмова (В. Г. Редько)</b>	<b>4</b>
<b>Тенденції оновлення цілей і змісту навчання іноземних мов в умовах формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 7–9 класів гімназії (В. Г. Редько)</b>	<b>7</b>
<b>Вікові особливості учнів 7–9 класів як чинник впливу на визначення технології навчання іншомовного спілкування (О. С. Пасічник)</b>	<b>9</b>
<b>Готовність учнів 7–9 класів до оволодіння іншомовним спілкуванням (В. Г. Редько)</b>	<b>12</b>
<b>Особливості медіації як виду ситуаційної іншомовної комунікативної діяльності (С. С. Печенізька)</b>	<b>16</b>
<b>Технологія формування досвіду читання французькою мовою учнів гімназії (Ф. В. Довбищенко)</b>	<b>22</b>
<b>Технологія використання ситуаційного підходу у процесі навчання іноземної мови учнів гімназії (М. В. Яковчук)</b>	<b>27</b>
<b>Дидактичні та методичні підходи до організації оцінювання іншомовних навчальних досягнень учнів 7–9 класів (І. О. Горошкін)</b>	<b>35</b>
<b>Рекомендована література</b>	<b>45</b>

## ПЕРЕДМОВА

Трансформаційні процеси, що в останні роки відбуваються в шкільній іншомовній освіті, зумовлюють потребу в деяких переглядах і уточненнях технології формування механізмів іншомовного спілкування учнів закладів загальної середньої освіти. Серед них – учні 7–9 класів. Це та вікова категорія, що потребує особливих підходів до організації навчального процесу, використання форм, видів і методів навчання, що дають змогу враховувати психофізіологічні особливості учнів, активно спиратися на їхній навчальний досвід, задовольняти їхні зростаючі потреби в міжкультурній комунікації, оволодівати здатністю активно адаптуватися до постійно оновлюваного світового середовища в різних сферах його функціонування, уміти соціалізуватися в сучасному полікультурному і мультилінгвальному світовому просторі, щоб бути в ньому його активним учасником, а не пасивним споглядачем.

Міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність (МІКК) ми розглядаємо як комплексну систему, яка спрямовується на формування в учнів здатності здійснювати міжкультурну мовленнєву взаємодію в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі) на основі набутого іншомовного досвіду у межах окреслених модельною навчальною програмою тематики спілкування, мовного матеріалу, сформованих механізмів мовленнєвої взаємодії і здобутих соціокультурних знань. МІКК нами визначається як особлива предметна компетентність, яка інтегрується з навичками й уміннями іншомовної діяльності учнів. Формування в них іншомовного мовленнєвого стереотипу дозволяє підтримувати спілкування у полікультурному середовищі в межах компетентностей, формування яких передбачає чинна навчальна програма.

Гімназійний період навчання, зокрема у 7–9 класах, – це той етап, коли учні досягли особливого психофізіологічного розвитку, набули певного навчального іншомовного досвіду, у них сформувався комплекс стратегічних умінь вчитися, вони оволоділи уміннями виконувати окремі, складніші, ніж раніше, дії, умотивовувати свою навчальну діяльність, розвивати і застосовувати власні творчі здібності, працювати в колективі, раціонально організовувати самостійну роботу. Окрім того, досягнення цього етапу навчання дає учням змогу широко використовувати у спілкуванні здобутий масив мовного й інформаційного матеріалу для висловлення й аргументації продуктивних іншомовних текстів, породжених в усній та письмовій формах, активніше й творчо діяти під час виконання рецептивних видів діяльності, раціоналізувати власну навчальну діяльність.

Отже, процесу навчання іноземної мови у 7–9 класах характерні деякі особливості, що зумовлюють необхідність системного і комплексного удосконалення дидактичних і методичних умов створення й функціонування освітнього іншомовного комунікативного середовища як особливого засобу організації компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування. До них ми відносимо методи, форми, засоби і види діяльності, котрі переконливіше забезпечували б ефективність начального процесу і спрямовували б діяльність учителя на раціональний добір і дидактично доцільне використання компетентісно орієнтованих видів роботи з учнями, давали б змогу так організовувати процес навчання іноземної мови, щоб він був близьким до умов реального спілкування.

У пропонованих рекомендаціях представлено матеріали, що спрямовуються на методичну підтримку діяльності вчителів іноземних мов і, на наш погляд, здатні розширити їхній професійний потенціал та удосконалити роботу з метою доцільної

дидактичної організації процесу навчання іншомовного спілкування учнів 7–9 класів відповідно до їхніх психологічних особливостей, мотивації, здатностей і набутого навчального досвіду. Зокрема, окреслюються основні психофізіологічні характеристики учнів цього віку, вказується на їхні можливості щодо використання продуктивних і рецептивних видів іншомовної діяльності, описуються уміння систематизації та узагальнення мовних навичок і мовленнєвих умінь, творчого використання набутого комунікативного досвіду, в тому числі невербальних засобів спілкування, переносу раніше здобутих лінгвістичних знань в нові умови, зокрема, на нові види і форми навчальної роботи тощо.

Ми сподіваємося, що зміст методичних рекомендацій дасть вчителям змогу усвідомити методичну сутність освітнього іншомовного комунікативного середовища, в межах якого організовується процес формування психолінгвістичних механізмів мовленнєвої взаємодії, здійснюється добір і дидактична організація вправ і завдань, визначається система засобів оцінювання і контролю іншомовних навчальних досягнень учнів.

Методичні рекомендації зорієнтовують учителів на вибір ефективних способів формування в учнів умінь вчитися як важливої стратегії сучасної шкільної іншомовної освіти, пропонують зразки іншомовної діяльності, аргументують доцільність використання комунікативних ситуацій з метою набуття учнями досвіду раціонально організовувати й підтримувати спілкування у межах програмових тем для кожного класу.

Відповідно до потреб сьогодення і враховуючи європейські рекомендації та стандарти, порушується питання навчання медіації як особливого виду іншомовної комунікації, обґрунтовуються основні концепти щодо важливості цього феномену, визначаються можливі орієнтири діяльності вчителів для виконання відповідних завдань як засобів його формування.

Пропоновані методичні рекомендації пройшли апробацію в освітній практиці, акумулюють основні вказівки для вчителів іноземних мов і можуть слугувати дидактичним і методичним ресурсом для удосконалення їхньої професійної діяльності з учнями 7–9 класів, яких вони навчають іншомовного спілкування.

Зміст методичних рекомендацій є результатом досліджень наукових співробітників відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, діяльність яких спрямовується на задоволення потреб Нової української школи і ефективного впровадження в зміст її роботи новітніх технологій, співзвучних із європейськими стандартами і рекомендаціями з мовної освіти, соціалізації учнів у сучасному полікультурному і багатомовному світовому просторі.

#### ***Авторський колектив:***

***Редько Валерій Григорович***, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України;

***Печенізька Світлана Сергіївна***, кандидат філологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України;

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

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

**Довбищенко Федір Володимирович**, кандидат філологічних наук, провідний науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України;

**Яковчук Михайло Володимирович**, науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, Заслужений учитель України.

## **ТЕНДЕНЦІ ОНОВЛЕННЯ ЦІЛЕЙ І ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ**

Усвідомлення змісту європейських стандартів спрямовує діяльність учителів на переосмислення функцій іноземної мови, перегляду її місця в сучасному мобільному та глобалізованому світовому просторі. А відтак, зміна пріоритетів, яка відбулась в останнє десятиліття у світовій педагогічній галузі, детермінує аналогічні трансформації і у вітчизняній шкільній іншомовній освіті, зокрема в 7–9 класах. Посилюється роль компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів до навчання іноземних мов, активно спрямовуються їх функції на забезпечення учнів достатнім рівнем іншомовного спілкування, котрий давав би їм змогу без значних зусиль розпочинати й підтримувати мовленнєву взаємодію в межах програмової тематики, користуватися адекватними мовними засобами та дотримуватися особливостей нормативної комунікативної поведінки в різноманітних соціальних умовах спілкування. Ці трансформації збільшують навантаження на змістовий аспект шкільної іншомовної освіти. Окрім того, тенденція на формування в учнів ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної як предметної компетентностей мотивує певне розширення змісту навчання, долучення до нього додаткових інформаційних (текстів для читання, аудіоматеріалів, діалогів тощо) та методичних (вправ і завдань) матеріалів, які забезпечували б якісне оволодіння пропонованим змістом і сприяли б набуттю досвіду успішно виконувати мовні операції та мовленнєві дії для формування механізмів іншомовного спілкування.

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

В останні десятиліття у зв'язку з появою різноманітних тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики набув певної популярності термін «освітнє середовище», що зумовлено не тільки педагогічними, але й соціальними чинниками. Їх вплив на розуміння сутності цієї категорії спричинив появу різних підходів до визначення її цілей і функцій відповідно до особливостей змісту кожного навчального предмету. Освітнє іншомовне комунікативне середовище (ОІКС) ми схильні розглядати як спеціально змодельовану поліфункціональну систему, релевантну реальній ситуації іншомовного спілкування та максимально апроксимовану до неї, в умовах якої відбувається формування і розвиток міжкультурної особистості учня, якій має бути характерна здатність за потреби в різних ситуативно зумовлених соціальних середовищах сприяти створенню та підтриманню іншомовних контактів з представниками інших мов і культур, дотримуючись відповідної комунікативної поведінки, прийнятої в країні, мова якої вивчається. ОІКС ми визначаємо як збалансований комплекс методів, форм, видів і засобів навчання, які, за відсутності в щоденній життєдіяльності учнів постійного позаурочного іншомовного середовища, здатні в спеціально створених навчальних умовах сприяти активному оволодінню ними іншомовним спілкуванням у різних видах

мовленнєвої діяльності відповідно до сфер, тем і мовного матеріалу, окреслених чинною навчальною програмою. Це складне утворення, що ґрунтується на взаємодії двох суб'єктів освітнього процесу – вчителя та учнів, діяльність яких спрямовується на досягнення цілей навчання з використанням дидактично доцільно визначених засобів і методично раціонально організованих у процесі навчання. Його можна трактувати як своєрідний освітній простір, що в процесі оволодіння предметом забезпечує цілісне засвоєння учнями навчального змісту, дає їм змогу проявляти та розвивати свої здібності, підвищує інтерес до вивчення предмету, умотивовує їхню іншомовну діяльність, яку вони навчаються виконувати на уроках, дає змогу засобами іноземної мови пізнавати культуру народу, що нею спілкується, а також розповідати своєму уявному іншомовному співрозмовникові про культуру своєї країни, сприяє освіті й вихованню, активізує пізнавальні інтереси, надає можливості для самовдосконалення. Водночас ОІКС дає змогу вчителю успішно реалізовувати прогнозовані завдання, проявляти свій професійний досвід, зокрема демонструвати власні творчі дидактичні та методичні напрацювання, що сприяють досягненню мети, передбачає методично доцільне використання методів, форм і засобів оволодіння учнями іншомовною комунікативною діяльністю, сприяє позитивному впливу на їхні навчальні дії, стимулює до активної мовленнєвої взаємодії, враховуючи їхні потенційні можливості та набутий освітній досвід.

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

**Мета компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови учнів 7–9 класів** полягає у спрямуванні навчального процесу на формування в учнів здатності цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані вміння й навички, набутий навчальний досвід, світоглядні цінності, ставлення та переконання з активною творчою самостійною науково-дослідницькою діяльністю в межах окреслених навчальною програмою орієнтирів у процесі добору й використання мовного та інформаційного матеріалу для продукування усних і письмових текстів та для ідентифікації чужомовних висловлень у процесі їх сприймання під час читання та слухання.

**Завдання навчання іноземних мов учнів 7–9 класів** зумовлюються метою і спрямовуються на формування таких *умінь*:

- здійснювати спілкування в усній та письмовій формах у межах сфер, тем і ситуацій, визначених модельною навчальною програмою для 7–9 класів, відповідно до поставлених завдань;
- розуміти на слух зміст автентичних аудіотекстів, кількість і обсяг яких поступово зростає;
- читати і розуміти автентичні писемні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння їх змісту;
- адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови та інших навчальних предметів, розглядаючи його як засіб усвідомленого опанування іноземної мови;
- використовувати в разі потреби невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів;



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

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

*Зміст навчання іноземної мови* забезпечується єдністю предметного, процесуального й емоційно-ціннісного компонентів і створюється на засадах оволодіння нею в контексті міжкультурної парадигми, що передбачає навчання мови народу, який нею спілкується, та ознайомлення з його культурою. Такий підхід зумовлює формування готовності до міжкультурної комунікації в межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених модельною навчальною програмою. У 7–9 класах після завершення *адаптаційного циклу (5–6 класи)* учні більш усвідомлено ставляться до власної освітньої діяльності, їхні навчальні дії також більше орієнтуються на реальні умови використання іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування.

## **ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ВИЗНАЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Завдання предметної галузі “іноземна мова” вже не зводиться до оволодіння виключно формальними аспектами мови (граматикою та лексикою) задля умінь читати, перекладати, та висловлюватися в межах вузької шкільної тематики. За останні два десятиліття в умовах утвердження компетентнісної парадигми в освіті відбулося значне розширення “*прагматичних горизонтів*” оволодіння іноземною мовою. Нині вона розглядається як *засіб міжкультурного спілкування* для вирішення широкого спектра завдань, включаючи формування світоглядних орієнтирів особистості.

Ефективність процесу навчання та досягнення визначених цілей напряму залежить від осмислення й урахування вікових психічних особливостей учнів, оскільки кожен віковий етап характеризується відповідним колом інтересів, роботою механізмів пам’яті та обробки інформації, рівнем уваги, а також готовністю до виконання тих чи інших завдань. Основною характеристикою учнів, які навчаються в 7–9 класах є те, що в цей період дитина перебуває на тому пороговому етапі свого становлення, коли відбувається перехід від дитинства до дорослого життя, формується особистість та визначальні риси її характеру, а психіка доволі пластична, щоб реагувати на всі трансформаційні процеси, які відбуваються навколо.

Як засвідчують психологічні спостереження, чи не найбільш різкі зміни відбуваються в *когнітивній сфері* підлітка. На цьому етапі свого дорослішання підлітки завершують *перехід від конкретного до більш абстрактного мислення*. Вони починають аналізувати ситуацію більш логічно в парадигмі “причинно-наслідкових” концепцій,

можуть обмірковувати гіпотетичні ситуації. Усе це свідчить про метафоричність мислення та розвиток уяви. Такий розвиток інтелекту підлітка спонукає їх інтерес до більш абстрактних тем. Саме тому поряд із вирішенням комунікативних завдань побутово-описового характеру (наприклад, розповісти про себе, запитати чи надати інформацію), учителям варто стимулювати в учнів мисленнєві операції вищого порядку (*higher-order thinking skills*). Зокрема умотивовувати комунікативну діяльність підлітків через звернення до їх власного досвіду, заохочувати формулювання власних оцінних суджень, аргументування власного вибору або точки зору, оцінювання впливу подій на розвиток ситуації, порівнювати явища і об'єкти, наводити приклади та аналогії, тощо, як це передбачається модельною навчальною програмою у 7-9-му класах.

З іншого боку, розвиток уяви у поєднанні з теоретичним та абстрактним мисленням дає поштовх для розвитку *творчого мислення*. Воно може проявлятися як у формі написання віршів, картин, конструюванні моделей, тобто мати цілком конкретний результат, так і мати більш приховану природу, яка проявляється в тому, що дитина отримує задоволення від самого процесу фантазування. Актуальним для підтримки та заохочення творчості учня на уроці іноземної мови залишається створення учнями власних мовленнєвих продуктів, їх презентація та подальше обговорення в класі.

Завдяки розвитку абстрактного мислення та його переходу на рівень формальних операцій у підлітків відзначається *рефлексивність мислення*: діти спроможні аналізувати дії, які вони виконують, перевіряти ефективність стратегій навчальної діяльності тощо. Ці особистісні якості можуть набувати подальшого розвитку через залучення учнів до самооцінювання та взаємооцінювання.

Намагаючись змодельовати сучасний світ через призму власних уподобань та упереджень, підлітки мимоволі вибудовують власні теорії. Фактично, такий інтелектуальний розвиток свідчить про *становлення світогляду*, в процесі якого відбувається й пошук власного “Я” або так звана *самоідентифікація*, що значною мірою передбачає ототожнення себе з іншою людиною або навіть цілою соціально-культурною групою. Пошук моделі для наслідування є ще однією з характерних ознак підліткового віку. Наслідуючи певні взірці, учень набуває відповідних норм і цінностей, соціальних ролей, моральних та вольових якостей тих груп, до яких належить або ж намагається належати. Через діяльність, яку підліток виконує з метою утвердити чи наблизити свою приналежність до тієї чи іншої групи відбувається поступове формування його *соціальної ідентичності*. У межах предметної галузі “іноземні мови” досягненню цієї мети сприяє методичний принцип “діалогу культур”. Він передбачає знайомство учня з культурою країни, мова якої вивчається, та презентацією власної. Розглядаючи дві культури через призму програмової тематики, знаходячи спільне та відмінне, в учнів формується усвідомлення своєї соціальної та національної ідентичності. Саме тому завдання на порівняння культур мають бути невід’ємною складовою навчального процесу. На відміну від авторитарних суспільств, де соціальний статус індивіда, рамки дозволеного та моделі поведінки є здебільшого наперед визначені або жорстко регламентовані, сучасне суспільство пропонує особі багату палітру ідентифікаційних ознак: від світоглядних та політичних до професійних та субкультурних. Нині соціальні моделі стають дедалі більш складними, а межі між соціальними нормами є настільки нечіткими, що сучасній людині доволі складно обрати свій шлях. Відтак, важливо актуалізувати ці проблеми в комунікативній діяльності учнів, наскільки це дозволяє рівень іншомовної підготовки. У

процесі пошуку власної ідентичності великого значення набувають стосунки зі “значущим іншим” – від того, ким і яким воно буде, залежить формування ціннісних орієнтацій, власної життєвої позиції та планів на майбутнє. Саме тому в процесі навчання іноземних мов учням доцільно презентувати позитивні приклади успішних людей у різних сферах діяльності: від спорту, мистецтва до політики.

Одна з основних особливостей предметної галузі “іноземні мови” полягає в наявності широкої тематики та проблематики, що створює передумови для формування ідентичності підлітка. Психологи наполягають, що, маючи можливість дослідити різні аспекти оточуючого середовища (спорт, кіно, подорожі тощо), пропускаючи їх через власну свідомість та формуючи про них власне уявлення, учень має обов’язково висловитися щодо них. Як зазначають психологи, саме промовляння (так звані думки вголос) дає учням можливість краще усвідомити свої прагнення, мотиви та устремління. Запитання на кшталт “*Who is the person who has had the most positive influence on your life and why?*”, “*What would you do if ... ?*”, “*Why do you think so?*” не лише запускають мовні та мовленнєві механізми, але й ініціюють більш глибокі процеси аналізу та самоаналізу. Відтак, запитання є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності. Також вони є одним із механізмів формування навичок критичного мислення. Відповідаючи на питання, учні аналізують й інтерпретують інформацію, будують гіпотези, відстоюють свою точку зору.

Таким чином, у підлітковому віці складаються передумови для розвитку рефлексії, власної групової приналежності, усвідомлення власної унікальності, формування часових перспектив, а особистість, що формується, налаштовує свої схильності та таланти у відповідність із ідентифікаційними ролями.

Важливо зазначити, що попри усі зміни, через які проходить дитина у підлітковому віці, її мозок все ще пластичний та уможливорює відносно легке оволодіння мовою (деякий час вважалося, що оволодіння іноземною мовою погіршується після досягнення підлітком 12-14 років). Окрім того, абстрактність мислення дає змогу підлітку сприймати мову інакше, ніж це було в дитячому віці – конкретне сприйняття іноземної мови (*literal understanding of language*) залишається у минулому. Натомість у підлітковому віці у дитини формуються металінгвістичні навички (*metalinguistic awareness*), що дають їй змогу теоретизувати щодо мовних аспектів, краще розуміти правила граматики та словотвору; використовувати образне мовлення, розуміти сарказм та правильно інтерпретувати багатозначність. Цей етап розвитку мовлення характеризується засвоєнням метафоричної та ідіоматичної лексики. Розширення соціальної сфери підлітка зумовлює зростання асоціативних зв'язків у мовній свідомості, тобто формується індивідуальний стиль і тезаурус.

Хоча механізми пам'яті підлітка працюють інакше, ніж у дитини – він більше не спирається на явища імпринтингу та імітації, однак, як фіксують психологи, здатність до запам'ятовування нових слів і правил перебуває на високому рівні, а подекуди навіть покращується. Окрім того, підлітки мають кращі навички порівняльного аналізу рідної та іноземної мови, виявлення спільного та відмінного між ними, встановлення закономірностей, де це можливо. Відтак, поряд із виконанням комунікативних завдань, зорієнтованих на вирішення широкого спектра проблем, актуальним залишається питання мовної підготовки учнів, зокрема розширення вокабуляру, проведення мовного аналізу, словотвору та граматичних вправ.

## ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ДО ОВОЛОДІННЯ ІНШОМОВНИМ СПІЛКУВАННЯМ

Ефективність процесу навчання іноземної мови учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), зокрема гімназії, значною мірою залежить від їхньої психологічної готовності виконувати іншомовну діяльність, пов'язану зі здобуванням знань, формуванням умінь і навичок. Учні гімназії (5–9 класи) – це здобувачі освіти, які вже набули певного навчального досвіду під час оволодіння іноземною мовою в 1–4 класах початкової школи. У них сформувалися іншомовні навички й уміння, окреслені модельною навчальною програмою, більшість із них оволоділи певними вміннями вчитися як найважливішою стратегічною освітньою компетентністю, зокрема здатністю доцільно і ефективно організовувати власну навчальну діяльність (звісно, що у кожного учня по-різному), логічно і раціонально вибудовувати навчальні дії, що виконують, з метою формування механізмів іншомовного спілкування в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Вони навчилися самостійно здобувати необхідну інформацію з різних джерел для задоволення власних комунікативних потреб у межах програмових вимог, самостійно (з опорами і без них) продукувати усні та письмові тексти, ідентифікувати їх зміст під час читання чи прослуховування, обирати способи та форми діяльності відповідно до власної траєкторії розвитку. Звісно, що такої якості навчання досягають не всі учні на однаковому рівні, утім у них уже сформувалися первинні уявлення про алгоритми використання видів і способів діяльності, що здатні забезпечувати навчальну роботу на шляху до успіху. Це дає їм змогу відповідно до власних індивідуальних особливостей досягати очікуваних результатів. Рівень сформованості готовності успішно виконувати зазначені дії різнобічно забезпечується кількома чинниками, що здійснюють вплив на процеси позитивного ставлення школярів до предмета і якісного його засвоєння.

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

Поняття готовності учня до оволодіння іноземною мовою нами також інтерпретується як сукупність його фізіологічних і психологічних особливостей, яке сприяє успішному формуванню мовних навичок, мовленнєвих умінь і загальнонавчального досвіду самостійно вдосконалювати рівень іншомовного спілкування відповідно до потреб власної життєдіяльності, що корелюється з вмінням учитися та здатністю вчителя дидактично доцільно організовувати цей процес.

Чинниками впливу на цей процес можуть бути різні суб'єкти й об'єкти, основними серед яких, на наш погляд, є вчитель як модератор навчального процесу та дидактичні засоби навчання, що забезпечують оволодіння цим феноменом. А відтак, вони мають

враховувати зазначені вище особливості формування в учнів цих якостей і за допомогою різних механізмів всіляко сприяти динаміці їх прогресивного розвитку. Окрім того, якість сформованості готовності зумовлюється індивідуальними психічними особливостями учнів певної вікової категорії, а тому вона різнобічно залежить від них і потребує різних зусиль для розвитку.

Здобувачі освіти 7–9 класів – це та категорія учнів, які вже володіють певним загальнонавчальним досвідом, набутим у початковій школі та у процесі вивчення інших предметів, який дозволяє їм виконувати освітні дії, що дають змогу оптимізувати та раціоналізувати свою навчальну діяльність, зокрема організувати роботу відповідно до власних здібностей. На попередніх етапах навчання учні гімназії здобули певний масив знань із сфери вивчення іноземних мов, у них сформувалися навички й уміння використовувати ці знання у практичній діяльності, що дає змогу оволодіти механізмами іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у межах вимог чинних навчальних програм. Якість іншомовних навчальних досягнень учнів на завершення курсу навчання в гімназії відповідно до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти має досягати рівня А2. Це той базовий рівень, який дозволяє випускникам 9 класу володіти здатністю підтримувати іншомовне спілкування в усній та письмовій формах у різноманітних типових ситуаціях у межах сфер, тем і мовного матеріалу, окреслених навчальними програмами.

Вагомим досягненням учнів гімназії є поступове набуття ними досвіду активніше здійснювати перетворювальні дії, складніші ніж на попередніх етапах навчання, а саме: порівняння, узагальнення, аналогію, систематизацію, робити висновки тощо, також прозоріше спостерігається наявність у них здатності відповідно до вікових психофізіологічних особливостей і потенційних можливостей самостійно здійснювати такі операції та дії з іншомовним матеріалом, проявляти окремі творчі здібності, зокрема брати участь в організованих на уроках дискусіях, ситуаційному спілкуванні, рольових дидактичних іграх, проектних видах роботи, самостійній підготовці письмових тематичних есе, окремих типових ділових документів, види діяльності з текстами для читання й аудіювання також набувають більш творчого характеру.

Підлітковий вік учнів гімназії дуже сприятливий до розвитку навчально-пізнавальних інтересів, зокрема до способів здобування знань. В учнів цього віку набувають стійкості пізнавальні мотиви, продовжують розвиватись інтереси самоосвіти, що проявляється у схильності до здобування додаткових знань. В організованій навчально-груповій діяльності активізується потреба до співпраці. Підліток здатен до об'єктивного контролю результатів свого навчання, може визначати мету своєї діяльності, удосконалювати/переглядати за потреби способи її виконання та планувати її. Утім особливості психологічних процесів в учнів молодшого (5–6 класи) підліткового віку у порівнянні з 7–9-класниками мають певні розбіжності. Як свідчать дані вікової психології, учням молодшого підліткового віку притаманні такі риси, як прагнення до конкретної нетривалої діяльності, отримання негайного результату, допитливість, інтерес до всього нового, емоційна активність. Більшість із них мають завищену самооцінку і ще не вміють керувати своєю навчальною роботою, що зумовлює вчителя активно презентувати зразки мовлення як орієнтовну основу та певний алгоритм їхніх дій. У них превалює розвинена механічна пам'ять, яка сприяє міцнішому і швидшому запам'ятовуванню віршів, пісень, тощо. У 7–9 класах підлітки виявляють більшу соціальну активність, спрямовану на

засвоєння певних зразків поведінки та цінностей, більше прагнуть до сприйняття нового, цікавого. Їхня пам'ять розвивається у напрямі інтелектуалізації, а запам'ятовування набуває цілеспрямованого характеру, мовлення стає більш керованим і розвиненим. Учні цього віку потребують щирого і серйозного ставлення до всього того, що їх цікавить, не люблять обмеження своєї самостійності з боку дорослих. Усі ці особливості зумовлюють перегляд видів діяльності, надання їм більш творчого характеру: збільшення потенціалу мовленнєвих ситуацій, рольових ігор тощо.

Як зазначалося вище, зміст іншомовної діяльності учнів гімназії також ґрунтується на досвіді, набутому ними в попередні роки. Відповідно до вимог навчальних програм для учнів 5–9 класів, вони повинні оволодіти механізмами іншомовного спілкування у межах визначених тем і з використанням лексичного й граматичного матеріалу, окресленого програмами для кожного класу. Зокрема, їхні зразки мовлення мають характеризуватися більшим обсягом, чітко узгоджуватися з тематикою спілкування як в усній, так і в письмовій формах, учні повинні уміти ідентифікувати зміст писемних і звукових текстів у межах окресленої програмою тематики, демонструвати готовність до виконання самостійних видів діяльності, працювати як індивідуально, так і в парах та групах, володіти достатнім обсягом соціокультурних знань, який даватиме їм змогу підтримувати іншомовне спілкування у формі діалогу культур, бути готовими самостійно удосконалювати свій рівень іншомовного розвитку, долучаючи для цього відповідний матеріал. Звісно, сумнівно сподіватися, що зазначені вікові особливості учнів гімназії можуть здійснювати однаковий вплив на тенденції розвитку кожного з них. Об'єктивні (умови навчання) та суб'єктивні (різні індивідуальні траєкторії розвитку учнів) причини можуть суттєво впливати на їхню готовність до сприйняття нового навчального матеріалу, на розвиток уміння оптимально й раціонально організувати власну освітню діяльність на рівні їхніх навчальних досягнень.

Отже, як бачимо, феномен готовності в межах нашого дослідження доцільно тлумачити різнобічно, враховуючи всі його аспекти: засвоєння звукової та графічної систем, здобування знань про особливості формування механізмів спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, оволодіння операціями та діями, що забезпечують становлення мовних навичок і мовленнєвих умінь, формування здатності усвідомлювати культурологічну інформацію, пов'язану з соціальним, у тому числі культурним життям країни, мова якої вивчається.

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

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

Як засвідчує шкільна практика, не всі учні одразу й на однаковому рівні адаптуються до різних аспектів чужої мови. Це залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. До перших віднесемо середовище, в якому відбувається навчання (методи, засоби, форми, професійний рівень учителя тощо), а до інших – особистісні психофізіологічні здатності учня, насамперед, стан розвиненості аналізаторів (зорового, слухового, мовленнєво-моторного, рухового), зокрема, їх участь у сприйманні та активізації нової інформації, якість розвитку мотивації до діяльності, спрямованої на оволодіння іноземною мовою та усвідомлення її потреби для власної життєдіяльності. Усе це свідчить, що формування готовності – складний процес, який зумовлюється різними чинниками впливу на його успішність. Отже, можна зробити припущення, що особистісні здатності кожного учня можуть по-різному розвиватись, у залежності від його внутрішніх (вроджених) якостей (пам'яті, мислення тощо), але важлива роль у процесі розвитку належить також зовнішнім чинникам впливу, зокрема соціальному оточенню, в якому він перебуває. Відповідність цього оточення віковим особливостям здобувачів освіти, їхнім інтересам, навчальному досвіду, мотивації, потенційним можливостям, а також релевантність засобів, які долучаються до процесу навчання, вище названим характеристикам, комплексно впливають на освітній процес і його результати. Важливо, щоб цим процесом передбачалися стимули (умотивувальні дії з боку вчителя чи підручника), які спонукають учнів до активної роботи та викликають до неї інтерес. Усвідомлення її сутності та потреби в майбутній життєдіяльності мають стати важливими чинниками впливу на процес навчання іншомовного спілкування. А відтак, моделювання та проектування його змісту повинні узгоджуватися не тільки з сучасними тенденціями розвитку шкільної іншомовної освіти, але й з віковими особливостями підлітків, які мають бути готовими виконувати навчальні дії у межах спеціально організованого процесу навчання. Проте, разом із тим, як свідчать наші дослідження, певним недоліком в організації ефективного компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування в гімназії є недостатнє врахування як учителями, так і авторами деяких підручників, які використовуються в навчальному процесі, вікових психофізіологічних особливостей і потенційних можливостей учнів цієї вікової категорії, особливо спостерігається недостатня увага вмотивуванню їхніх навчальних дій.

За результатами наших досліджень, труднощі, з якими зустрічаються учні 7–9 класів під час опанування змісту навчання іноземної мови, в основному, зумовлені не завжди методично ефективним використанням методів, засобів і способів презентації та активізації навчального матеріалу, зокрема методично не раціонально сконструйованою

системою вправ і завдань, відсутністю мовленнєвих зразків як опору і алгоритмів для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності з урахуванням їх складності, нечіткості, а деколи й недоступності правил-інструкцій, що пропонуються, наявності в змісті навчання нецікавих і перевантажених незнайомими мовними одиницями текстів для читання, що змушує учнів більше часу витратити на пошуки значення слів, ніж на усвідомлення їх змісту. Це найбільш типові причини, які ми виявили, що не сприяють прогресивному розвитку готовності учнів гімназії до оволодіння іноземною мовою. Школярі перестають вірити у свої сили і поступово змінюють інтерес до неї, а траєкторія динаміки його зростання демонструє тенденцію на згасання, що негативно позначається на успішності навчання. Як свідчать дослідження психологів і методистів, близько 80% учнів, розпочинаючи вивчення іноземної мови, позитивно ставляться до цього предмету. Утім, якщо навчальний матеріал не цікавий, а деколи складний для розуміння, якщо навчання не супроводжується формами, видами і засобами, можливими і доступними для учнів певної вікової категорії, і вони не відчують динаміки удосконалення якості своїх навчальних досягнень, а психологічний клімат на уроках, який значною мірою залежить від учителя, а також методів, форм і способів діяльності, які він використовує, певним чином гальмують позитивне ставлення до предмету, то й інтерес до іноземної мови поступово починає втрачатись. Ці та деякі інші негативні приклади свідчать про неефективність освітнього середовища, в якому передбачається оволодіння учнями іншомовною комунікацією та розвитком готовності до умотивованого і практично спрямованого використання засобів, які дають змогу користуватись іноземною мовою в можливих різноманітних сферах майбутньої життєдіяльності.

## **ОСОБЛИВОСТІ МЕДІАЦІЇ ЯК ВИДУ СИТУАЦІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Як стає очевидним з реалій сьогодення, потреба у формуванні вмінь правильного тлумачення міжкультурних особливостей зараз постає особливо актуальною для наших громадян через воєнний час, який змушує багато українських родин шукати прихисток за кордоном, несучи з собою проблеми міжкультурної комунікації, соціалізації й інтеграції в чуже середовище. Виклики не обмежуються тільки мовленнєвим бар'єром, оскільки мігрантам безпосередньо доводиться стикатися і з культурою інших країн: з особливостями різних менталітетів, традицій, світоглядів, які можуть кардинально відрізнитися від звичних нам, спричиняючи тим самим додаткові стресофактори й дискомфортні ситуації, з якими не всі здатні впоратися самостійно. Принцип медіації, який базується на глибокому проникненні в мову і культуру задля її кращого розуміння, дозволяючи знаходити шляхи порозуміння з носіями цієї іншої мови та культури, якраз покликаний максимально знівелювати ті труднощі лінгвокраїнознавчого, психологічного, соціокультурного характеру, які можуть виникати під час міжнаціональної взаємодії. Саме тому феномен «медіації» починає набувати все більшої популярності в Україні як новий вектор розвитку освітньої іншомовної сфери і сучасна навчальна стратегія, яку має уміти використовувати вчитель іноземної мови.

Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» поняття «медіація» розглядається як «процес



**проникнення в мову ('*languageing*') через фасилітацію розуміння та комунікації».** Існують різні трактування поняття «медіації», втім, як нами досліджено, основним концептом визначення цієї проблеми є саме процес глибокого занурення у мову і культуру задля розуміння і правильного тлумачення її явних і прихованих смислів на основі вербальної і невербальної взаємодії (інтонування, мова тіла, міміка, жести), а також поведінкових особливостей відповідно до контексту спілкування з урахуванням соціокультурного підґрунтя – це визначення, на наш погляд, доцільно взяти за основу термінологічного позиціонування феномену «медіація», який може розглядатися як перспективний стратегічний освітній напрям, що розширює спектр функцій іноземної мови з метою досягнення більшої результативності в розвитку іншомовної комунікативної компетентності та міжкультурної соціалізації учнів.

Так, іншомовна комунікативна компетентність у процесі формування під час навчального процесу обов'язково має включати в себе, окрім мовної та мовленнєвої, соціокультурну компоненту, яка передбачає ознайомлення тих, хто навчається, з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки і здатністю користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови. Ці елементи – звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін. Оволодіння іншомовною соціокультурною компетентністю передбачає засвоєння необхідного за державною програмою мінімуму соціокультурних знань, а також системи навичок і вмій узгоджувати свою поведінку у відповідності до комунікативних завдань, враховуючи можливі розбіжності трактування окремих значень у різних культурах. Насамперед, це відображається в особливостях перекладу, у вербальному та невербальному спілкуванні, а також у розумінні поведінкових функцій, що здатне вирішити тільки детальне занурення у нюанси іноземної мови та культури відповідно до конкретної комунікативної ситуації – цю задачу якраз і покликана вирішувати медіація як навчальна стратегія і метод глибокого опанування іноземних мов з точки зору контексту і соціокультурних та національних особливостей. Наприклад, на запитання «How are you?» англійці не чекають розгорнутої детальної відповіді – це скоріш ввічлива форма вітання, стандартний обмін люб'язностями за етикетом, що зазвичай зводиться до нейтрального: у всіх все «OK», а «Nice to meet you!» використовується тільки один раз у процесі знайомства, а не кожного разу під час зустрічі (як могло б здатися завдяки дослівному перекладу). Є формальні і неформальні варіанти спілкування, відповідні конкретній ситуації, які мають вживатися доречно, щоб нікого випадково не образити: наприклад, «Hi!» / «What's Up!» можна використовувати в спілкуванні з друзями, втім на офіційних заходах та для ввічливого спілкування – шанобливо буде розпочати розмову з нейтрального вітання «Hello!», так само як і популярні скорочені форми «wanna», «gonna», «gotta» краще вживати тільки у розмовному стилі або скорочення на кшталт «4U» замість «for you» – тільки у неформальному писемному спілкуванні. «Break a leg!» зовсім не означає «Зламай ногу!» (як в буквальному перекладі) – це побажання вдало скласти іспити, а «raining cats and dogs» насправді перекладається як злива, а не про котів/собак, як може здатися з дослівного перекладу, так само як і запрошення від іноземця на «birds and bees» зовсім не означає «пташок і бджілок»...

В іноземних мовах існує досить немало таких невідповідностей між буквальним перекладом та реальним значенням, яке вкладають носії мови, через нюансові відтінки

значень слів залежно від контексту. Тому так важливо перевіряти технічний переклад онлайн-перекладачів, які можуть не завжди доцільно вловлювати контекстне значення, на відміну від реальних фахівців мови – медіаторів (перекладачів, вчителів, філологів), здатних, керуючись своїм соціолінгвістичним досвідом, а не тільки набутою лексико-граматичною базою іноземної мови, зчитувати й адекватно ретранслювати всім учасникам процесу міжкультурної комунікації сутність закладеної в іншомовному повідомленні ідеї, щоб не виникало викривлених трактувань у сприйнятті змісту чи форми. Мова – це не просто набір літер, звуків та лексико-граматичних правил, це і те, що передається поза цими графічними символами. Мова є віддзеркаленням через особистість індивіда культурного коду нації, традицій, особливостей способу мислення, світосприйняття й самовираження через комунікацію, канал для обміну думками, почуттями, емоціями та подекуди передача прихованих сенсів. Ці смисли можуть входити в протиріччя зі словами як оболонками, що мають виражати зміст ідеї, втім, на жаль, на практиці реального спілкування можуть навпаки заплутувати через суб'єктивізм сприйняття, трансляції або ретрансляції повідомлення комунікаторами. Саме тому необхідно формувати медіативні вміння розтлумачення соціокультурних контекстуальних нюансів для досягнення найкращих результатів під час міжкультурної інтеракції. Ці вміння варто розвивати з учнями на всіх освітніх ланках, застосовуючи принцип медіації у процесі навчання іноземних мов. Цей феномен потребує від учителя урізноманітнення видів навчальної діяльності, спрямованої на удосконалення іншомовного спілкування учнів.

Наприклад, під час вивчення англійської мови, окрім можливих розбіжностей у трактуванні і вживанні певної лексики, учителеві також важливо пояснювати учням у межах набутого ними навчального досвіду і вимог навчальних програм різницю між офіційно визнаними варіантами англійської мови: класичним British English і дещо спрощеною версією American English. Так, в американському та британському варіантах англійської мови відрізняються написання деяких слів (color/colour, center/centre), можуть використовуватися зовсім різні слова на позначення того ж самого (метро – амер. subway / брит. underground), або одне й те саме слово на позначення різних сенсів (dinner – обід у британців, втім вечеря у американців), вимова слів кардинально відрізняється (американці завжди вимовляють -r наприкінці слова як гортанну -р, британці – взагалі не вимовляють прикінцеву -r), по-різному використовуються написання дат та нумерація поверхів у будівлях (у американців схоже за українською логікою, а у британців перший поверх – це «ground floor» («земляний поверх»), тому «first floor» – це вже не перший, хоча саме так перекладається дослівно, а фактично другий, відповідно вся нумерація змінюється) та ін. Зате в усіх варіантах англійської мови «I» (я) завжди пишеться з великої літери, де б не розташовувалося у реченні, що хоча й демонструє акцентне Супер-Его англійців, певний властивий національній самоідентифікації егоцентризм, втім шанобливе ставлення до власного «Я» відбивається так само і на поважному й толерантному ставленні англійців за етикетом до інших «Я», що зчитується насамперед в разі поєднання з кимось у реченні: «you and I» («ми з тобою/вами»/«ви/ти і я»), коли «Я» хоч і з великої літери, втім шанобливо ставиться у реченні на друге місце, пропускаючи вперед іншу особу чи осіб. Про національну культуру шанобливого спілкування також свідчить часте використання ввічливих слів і виразів у фразях повсякденного вжитку на кшталт: «please», «excuse me», «sorry», «thank you», «no problem», «you are welcome», національна звичка завжди посміхатися, бути толерантними до інших, майже відсутність лайливих або грубих слів

тощо. Однак «you» не розрізняється на «ти» або шанобливе «Ви», що з одного боку значно спрощує комунікацію, втім з іншого – додає плутанини, оскільки «you» перекладається і як «Ви/ти» в однині, і як «ви» у множині залежно від контексту. Пропоновані зразки спілкування досить широко можуть використовуватися в мовленнєвій практиці медіатора. І це лише окремі лінгвістичні особливості, які мають враховувати комуніканти. А ще існує і невербальна мова спілкування (мова тіла, міміки, інтонації, жестів), яка, за науковими даними, передає 60–80% всієї інформації реципієнту, в той час як слова – лише 20–40%! Так, звичні для однієї нації жести можуть бути сприйняті зовсім інакше представниками інших культур: наприклад, кивок головою на позначення «так», а рух нею в сторони задля «ні» зазвичай зчитується однаково більшістю країн світу, втім є країни, у яких ці жести використовуються на позначення протилежних значень, наприклад: «у Болгарії щоб сказати “так”, потрібно робити рух головою в сторони, а щоб відповісти “ні” – робити кивок вперед» тощо.

Вчителеві варто наголошувати, що, спілкуючись з представниками іншої культури, важливо брати до уваги поведінкові особливості співрозмовників, оскільки традиції в різних країнах світу можуть значно відрізнятись, починаючись вже з привітань: раніше рукостискання було популярним серед чоловіків, втім з поширенням тренду гендерної рівності в європейських країнах так стали вітатися/прощатися і з жінками. У Мексиці на знак привітання Вас можуть схопити за великий палець руки; у сніжній Лапландії, зустрівшись, труться носиками; у країнах Азії вітаються прикладанням долоні; у мусульманських країнах є традиція серед чоловіків охоплювати один одного за талію; у Франції можливі поцілунки в щічку, навіть якщо Ви не знайомі. Хоча англійці могли б сприйняти доторкання, тим паче поцілунки, або наближення до себе на надто коротку відстань як порушення особистих кордонів – і навіть подати в суд за сексуальне домагання, тому в них не можна чужих дітей гладити по голівці, як звикли українські вчителі проявляти свою емпатію й підтримку учням. У різних націй є свої правила поведінки, формальні й неформальні, так само як і перелік тем, дозволених чи заборонених за етикетом, тож перш ніж спілкуватися з іноземцем, варто дізнатися особливості традицій і менталітету іншої країни, щоб випадково нікого не образити через незнання певних культурних особливостей чи то словом, чи жестом, або некоректною поведінкою.

Та чи достатньо висвітлюються соціокультурні особливості у шкільних підручниках, які ознайомлюють з іноземною культурою через мову? Чи готують ці засоби до справжніх, не відірваних від життя, реалій іншої країни, аби наші співвітчизники свідомо розуміли всі можливі виклики й ризики, пов'язані з проживанням, навчанням або роботою за кордоном? Проаналізуємо зміст окремих підручників на предмет медіативних видів діяльності у наступних дослідженнях. А чи володіють вітчизняні вчителі іноземних мов лінгвокраїнознавчим матеріалом настільки, аби навчити цього інших? Чи знають метод медіації, чи користуються ним у своїй навчальній практиці? Нами було проведено певне дослідження з цього приводу.

Так, згідно з отриманими відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України даними під час анонімного онлайн-анкетування 535 вчителів ЗЗСО різних регіонів України у лютому-березні 2024 року:

- майже 85% опитаних вчителів навчають англійської мови;

- 61,8% вчителів оцінюють готовність учнів 7–9-х класів гімназій до участі в міжкультурному діалозі в реальних умовах як НЕдостатню, що є особливо критичним у розрізі соціальних потреб майбутніх випускників у багатомовному і полікультурному світовому середовищі;

- 63,1% вчителів вважають, що не все у підручниках 7–9-х класів відповідає інтересам і рівню знань учнів, тому 56,3% респондентів доводиться самостійно добирати деякі матеріали, вправи чи завдання (40,3% – деколи) і проходити тернистий шлях своїх «проб і помилок»;

- 46,2% опитаних вчителів відповіли, що їм знайомий термін «медіація» як вид іншомовної комунікативної діяльності та технологія його формування, втім 41,7% визнали, що їм потрібно мати більше інформації.

Отже, очевидними є певні проблеми, з якими стикаються і вчителі іноземних мов, і учні, особливо через вплив воєнного часу, який в умовах змішаного навчання вносить свої корективи в навчальний процес і призводить до серйозних освітніх втрат учнів, що спричиняє методичні виклики і для вчителів.

Всі зазначені питання вимагають подальшої всебічної і ґрунтовної науково-методологічної роботи: як з учнями, вчителями, так і потребують практичних досліджень сучасних підручників іноземних мов, в тому числі й на предмет наявності системи медіативних вправ. Під терміном **«медіативні вправи»** маємо на увазі завдання лінгвокраїнознавчого характеру, які мають бути відображені у підручнику в достатній кількості для тренування потрібних мовних та інтерпретаційних навичок, зі змістовим наповненням соціокультурного спрямування відповідно до державної навчальної програми з іноземних мов, з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей та інтересів учнів, з диференціацією завдань за різними рівнями знань і навчальних можливостей. Медіативні вправи повинні мати чітку й зрозумілу учням і вчителям логіку, а також певну структуру і систему, які б допомагали реалізовувати на практиці навчальну мету розвитку необхідних для опанування іноземної мови мовленнєвих умінь, як рецептивних (читання, аудіювання), так і продуктивних (говоріння, письмо), беручи за основу вивчення не тільки іноземної мови, а й культури. Варто добирати відповідні інтерактивні методи і форми роботи, які могли б максимально полегшити учням формування іншомовної соціокультурної компетентності у процесі виконання різних контекстуальних завдань з розумінням вище обговорюваних міжкультурних нюансів та варіантів адекватного реагування відповідно до контексту та комунікативних задач. Такий аналіз сучасних підручників іноземних мов з точки зору закладених в них можливостей для реалізації принципу медіації як новітньої навчальної стратегії успішного формування іншомовної соціокультурної компетентності учнів ЗЗСО або розробку власних пропозицій системи медіативних вправ плануємо у подальших дослідженнях відділу.

Отже, доходимо висновку, що відповідно до стратегічних тенденцій розвитку сфери іншомовної освіти України, її соціалізації в світовому просторі, сучасний вчитель іноземної мови має бути не тільки **«фасилітатором» – наставником, який полегшує учням навчальний процес**, допомагаючи опанувати формальний аспект іншомовного спілкування, але й **«медіатором» – соціокультурним перекладачем, посередником-розтлумовувачем**, здатним також пояснити і неформальні, приховані подекуди за словами чи поведінкою, змістові нюанси в інтерпретації носіїв мови. Втім, аби адекватно орієнтуватися в контекстному розумінні іншомовного повідомлення, потрібно самому

бути висококласним фахівцем, щоб вміти навчити цього інших, що потребує постійного професійного самовдосконалення. Функціональна роль вчителя в процесі навчання учнів умінь медіації є домінантною, тож відповідно поступово має трансформуватися від фасилітатора до медіатора або поєднати в собі обидві ці функції, спрямовуючи фокус на розвиток в учнів стратегічних умінь медіативної діяльності – застосовувати компоненти соціолінгвістичної компетентності для досягнення взаєморозуміння під час усного та письмового спілкування. Такий підхід становить певні методологічні виклики, оскільки вчителю потрібно продумати, як ефективно використовувати наявні ресурси задля досягнення навчальної мети медіації – це обумовлює необхідність перегляду певних чинних форм, методів роботи та добору відповідних за змістовим спрямуванням навчально-методичних матеріалів, що, в свою чергу, спонукає науковців допомагати у пошуку можливих шляхів досягнення спільних цілей. Всі ми зацікавлені у підвищенні показників рівня володіння іноземними мовами наших учнів, а отже плануємо досліджувати теоретичні й практичні аспекти втілення напряму медіації у сфері освіти України та світовий досвід, що, зокрема, може виражатися в аналізі системи медіативних вправ підручників або розробленні власних пропозицій для практичної реалізації медіативної діяльності у школах.

Отже, як результат нашого дослідження, можна констатувати, що медіатором може бути або сама людина, якщо достатньо володіє як мовними, мовленнєвими, так і соціокультурними вміннями вербального і невербального спілкування з представниками іншої мови та культури, або функцію медіатора може виконувати спеціально запрошений посередник для роз'яснювальної участі в іншомовній комунікації. Втім починати доцільно завжди з себе, тому так важливо спочатку розвинути в собі функції самомедіатора, щоб знаходити порозуміння з представниками інших культур, не покладаючись на посередників, і навчати медіації (як глибокому розумінню іноземної мови і культури, так і володінню вмінням використовувати ці знання у практичній діяльності) своїх учнів, щоб вони також могли за потреби бути медіаторами й досягали максимальних результатів у спілкуванні з іноземцями відповідно до наявного комунікативного середовища. Учні-медіатори, наприклад, могли б допомогти батькам за кордоном запитати у перехожих потрібну дорогу, купити або поміняти квитки на потяг чи автобус, зорієнтуватися в метро, банку чи аеропорту, вміти забронювати номер у готелі, заповнити бланки, вирішити за необхідності спірні питання чи поскаржитися, замовляти страви в меню чи спілкуватися в магазинах, розуміти й переказувати, про що йдеться на екскурсіях, в кіно чи музеї, підтримувати бесіду з іноземцями в різних типових життєвих ситуаціях – тобто вирішувати найрізноманітніші завдання *real-life communication*, які відображені в навчальних державних програмах з іноземних мов, аби допомогти наблизити теорію до практики реального іншомовного спілкування, з якою кожен може зіткнутися раніше або пізніше – і школа має підготувати до цього. Медіація може виявитися найкращою стратегією задля досягнення цієї мети у сфері іншомовної освіти.

Таким чином, під «медіацією» як стратегією розуміємо спосіб досягнення мети формування іншомовної соціокультурної компетентності учнів ЗЗСО на уроках іноземної мови протягом всього періоду шкільного навчання, який полягає у лінгвокраїнознавчому підході до освітнього процесу з навчанням учнів глибокого усвідомленого проникнення в різні пласти іноземної мови та культури (як поверхневі, так і глибинні – на прикладі тих, про які йшлося в нашому дослідженні) для адекватного розуміння і ретрансляції

контекстуальних нюансів вербального чи невербального спілкування всім учасникам процесу міжкультурної комунікації. Діалог культур і цивілізацій обумовлює необхідність формування умінь медіативної діяльності як учнів, студентів, так і вчителів іноземних мов в Україні, визначаючи тим самим потребу створення відповідної системи вправ і завдань у сучасних підручниках іноземних мов задля досягнення цієї мети.

## **ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ЧИТАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ**

Актуальність теми зумовлена нагальною потребою вдосконалення методики навчання іноземних мов у ЗЗСО України, яка б відповідала принципам, властивим комунікативному та діяльнісному підходам, домінуючим у вітчизняній шкільній іншомовній освіті. За результатами анкетування вчителів іноземних мов ЗЗСО України, проведеного у квітні 2023 року співробітниками відділу навчання іноземних мов НАПН України (в анкетуванні взяло участь понад 900 учителів із різних регіонів України), було з'ясовано, що 69,3% респондентів вважають недостатньо наявну в підручниках кількість навчальних матеріалів, спрямованих на формування ключових компетентностей учнів 7–9 класів. При цьому 49,5% учителів констатують певну невідповідність підручників вимогам компетентнісного підходу, а 70,3% вважають, що в підручниках недостатньо засобів формування в учнів 7–9 класів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності. У зв'язку з цим виникла потреба перегляду способів удосконалення підсистеми дотекстових вправ у підручниках із французької мови для 7–9 класів, спрямованих на наближення їх до відповідності вимогам компетентнісного, комунікативного та діяльнісного підходів.

Відповідно до навчальної програми, навчальний матеріал у підручниках іноземних мов для 7–9 класів має забезпечувати можливість учням досягати рівня А2 та В1. Зокрема, лексичний блок на цьому рівні охоплює такі теми, як «я», «моя родина», «мої друзі», «мое помешкання», «харчування», «покупки», «спорт», «транспорт», «природа», «свята», «традиції» тощо. Варто зазначити, що на цьому рівні діє принцип «учнецентричності»: згідно з комунікативним підходом до навчання, воно повинне бути зосередженим на особистості учня. Відповідно, на рівнях А1 і А2 розглядаються побутові теми, які учень має засвоїти, спираючись на особливості своєї особистості. Розповідаючи про свою особистість, відповідаючи на питання стосовно неї, він активно вживає вивчений лексичний матеріал, а, як відомо, лексика найефективніше запам'ятовується, коли вона вживається самим учнем в усному або писемному мовленні, коли тематика його висловлювання активно сприяє розвитку його світогляду та особистості. Це стосується не тільки сприйняття усного або письмового тексту, а і висловлювання – змісту продукованих текстів. Зосередимося на розумінні письмового тексту, а саме на дотекстових вправах, які також повинні бути сконструйованими в такий спосіб, щоб учень почував залученість своєї особистості до навчального процесу. Небайдужість як підручника, так і вчителя до особистості учня сприяє набуттю ними навичок розкриття тієї чи іншої теми з тих, які відповідають програмі 7–9 класів.

Важливу роль у формуванні механізмів читання іншомовних текстів належить дотекстовим вправам, які вводять учнів у атмосферу їх змісту та вмотивовують їхню діяльність. Проаналізувавши відповідну літературу, ми спробували узагальнити вимоги до

дотекстових вправ, обумовлені комунікативним або діяльнісним підходом, які домінують у вивченні іноземних мов, та інтерпретувати їх.

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

Наступною вимогою до побудови дотекстових вправ є ілюстративність. Так, зображення, яке супроводжує текст, повинне не лише відповідати його тематиці, а й сприяти виникненню в учня певних думок стосовно того, як він може відповісти на дотекстові питання. Зображення, яке додається до дотекстової вправи, має надати учневі певний напрям змісту висловлення під час можливої відповіді на питання у дотекстовій вправі. Ілюстрація до тексту покликана не лише відповідати його тематиці, а й мотивувати на обміркування запропонованої теми. Звідси логічно випливає наступна вимога до дотекстових вправ: вони мусять мотивувати учня думати в межах запропонованої підручником теми. Важливим при цьому є вибір ілюстративного матеріалу, що ми нижче розглянемо на конкретних прикладах. Дотекстові вправи повинні готувати учнів до рівня складності тексту. З одного боку, текст не повинен бути перевантаженим надлишковою інформацією. З іншого – автори мусять дотримуватися принципу добору автентичного тексту або такої адаптації, яка не спотворює його змісту.

Дотекстові вправи покликані зменшити напругу, яка неодмінно виникає під час роботи з автентичними або незначною мірою адаптованими текстами й пов'язана з появою нового лексичного та граматичного матеріалу.

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

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

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

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

Наведемо деякі приклади, взяті з підручника з французької мови *Édito A2* (рівень володіння другою іноземною мовою, який опановують учні 7–9 класів) [*Édito 2016*].

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

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

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

Звернімося до іншого прикладу дотекстової вправи на основі тексту на освітню тематику під заголовком «Які спогади у вас залишилися про ваших учителів?». Перед тим,



як перейти до конкретного спогаду, який є змістом тексту, учням пропонуються наступне питання в рамках дотекстових справ: «Про який тип текстового документа йдеться?». Отже, читаючи текст, учні одразу звертають увагу на його назву: «e-Carte» – «електронна листівка». Також вони споглядають великий напис, який виконаний неначе на поштової листівці. Це спонукає одразу думати, що перед ними привітання. Бачимо, що ілюстративний матеріал до тексту побудований так, що він навіть учневі думки про його клас, про його вчителя, про листівку, якою він міг би його привітати. Ілюстративний матеріал тут дібраний дуже якісно, адже він одразу спрямовує учня в русло тематики, яка буде обговорюватися в тексті. Учні можуть висловитися про те, як їм запам'яталося початкова школа, які у них спогади про тамтешніх учителів. Отже, спостерігаємо дотримання принципу індивідуальності. Учень одразу актуалізує свої фонові знання, пам'ять та емоції, адже що може бути емоційнішим за спогади про свою першу вчительку? Це стимулює дискусію в класі.

Іншим прикладом вдало підібраних дотекстових вправ є вправи до тексту з теми «Кулінарія». Учням пропонується прочитати назви ресторанів і визначити, що в них незвичного. Бачимо, що один із ресторанів називається «Dans le noir», тобто «в повній темряві», другий – «Le panogamic Mont Blanc». Учень може собі уявити Монблан та Альпи, а вчитель може запитати, що таке Мон Блан і де він розташований. Учневі дається змога дійти висновку, що це якийсь ресторан з гарним краєвидом, навіть не знаючи французької мови. Це стосується і третьої картинки, на основі якої можна зробити висновок, що в тексті йтиметься про заклад швидкого харчування. Спостерігаємо, що тексти відносно невеликі за обсягом (дотримано принцип квантованості інформації). Самі назви ресторанів наптовхують на певні роздуми. Учень може не тільки відповісти на питання, що, на його думку, незвичного у цих ресторанах, а й поділитися своїми роздумами про те, у який із них він би пішов, і чому. Це сприятиме легшому інтуїтивному засвоєнню учнем нової лексики в тексті.

Тепер звернімося до деяких підручників французької мови для 7–9 класів, затверджених Міністерством освіти і науки України, аби з'ясувати, як у них реалізуються принципи побудови дотекстових прав. Візьмімо до уваги підручник для 7 класу (Клименко, 2020). На с. 159 представлено текст, який стосуватиметься кіно, але не спостерігаємо конкретного формулювання змісту дотекстової вправи, наявного, зокрема, у французькому підручнику. Натомість спостерігаємо картинку, яка в цілому відповідає темі кіно, але не перегукується зі змістом конкретного тексту. Так ми бачимо, що в тексті йтиметься про знаменитих французьких акторів або режисерів. З одного боку, картинка справді впроваджує учнів до тематики кіно, викликає в них певні асоціації, але, з іншого боку, відсутні, власне, дотекстові питання. Перше питання не дотекстове, а стосується самого тексту, адже пропонується насамперед його прочитати. Альтернативою для дотекстової вправи могли б бути питання на кшталт «Яких французьких акторів ви знаєте?» або «Які французькі фільми ви дивилися?», що можуть спровокувати дискусію в класі. Учитель може розвинути дискусію запитаннями на зразок «Який ваш досвід спілкування з кіно?» тощо, які спонукатимуть учнів узагальнити зв'язок їхньої особистості з кінематографом, що могло б у них зумовити відчуття причетності до пропонованої теми уроку.

Перейдімо до прикладу з підручника для 8 класу (Клименко, 2016). На с. 145 бачимо логотип знаменитого французького телеканалу «TV5monde», який, вочевидь,

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

Розглянемо приклад із підручника для дев'ятих класів (Клименко, 2017). У дотекстовій вправі учневі пропонується розглянути афішу, розміщену на попередній сторінці. Афіша закликає пересуватися містом без машини, щоб зменшувати забруднення і кількість транспорту на вулицях. Вона автентична, але у завданні до неї пропонується просто зробити коментар і не конкретизується, в якому напрямі учень має його робити. Отже, учень буде говорити лише про афішу без зв'язку зі своєю особистістю. Цю дотекстову вправу можна було б удосконалити, запитавши в учня: «Які асоціації викликає це зображення у тебе?». Учень отримав би можливість поділитися своїми міркуваннями стосовно того, про що, на його думку, йтиметься в тексті. На нашу думку, доцільно конкретизувати завдання так, щоб з'ясувати, які асоціації виникають в учня у зв'язку як із зображенням, так і зі словами на картинці. Другим питанням можна було б запропонувати, чи часто учень користується громадським транспортом, і яким. Це сприяло б пригадуванню учнем необхідного лексичного апарату, який він засвоїв на рівні А1, і стало б доречним вступом до теми, яка буде дискутуватися в тексті. Учень, по-перше, пригадав би відповідну лексику, а по-друге, висловився б стосовно того, якому транспорту він надає перевагу, або чому він не текст під назвою «Journée sans voiture». До заголовку тексту доцільно було б, як нам уявляється, додати відповідний коментар, який розкривав би сутність флешмобу «день без машини», не надто популярного в Україні у порівнянні з франкомовними країнами. Далі варто було б звернутися до особистого досвіду учнів, запитавши їх, наприклад, чи організовували в їхніх родинях такий день без машини, чи розуміють вони необхідність зменшувати шкідливі викиди в атмосферу та надавати перевагу громадському транспорту перед особистим тощо. Такі питання створили би певний місточок між учнем та темою, яка пропонується в тексті.

Узагальнюючи пропозиції стосовно вдосконалення дотекстових вправ у вітчизняних підручниках для 7–9 класів, вважаємо за доцільне висловити деякі рекомендації. По-перше, варто було б більшою мірою наблизити особистість учня до франкомовної культури. Скажімо, розміщувати в дотекстових вправах пояснення тих чи інших культурних явищ, про які йдеться в заголовку тексту, і які можуть бути новими або не зовсім зрозумілими учням.

Не менш важливим є посилення зв'язку дотекстового ілюстративного матеріалу зі змістом текстів. Ми простежили, що в цитованих українських підручниках ілюстративний матеріал дібраний відповідно до загального тематичного спрямування текстів, але не містить підказок, які б спонукали учня до розкриття свого особистого досвіду в межах тематики тексту.

Наступною пропозицією є збільшення ступеня діалогічності дотекстових вправ. На прикладі використаних вправ в українських підручниках ми мали змогу простежити, що текстові часто передують лише завдання його прочитати. Як дотекстову вправу можна було б запропонувати учням відповісти на питання на тему, дотичну до тексту, яке б стосувалося їх особистого досвіду, що сприяло б актуалізації та активізації попередньо опанованої лексики.

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

Варто зазначити, що ми не ставимо мету презентувати негативне ставлення до вітчизняних підручників французької мови, а наші думки спрямовані лише на можливість удосконалення їх змісту. У цілому можемо зробити висновок, що дотекстові вправи в українських підручниках французької мови для 7–9 класів потребують певного удосконалення з точки зору відповідності критеріям добору дотекстових вправ, зокрема діалогічності, ілюстративності, індивідуальності та сприяння діалогу культур. Саме на ці чинники мають звернути увагу вчителі, які використовують зазначені підручники.

## **ТЕХНОЛОГІЯ ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ**

Компетентнісне навчання іноземної мови у ЗЗСО відбувається через застосування комунікативно–діяльнісного підходу під час роботи на уроці. Щоб досягти максимального результату, учитель повинен уміти доцільно дібрати форми та методи навчальної діяльності, створити цікаву атмосферу, де б учні хотіли й не боялися спілкуватися. Найбільш повною мірою виконання комунікативних завдань проявляється у процесі використання мовленнєвих ситуацій, що моделюють різноманітні життєві обставини й передбачають залучення учнів до різних видів мовленнєвої діяльності. На сьогодні потребує розроблення чітка класифікація ситуаційних завдань для компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 7–9 класів.

Для уточнення семантичного наповнення базового поняття «мовленнєва ситуація» звернемося до «Словника-довідника з української лінгводидактики», який тлумачить мовленнєву ситуацію як сукупність позалінгвістичних чинників, що зумовлює потребу у висловленні. Мовленнєва ситуація може створюватися штучно на уроці задля розвитку комунікативних умінь і навичок. Мовленнєва ситуація забезпечує мотивацію навчання мови, стимулює мовленнєву активність школярів (Словник-довідник, 2015). Мовленнєві ситуації на уроках іноземної мови – це такий вид навчальних завдань, які імітують діяльність у сфері застосування іноземної мови, забезпечуючи пізнання в процесі аналізу учнями життєвої чи змодельованої вчителем ситуації, що передбачає аналіз її, прийняття самостійного рішення з урахуванням життєвого досвіду.

Згідно з концепцією «Нової української школи» однією з ключових компетентностей, яка формується в процесі навчання іноземних мов в учнів 7–8 класів

гімназії, є спілкування іноземними мовами, що забезпечує системну та послідовну, безпосередню й опосередковану міжкультурну іншомовну комунікацію та подальший розвиток інших компетентностей здобувачів середньої освіти, серед яких: математична, інформаційно-цифрова, соціальна та громадянська компетентності; основні компетентності в природничих науках; ініціативність і підприємливість; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя; уміння вчитися впродовж життя. Формування ключових компетентностей учнів 7–9 класів – це складний і тривалий процес, що ґрунтується на їхньому навчальному досвіді, здобутому в попередніх класах. Основним засобом навчання іноземних мов є підручник, який має відповідати віковим особливостям учнів, тематиці ситуаційного спілкування, містити необхідний лексичний інвентар і цікаві для учнів завдання, спрямовані на формування та розвиток ключових компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти. Проаналізувавши зміст чинних підручників іноземних мов для учнів 7–9 класів щодо використання мовленнєвих ситуацій як засобів навчання іншомовної комунікації, можна зазначити наявність у них деяких ситуаційних завдань, спрямованих на розвиток мовленнєвих умінь у процесі компетентісно орієнтованого навчання. Проте у шкільній практиці бракує достатньої кількості та чіткої класифікації ситуаційних завдань, а у підручниках відсутня їх система для компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування.

Важливим етапом навчання іншомовного спілкування є діяльність, що передбачає виконання мовленнєвих (творчих) дій в умовах, максимально наближених до реального спілкування. Саме цю функцію виконують мовленнєві ситуації – сукупність обставин, які спонукають до спілкування та певним чином висловлення думки, почуття, бажання і потреби. Ситуативне спілкування на уроці іноземної мови має бути не тільки максимально наближеним до реального спілкування, зрозумілим учням, а й виховувати в них уважне ставлення до однокласників, формувати почуття колективізму та ініціативності, стимулювати мотивацію до навчання. Тому вчитель, пропонуючи ситуації, повинен урахувати рівень мовної підготовки учнів, ситуативний характер мовлення (хто говорить/пише, про що, з якою метою, кому та за яких обставин), наявність вербального стимулу для визначення ролей комунікантів і виникнення стосунків між ними, а також передбачити очікуваний результат спілкування.

Відповідно до навчальної програми з іноземних мов учням 7–9 класів пропонуються наступні сфери спілкування: особистісна (я, моя родина, мої друзі; одяг; харчування; відпочинок і дозвілля; природа), публічна (подорож; рідне місто/село; свята і традиції), освітня (шкільне життя). Враховуючи те, що навчальна програма є рамковою, це не обмежує діяльність учителів у виборі порядку вивчення та змісту кожної теми. Деякі теми можуть вивчатись інтегровано, наприклад: «Відпочинок і дозвілля» + «Подорож», «Одяг» + «Погода», «Подорож» + «Країни, мова яких вивчається».

Зміст мовленнєвої ситуації формулюється у завданні, де зазвичай указуються а) мета діяльності; б) обставини, в яких вона виконується; в) об'єкт, який підлягає обговорюванню; г) суб'єкт, який бере участь в обговорюванні. Якщо метою ситуації передбачається спілкування в межах кількох тем або ж завдання сформульовано дещо узагальнено, то доцільно його конкретизувати мовленнєвими опорами у вигляді плану, запитань тощо. У навчальному процесі окрема мовленнєва ситуація залежно від функціональної спрямованості навчального завдання реалізується в різних видах, а відтак

ми виділяємо: ситуації-вправи, ситуації-ілюстрації, ситуації-оцінки, ситуації-запити інформації, ситуації-проблеми, ситуації-виклади.

1. **Ситуації-вправи.** Цей вид дозволяє в активній формі вводити, активізувати, закріплювати лексико-граматичний матеріал певної навчальної теми, інтегрувати знання, розвивати комунікативні навички.

2. **Ситуація-ілюстрація** використовується для наочного й образного подання певного об'єкта або процесу засобами іншомовного лексико-граматичного матеріалу. Основними навчальними матеріалами при цьому є: 1) зразки монологічного й діалогічного мовлення, які пропонуються учням як моделі для аналогічних висловлень, а також отримуючи базову інформацію в обсязі розмовних тем і навчальних ситуацій; 2) мовні штампи – готові мовні формули, обумовлені конкретною ситуацією спілкування, що виражають емоційне ставлення мовця до предмета висловлювання, призначені для початку, продовження, завершення процесу мовного спілкування.

3. **Ситуація-оцінка** дозволяє формувати уміння й навички видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, письма, читання. Для аналізу пропонується опис конкретного випадку: учні, після вивчення ситуації, повинні дати оцінку правильності/неправильності запропонованих дій. Комунікативне завдання буде формулюватися в такий спосіб: «Дайте оцінку дій..., визначте переваги й недоліки..., проаналізуйте ситуацію, оцініть правильність дій...». Комунікативні завдання чітко керують мовленнєвою діяльністю тих, кого навчають, на основі підготовленого навчального матеріалу.

4. **Ситуація-запит** інформації спрямовані на розвиток умінь учня організувати діалогічне мовлення та формувати граматичні навички побудови й використання питальних речень усіх видів.

5. **Ситуація-виклад** переважно використовується для розвитку навичок усного монологічного мовлення, а також як засіб контролю лексико-граматичного матеріалу теми. Ситуації цього виду сприяють розвитку навичок логічного структурування змісту мовлення із урахуванням його подальшого використання на уроці іноземної мови.

Мовленнєві ситуації, в яких учні опиняються, спонукають їх до висловлення, викликають потребу в спілкуванні. Виконуючи ситуаційні завдання, аналізуючи мовну ситуацію, учні можуть самостійно оволодіти новими знаннями та навичками з культури спілкування й набувати комунікативних умінь. Мовленнєві ситуації дають змогу наблизити навчання до природних умов спілкування в конкретних життєвих ситуаціях, формують уміння орієнтуватися в них, добирати мовні засоби, що відповідають особливостям мовної ситуації (навіщо, кому, в яких умовах і що має бути сказано). Тому особливу увагу учнів необхідно спрямовувати на дотримання всіх компонентів мовленнєвої ситуації, які визначають стиль, тип і жанр мовлення: обсяг, тема і основна думка висловлювання, мета і місце спілкування, адресат мовлення тощо. А для наближення до життя навчальних дій, що виконують учні, варто добирати такі ситуації, які відбуваються в повсякденному житті, є зрозумілими і не вимагають додаткових пояснень, а також частіше і доцільніше пропонувати у змісті підручників методи, форми і види роботи, властиві комунікативній діяльності, цілеспрямовано готувати учнів до їх виконання; дидактично доцільно уніфікувати в кожному тематичному розділі підручників кількісний і якісний склад вправ і завдань для оволодіння змістом навчання іншомовної комунікації у процесі компетентнісно орієнтованого навчання та здійснювати дидактично

доцільний добір ситуаційних завдань, які використовуються для формування іншомовної комунікативної компетентності.

Проаналізувавши зміст чинних шкільних підручників іноземних мов для навчання німецької мови учнів 7–9 класів, можна зробити висновок, що в їх змісті представлені всі сфери і тематика спілкування, мовний і мовленнєвий матеріал, окреслені змістом навчальних програм відповідно до компетентнісного підходу. Проте, на наш погляд, у змісті більшості підручників ще достатньо рідко застосовуються ситуаційні форми роботи, бракує достатньої кількості і чіткої класифікації ситуаційних завдань, спроектованих на формування предметної й ключових компетентностей здобувачів освіти.

Враховуючи презентовані вище концепти, нами розроблені мовленнєві ситуації, орієнтовані на розвиток десяти ключових компетентностей учнів у чинній модельній навчальній програмі. Вони не тільки сприяють розвитку спілкування у межах певних компетентностей, але й дають змогу проаналізувати рівень володіння учнями відповідними мовленнєвими уміннями і навичками. Наведемо приклади мовленнєвих ситуацій та особливості їх використання. Інтерпретуємо роботу з ними.

Компонентами такої ключової компетентності, як вільне володіння державною мовою, є вміння використовувати українознавчий матеріал у всіх видах мовленнєвої діяльності. Передусім це можливе в межах визначеною модельною програмою теми «Україна», під час опанування якої учні вчать представляти іноземною мовою відомості про свою країну, її визначні пам'ятки, а під час вивчення підтеми «Київ» – презентувати відомості про столицю України. Наприклад:

Уяви, що твій іноземний друг/твоя іноземна подруга приїжджає до тебе у гості. Ти хотів би показати йому/їй Київ.

▪ *Які визначні пам'ятки ти неодмінно хотів би (хотіла б) показати йому/їй в Києві?*

▪ *Що б ти обрав (обрала): екскурсію містом? Прогулянку? Круїз по Дніпру на теплоході? Чому?*

▪ *Які музеї ти запропонував (запропонувала)би йому/їй відвідати?*

▪ *Що б ти ще показав (показала) йому/їй в Україні?*

Компетентність здатність спілкуватися іноземними мовами є ключовою й предметною, тому вона формується на всіх уроках іноземної мови системно й послідовно, незалежно від тематики уроків. Результати формування цієї компетентності є оволодіння учнями засобами комунікації. На уроках іноземної мови формування математичної компетентності передбачає вміння працювати з числами та числовою інформацією. Учні, застосовуючи логіко-математичний інтелект, розв'язують комунікативні і навчальні проблеми. Зазначена компетентність у 7 класі формується ситуаційно, здебільшого у межах відповідних ситуаційних тем. Наприклад, під час вивчення теми «Після школи» учні можуть розповісти, як вони розподіляють свій позаурочний час, о котрій годині вони починають виконувати домашні завдання, скільки часу приділяють своїм захопленням, гурткам, секціям тощо.

Компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій формуються в межах теми ситуативного спілкування «Природа», у процесі засвоєння якої учні ознайомлюються з погодою та природними явищами. Це сприяє вдосконаленню їхніх умінь описувати іноземною мовою природні явища, аналізувати та оцінювати їх роль у життєдіяльності людини. Словниковий запас учнів дозволяє їм висловлювати враження

від власних спостережень над природою, що дає змогу урізноманітнити тематику спілкування, а також пояснити свої дії. Наприклад: багато підлітків полюбляють проводити свій вільний час на природі. Уяви, що твій іноземний друг/твоя іноземна подруга приїжджає до тебе в гості. Він/вона цікавиться екотуризмом в твоїй місцевості. Розкажи йому/їй:

- *Чи любиш ти природу?*
- *Що для тебе означає природа?*
- *Які природні явища можна спостерігати в твоїй місцевості?*
- *Опиши ландшафти в твоїй місцевості.*

Ключова компетентність інноваційність передбачає здатність учня здатність учня реагувати на зміни та долати труднощі; відкритість до нових ідей; ініціювання змін у класі, закладі освіти, родині, громаді тощо; спроможність визначати і ставити перед собою цілі, мотивувати себе та розвивати в собі стійкість і впевненість, щоб навчатися і досягати успіхів. Учителю необхідно враховувати індивідуальні психологічні особливості кожної дитини. З огляду на це вчитель має підтримувати участь дітей у різноманітних конкурсах, змаганнях, творчих проєктах, брати на себе відповідальність за результати власної діяльності, поєднувати знання, здобуті під час вивчення різних предметів. Так, наприклад, пропонуючи учням проєкт «Українські олімпійці», кожен учень здійснює самостійний пошук інформації про літні (зимові) олімпійські ігри та успіхи українських спортсменів під час цих ігор, удосконалює й розвиває навички читання текстів, збагачує власний словниковий запас.

Компетентність підприємливість та фінансова грамотність – це одна з ключових компетентностей, необхідна всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування, тому важливим завданням сучасної української освіти є ефективне формування цієї компетентності в молодого покоління українців. Наведемо приклад ситуаційного завдання для формування цієї компетентності:

Багато молодих людей за кордоном працюють під час канікул. Вони розносять газети та брошури, доглядають за домашніми тваринами або дітьми. Чи ти коли-небудь знаходив роботу на літо? Розкажи про свій досвід.

- *Де ти працював (працювала)?*
- *Як довго ти працював (працювала)?*
- *Чи сподобався тобі такий вид підробітку?*
- *На що ти витратив(витратила) зароблені гроші?*

Компетентність обізнаність та самовираження у сфері культури потребує сформованих умінь використовувати мову для духовного, культурного й національного самовираження; дотримуватися культури мовлення, висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання й судження. Вона формується в межах тем «Кулінарні традиції», «Театр і кіно», «Україна» та «Німеччина» (загальні відомості про Україну та країну, мова якої вивчається).

Наведемо приклад ситуаційного завдання з теми «Театр і кіно»: Твій друг (твоя подруга) хотів би тебе запросити в кінотеатр. Поспілкуйтесь та з'ясуйте:

- *Фільмам яких жанрів ви надаєте перевагу?*
- *Який кінотеатр ви хотіли б відвідати?*
- *Який фільм ви хотіли б побачити?*

- *Кого ви хотіли б ще запросити?*
- *Що б ви хотіли з собою взяти (попкорн, напої, тощо)?*

У процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності формуються вміння учнів самостійно шукати, аналізувати й добирати потрібну інформацію, аналізувати, критично осмислювати її, трансформувати, зберігати, передавати її. Під час вивчення теми «Подорож», підтема «На вокзалі» учням пропонується за допомогою смартфона або іншого пристрою відвідати сторінку сайту німецької залізниці та виконати таке комунікативне завдання:

Уяви, ти хотів би зробити подорож залізницею з Берліну до іншого німецького міста. Розкажи про цю подорож:

- *Коли відправляється потяг?*
- *О котрій годині він прибуває?*
- *З якої колії відправляється потяг?*
- *Де він зупиняється?*
- *Як довго поїзд перебуває в дорозі?*

Формування громадянської компетентності доцільно здійснювати через навчання на трьох рівнях: засвоєння знань про громадянську відповідальність («навчання про»), розвитку розуміння і ставлення до громадянської відповідальності («навчання для розвитку розуміння та ставлень»), а також через здобуття практичного досвіду громадянської відповідальності («навчання через досвід»).

Методика громадянської освіти потребує створення у процесі викладання системи навчальних ситуацій, в яких на практиці апробуються засвоєні громадянські знання, вміння та цінності. Розглянемо декілька вправ для формування та оцінки громадянської компетентності на уроках іноземної мови учнів 7–9 класів. Саме в цьому віці діти, на нашу думку, починають аналізувати свої бажання та потреби у середовищі, обґрунтовуючи власні погляди конкретними прикладами із життя; усвідомлювати, що людина є частиною усього світу, і практикувати уміння спиратися на різноманітні знання і досвід інших людей для розуміння власної особистості. Так, під час вивчення теми «На дозвіллі» (8 клас) учням можна запропонувати вправу «Бінго». Учитель роздає учням аркуші із запитаннями до теми. Приклади питань:

- *Які у тебе захоплення?*
- *Чи можеш ти назвати кілька улюблених місць для відпочинку?*
- *Що ти насправді не любиш робити у вільний час?*

Кожен учасник повинен знайти партнера, поставити йому одне з запитань та записати ключові слова відповіді під відповідним запитанням. Після цього пари розходяться та шукають собі нових партнерів. Мета гри – не просто відповісти на всі запитання, але отримати відповіді від різних людей. Гра продовжується до тих пір, поки один/-а з учнів/учениць не заповнить таблицю. Хто першим/-ою заповнить таблицю, кричить «Бінго!». Цей/ця учасник/учасниця є переможцем/-ницею. Далі вчитель пропонує учасникам/учасницям сісти і обговорити питання. Він називає перше запитання та просить дітей по черзі поділитися відповіддю, яку вони отримали. Ключові слова записуються на фліпчарті. Коли таблиця на фліпчарті готова, можна переходити до обговорення.

Можливі запитання для обговорення:

- *Чи сподобалась вам вправа? Чим саме?*
- *Які заняття серед учнів/учениць класу є найпоширенішими?*



- *Що нового та цікавого ви дізналися про своїх однокласників/-ць?*
- *Що вас здивувало?*
- *Чи є спільні захоплення між вами та вашими однокласниками/-цями?*
- *Які заняття зустрічаються рідко?*
- *Який висновок можемо зробити?*

Отже, діти усвідомлюють, що спілкування є важливою складовою нашого життя, воно дає можливість дізнатися про інших та презентувати себе; розуміють, що чоловіки і жінки, незалежно від статі, можуть проводити дозвілля однаково. У результаті вправи учні доходять висновку, що всі вони різні, але у них є багато спільного.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови учнів 7–9 класів, спрямоване передусім на формування в учнів здатності цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, набутий навчальний досвід, світоглядні цінності, ставлення та переконання з активною творчою самостійною науково-дослідницькою діяльністю у межах окреслених навчальною програмою орієнтирів у процесі добору й використання мовного та інформаційного матеріалу для продукування усних і письмових текстів та для ідентифікації чужомовних висловлень у процесі їх сприймання під час читання та слухання. Воно вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності.

Одним із найефективніших прийомів реалізації компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 7–9 класів є також використання рольової гри. Гра є однією з провідних форм діяльності дитини в середньому шкільному віці, вона сприяє підвищенню в учнів мотивації вивчення іноземної мови, дозволяє врахувати вікові особливості учнів, їх інтереси та нахили, сферу їхньої діяльності, моделюючи ситуації реального спілкування. Гра – це певна ситуація, яка багаторазово повторюється, і кожен раз у новому варіанті. Ми розглядаємо гру як варіативно-ситуативну мовленнєву вправу, в ході якої учні набувають досвіду спілкування. Тому гра має бути невід’ємним елементом кожного уроку. Учням пропонуються ситуації, що визначають соціально-комунікативну роль учасників, формуючи при цьому одразу декілька компетентностей. Учні повинні змодельовати ситуацію, виконуючи її ролі. Кожна така гра відбувається за певним алгоритмом. Учні «входять» у ситуацію, на основі якої отримують ігрове завдання. Для його виконання вони об’єднуються в групи, обирають відповідні ролі. Так, під час вивчення теми «Покупки» (8 клас) учням можна запропонувати таку рольову гру:

Ви в магазині одягу. Разом із членами родини (друзями) вибираєте брендові речі. Поспілкуйтесь із продавцем і членами родини(друзями):

- *погодься/не погодься з пропозиціями членів родини (друзями)/продавця-консультанта;*
- *дізнайся про розмір та якість одягу;*
- *аргументуй свій вибір.*

У цій ситуації формуються одразу декілька компетентностей: математична та ініціативність і підприємливість.

Для реалізації компетентності обізнаність та самовираження у сфері культури можна запропонувати наступну ситуацію, тема: «Школа» (7 клас): Ви напередодні святкування ювілею школи. Обміркуйте план його проведення. З’ясуйте разом з друзями такі питання: ▪ *заходи;* ▪ *оформлення;* ▪ *відповідальні.*

Рольові ігри, модельовані на уроці, повинні мати на меті не тільки говоріння і розуміння співрозмовника, але й уміння висловлювати й аргументувати свою точку зору,

погоджуватися чи чемно висловлювати свою незгоду та ввічливо переривати співрозмовника. Для того, щоб мовлення учнів було виразним, необхідно навчити їх вживати словосполучення, фрази, вислови, які можуть використовуватися ними при розігруванні ролей. Найбільш вживаними є такі фрази та словосполучення: якби б я був на твоєму місці...; тобі краще ...; я б порадив тобі...; я думаю (не думаю), тобі слід...; чому б тобі не...; у такому випадку; тобі необхідно спробувати..., я з тобою погоджуюся (не погоджуюся)...; на мій погляд ...; я дотримуюся думки, що ...; я впевнений, що...; я припускаю, що...; з моєї точки зору ...; само собою зрозуміло ...; мені здається, що ...; я переконаний, що ...; чесно кажучи, ...; я так не думаю; це зовсім не те... .

Отже, для створення мовленнєвих ситуацій можна виділити такі етапи:

1. Визначити мету мовленнєвої ситуації.
2. Врахувати інтереси і бажання учнів (можливе проведення анкетування або опитування учнів).
3. Визначити тему (підтему) ситуаційного завдання (можна разом з учнями).
4. Дібрати необхідний мовний матеріал для учнів у межах теми (підтеми) спілкування.
5. Дібрати наочні засоби для створення ситуації спілкування (малюнки, тексти, аудіозаписи, відеозаписи, інтернет-ресурси тощо).
6. Поставити перед учнями комунікативне завдання (пояснити, що від них вимагається і до якого результату їм необхідно прийти).
7. Передбачити зміст мовленнєвої ситуації.
8. Рефлексія (обговорення, осмислення результатів роботи: чи вдалося учням разом з учителем досягти поставленого комунікативного завдання і чи допомогли їм при цьому створені умови та наявні необхідні засоби).

Представлена технологія ситуаційного навчання була апробована в ЗЗСО м. Луцька і дала позитивні результати.

Результати проведеного дослідження дають підставу для висновку, що навчально-розвивальний потенціал мовленнєвих ситуацій полягає передусім у їх спрямованості на розвиток освітнього досвіду учнів, їхніх особистісних якостей, предметних та загальнопредметних умінь, зокрема характеризувати, розповідати, описувати, зіставляти, уточнювати інформацію через запитання, погоджуватися, відмовляти, використовуючи вербальні й невербальні засоби тощо. Запропоновані вправи та завдання орієнтовані на формування десяти ключових компетентностей учнів та спрямовані на розвиток у них здатності здійснювати спілкування в монологічній та діалогічній формах у різних життєвих ситуаціях у межах тем і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою, а також дають учителеві можливість проаналізувати володіння мовленнєвими вміннями і навичками учнів, яких він навчає.

## **ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ**

Останнім часом у зв'язку з розробленням нового Державного стандарту базової середньої освіти оцінювання навчальних досягнень учнів НУШ зазнало значних змін, адже змінилися його мета, функції і призначення. Якщо впродовж багатьох років учителі оцінювали рівні сформованості знань, умінь і навичок учнів, то сьогодні в умовах реалізації компетентнісного підходу набагато важливіше з'ясувати поступ дитини в процесі опанування іноземних мов. А це означає, що необхідно максимально коректно, об'єктивно і чітко оцінити результати навчання.

Закон України «Про освіту» визначає результати навчання в такий спосіб: «Результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті в процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити й виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів». Результати навчання іноземних мов на кінець 9 класу чітко визначені в модельній програмі з предмета. Орієнтиром, якого прагнуть досягнути учасники освітнього процесу в 7–9 класах, є рівень B1 володіння іноземною мовою, що відповідає вимогам Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Тож під час вивчення кожної теми вчителі мають визначати проміжні результати, яких мають досягнути учні.

Так сталося, що оцінювання знань, умінь і навичок учнів має багаторічну традицію, докладно розроблено й не викликає труднощів з-поміж учителів; набагато складніше об'єктивно оцінити способи мислення, цінності, особисті якості, що є складниками компетентності і потребує врахування психологічного складника.

У цьому контексті зазначимо, що в процесі розроблення завдань для оцінювання результатів навчання учнів у компетентнісному вимірі педагоги мають орієнтуватися на вимоги основного документа, що визначає обов'язкові результати навчання іноземної мови - Державного стандарту базової середньої освіти, на основі якого і розроблено чинні модельні програми. Основні результати в стандарті згруповано за трьома групами в такий спосіб:

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

Перша група результатів оцінювання іноземної мови – сприйняття усної інформації та письмових текстів іноземною мовою в умовах безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування – здебільшого зорієнтована на аудіювання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності.

Друга і третя групи поєднують установалення рівнів сформованості в учнів рецептивних і продуктивних видів іноземної мовленнєвої діяльності. З цього випливає, що завдання, за допомогою яких здійснюється оцінювання, мають бути спрямовані на залучення учнів до всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма.

Об'єктами оцінювання є вміння і навички іншомовного мовлення учнів 7-9 класів, які корелюються із видами мовленнєвої діяльності.

Як зазначено на сайті галузевого міністерства, навчання іноземних мов відбувається за двома чинними модельними програмами. Зіставний аналіз змісту їх уможливив висновок, що обидві програми для 7–9 класів (предметний цикл) є логічним продовженням модельних програм для 5–6 класів (адаптаційний цикл), що дає змогу учням / ученицям системно й послідовно досягти очікуваних результатів навчання, а також зреалізувати наступність у розвитку наскрізних умінь і ключових компетентностей між циклами навчання. Обидві програми орієнтують на систематичне залучення здобувачів освіти до рецептивних (аудіювання, читання) і продуктивних (говоріння, письмо) видів мовленнєвої діяльності, а також особливий вид діяльності – медіацію, що забезпечує комунікативну спрямованість освітнього процесу.

Як засвідчив аналіз чинних модельних програм з іноземних мов для 7-9 класів, наповнення рубрики «Види навчальної діяльності» спрямовує на залучення учнів / учениць до всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма). У процесі говоріння учні / учениці мають бути залучені і до складання монологів, і до участі в діалогах. Вибір форми усного мовлення (монологічна чи діалогічна) має бути зумовлений змістом ситуаційного завдання. У процесі письма передбачено складання коротких текстів. Рубрика спрямована на формування в учнів / учениць 7–9 класів здатності до ефективного міжкультурного спілкування, застосування іноземної мови як потужного інструмента засвоєння інших культур, саморозвитку, самореалізації особистості.

Оцінювання результатів навчання іноземних мов у 7-9 класах вчителів доцільно здійснювати за допомогою таких засобів:

1) усних завдань (аудіювання, усні відповіді на запитання за змістом почутого чи прочитаного тексту, бесіда, участь у діалозі тощо);

2) спостереження за різними видами навчальної і мовленнєвої діяльності учнів, наприклад, під час складання діалогів, стислих розповіддей, відповідей на запитання, виконання ситуативних вправ тощо;

3) виконання учнями тестів, інтерактивних вправ на різноманітних навчальних платформах;

4) виконання письмових завдань (вправа, тест, , індивідуальне завдання, тематична робота тощо);

5) практичних завдань (проект, у тому числі міжпредметний; створення колажів, хмар слів, запис відеороликів тощо);

б) самооцінювання;

7) взаємооцінювання.

Засоби оцінювання обирає вчитель іноземної мови з урахуванням низки чинників, як-от: мета, завдання навчання, особливості змісту, рівень підготовки й індивідуальних характеристик учнів тощо.

Під час навчання в дистанційному та змішаному режимах спосіб оцінювання результатів навчання (очно чи дистанційно) визначає також учитель.

Зазначимо, що в умовах компетентнісного навчання особливого значення набуває проектна діяльність учнів, що дає змогу оцінити загальнонавчальний, комунікативний і соціокультурний досвід учнів. Учні можуть виконувати як індивідуальні, так і групові

проекти. Покажемо за допомогою таблиці тематику проектів, які можна запропонувати в межах тем чинної модельної програми в 7-9 класах.

*Орієнтовні назви проектів для учнів 7-9 класів у процесі навчання іноземної мови*

Клас	Тема чинної модельної програми	Назва проекту
7	«Я, моя родина, мої друзі»	Індивідуальний «Мої друзі» (передбачає складання колажу з фотографій друзів і короткого опису їх зовнішності, рис характеру, уподобань). Індивідуальний «Сімейні традиції та свята» (демонстрація сімейних фотографій і розповідь про традиції).
7	«Харчування»	Груповий «Кухня народів світу», «Мої рецепти», «Тарілка здорового харчування» (укладання збірників рецептів різних народів світу або збірників рецептів улюблених страв учнів, розроблення варіантів сніданків з продуктів, що входять до тарілки здорового харчування) тощо.
7	«Шкільне життя»	Груповий «Театралізоване новорічне свято» (учні заздалегідь готуються до проведення свята, вивчають відповідні тексти, проводять репетиції, готують костюми, декорації, музичний супровід).
7	«Україна»	Групові «Подорож Україною» (підготовка відомостей про основні пам'ятки історії та культури з демонстрацією світлин, відеороликів); «Запрошуємо до України» (підготовка туристичного буклета для іноземців, які хочуть побувати в Україні й ознайомитися з цікавими природними, архітектурними об'єктами).
7	«Спорт»	Групові «Спортивні команди», «Спортивні змагання», «Відомі спортсмени» (пошук і презентація відомостей про футбольні команди, відомих спортсменів тощо); індивідуальний «Мій спортивний досвід» (учні розповідають про участь у змаганнях, відвідування спортивних секцій тощо, демонструють свої нагороди, фотографії зі спортивних заходів) тощо
8	«Стиль життя» (підтема «Види дозвілля»)	Презентація комп'ютерної гри.
8	«Музика»	Підготовка мультимедійної презентації

		про українських композиторів, зокрема Артема Веделя, Миколу Леонтовича, Мирослава Скорика, Володимира Івасюка, прослуховування фрагментів їхніх музичних творів.
8	«Література»	Груповий «Буктрейлер» (підготовка буктрейлерів)
8	«Україна»	Груповий «Етнографічні регіони України» (підготовка презентації про етнографічні регіони, наприклад, Поділля, Слобожанщину, Галичину, Волинь, Бесарабію та ін.).
8	«Засоби масової інформації»	Груповий «Корисні застосунки для навчання» (підготовка відеороликів про застосунки).
9	«Одяг»	Груповий «Мода. Стилi одягу» (підготовка презентації).
9	«Наука і технічний прогрес»	Групові «Відомі винахідники» (підготовка повідомлень про відомих винахідників), «Відкриття, що зміниди світ» (підготовка презентацій про колесо, велосипед, автомобіль та ін. відкриття).
9	«Робота і професія»	Груповий «Ярмарок професій» (презентація професії, що передбачає повідомлення про назву, особливості діяльності, вимоги до представників, відомості про людей, які прославили свою професію).
9	«Україна»	Груповий «Міста України» (підготовка буклетів про великі міста України, зокрема Київ, Львів, Одесу, Дніпро, Харків, Донецьк).
9	«Країни мови, що вивчається»	Груповий «Подорож» (підготовка буклетів про міста країн, мову яких вивчають учні, наприклад, Лондон, Бірмінгем, Лідс, Шеффілд, Ліверпуль, Манчестер.

Окреслені теми, по-перше, відповідають тематиці чинної програми, по-друге, дають змогу учням виявити особистісні вподобання. Крім того, подібні проекти дозволяють інтегрувати знання, здобуті на уроках іноземної мови та інформатики, де учні вчаться працювати з засобами інформаційних технологій, з інформаційними джерелами, установлюючи їх достовірність, актуальність інформації; заняттями з технологій, географії, фізики та ін. Зазначимо, що робота в групах (учитель може формувати групи сам або ж учні формують склад груп самостійно за інтересами) сприяє згуртуванню учнів, формуванню в них умінь працювати в команді. Під час захисту проєкту учні обов'язково представляють кінцевий продукт – презентацію, відео, колаж, буклет тощо, коментуючи або пояснюючи його. У такий спосіб вони залучені і до рецептивних, і до продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Під час оцінювання учителі мають оцінювати результат виконання проєкту, беручи до уваги, наскільки творчо учні виконали завдання (склали

текст самостійно чи використали готовий матеріал, наскільки грамотно його подали і логічно структурували), як представили результати усно. При цьому важливо враховувати, у який спосіб вдалося досягнути певного результату.

Зазначимо, що оцінити проєкт може як учитель, так і самі учні. У цьому випадку їх треба обов'язково ознайомити із критеріями оцінювання і попросити аргументувати свою оцінку. У такий спосіб учні вчаться об'єктивно оцінювати себе та інших, бачити власні прогалини, окреслювати шляхи їх подолання.

Перспективним вважаємо застосування мовного портфоліо як теки документів, що відображають перебіг навчання і результати діяльності учнів, відображають їхні досягнення. Ми не будемо характеризувати прийняті Радою Європи такі складники портфоліо, як мовний паспорт, мовна біографія, дос'є, оскільки вони докладно проаналізовані в науковій літературі. Водночас зазначимо, що до мовного портфоліо можуть входити, наприклад, письмові роботи учнів, проєктні завдання, листи іноземною мовою, свідоцтва і сертифікати про участь у мовних конкурсах тощо. Учень має право додати до портфоліо те, що вважає для себе особливо цінним і значущим.

Оцінювання визначених у програмі очікуваних результатів навчання учнів / учениць відбувається за допомогою формульованого, поточного, підсумкового (тематичного, семестрового, річного) оцінювання тощо.

Формульоване оцінювання відбувається систематично, на кожному уроці в різних формах (оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання), воно допомагає учням побачити шляхи та інструменти досягнення кращих результатів. Для цього важливо на кожному уроці допомогти здобувачам освіти правильно визначити цілі, показати шляхи їх досягнення, здійснити рефлексію, що спонукатиме учнів аналізувати власну навчальну діяльність.

Підсумкове оцінювання має три види, що залежать від часового проміжку й обсягу навчального матеріалу, а саме:

- тематичне (як правило, проводять після вивчення теми, розділу);
- семестрове (це загальна оцінка, яку виводять із балів формульованого (на основі оцінювання загальних груп результатів) і тематичного оцінювання);
- річне (учителі виставляють загальну оцінку за результатами двох семестрових).

У процесі оцінювання навчальних результатів навчання іноземних мов учнів 7-9 класів обов'язково беруть до уваги міцність, системність, гнучкість знань, правильність, повноту, логічність відповідей, ураховуючи особливості вимови, багатство лексичного запасу; здатність учнів до самостійної навчальної діяльності; комунікативний досвід, досвід творчої діяльності, вміння працювати разом. Крім знань і вмінь, педагоги враховують під час оцінювання ставлення учнів до навчання іноземної мови, а також поведінковий компонент.

Для об'єктивного відстежування особистісного поступу здобувачів освіти вчителі проводять тематичне оцінювання, що дає змогу побачити, як учні опанували ту чи ту тему, наскільки просунулися у вивченні іноземної мови загалом.

Новий підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови потребує зміщення акцентів на рівнях сформованості іншомовних умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності. Саме на цьому наголошують автори модельної програми (Модельна навчальна програма, 2021).

У цьому контексті й рекомендуємо розробити спеціальні завдання, спрямовані на залучення учнів до рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Для прикладу наведемо завдання для тематичного оцінювання учнів 7 класу на уроках англійської мови, які можна запропонувати після вивчення теми «Охорона здоров'я» (за модельною програмою В. Редька та ін.). Кількість завдань визначаємо відповідно до кількості видів мовленнєвої діяльності. І корелюємо з визначеними групами результатів.

Перше завдання має на меті перевірити, наскільки учні вміють сприймати інформацію на слух (аудіювання). Для цього можна запропонувати учням заповнити пропущені місця в тексті, визначити істинність / хибність тверджень на основі прослуханого, відповісти на запитання до тексту.

1. **Listen to the dialogue. Tick true or false.**

Jack: Hey, Emma, do you think a healthy life is important?

Emma: Absolutely, Jack! Eating right and exercising keep us strong and happy.

Jack: I agree. But what about healthcare?

Emma: That's crucial too. Regular check-ups help catch problems early.

Jack: True, good healthcare means we can get better quickly if we get sick.

Emma: Exactly. Healthy habits and good healthcare work together.

Jack: So, we should start eating better and exercising more.

Emma: Great idea! We should also encourage our friends and family to take care of their health.

Jack: Definitely. The more people understand this, the healthier our community will be.

True False

1. Jack and Emma discuss the importance of living a healthy life.
2. Emma thinks that regular check-ups are not necessary.
3. Jack believes that good healthcare helps in quick recovery if someone gets sick.
4. Emma suggests they start eating better and exercising more.
5. Both Jack and Emma agree that healthy habits and good healthcare are connected.
6. Emma and Jack agree to start taking care of their health immediately.

Друге завдання передбачає перевірку сформованості в учнів читати тексти іноземною мовою. Оскільки аудіювання і читання – рецептивні види мовленнєвої діяльності, то завдання можуть бути подібними до тих, які використані в процесі аудіювання.

2. **Read the text. Answer the questions.**

Yesterday, I visited the doctor for a check-up. I arrived at the clinic early and checked in at the front desk. After waiting for a few minutes, the nurse called my name. She took me to an examination room and checked my blood pressure.

A few minutes later, the doctor came in. He was very friendly and asked me how I was feeling. I told him about a slight pain in my back. He examined my back and suggested some exercises to help with the pain. He also gave me a prescription for some medicine.

After the visit, I felt relieved. The doctor was helpful and explained everything clearly. I'm glad I went to see him.

1. Why did the person visit the doctor?
2. What did the nurse do before the doctor arrived?
3. How did the person describe the doctor's behaviour?
4. What issue did the person mention to the doctor?



5. What did the doctor suggest to help with the back pain?
6. Did the doctor give the person any medicine?

Під час оцінювання, важливо брати до уваги, наскільки уважно здобувачі освіти сприймають інформацію на слух, добре розуміють її, якою мірою використовують словник для з'ясування значень слів, чи вміють визначати значення невідомих слів із контексту, а також як виявляють власне ставлення до почутого.

Для перевірки вмінь іншомовного письма радимо використати завдання, що передбачають надання стислих письмових відповідей на запитання. При цьому послідовність відповідей може бути такою, що спонукатиме учнів до складання невеликих (6–8 речень) текстів. Наприклад, у 7 класі:

**3. Write a short text based on these questions.**

Is health important? Why? What should we do to be healthy?

Постановка запитань може спонукати учнів до говоріння. Для того щоб оцінити сформованість умінь учнів у говорінні, можна також поставити їм низку запитань:

**4. Tell about the healthcare using these questions.**

What do you know about the work of doctors and medical staff?

What do you know about medical facilities?

How often do you have to visit medical facilities?

Наведемо для прикладу варіант завдання для тематичного оцінювання учнів 7 класу після вивчення теми «Кіно і театр» за програмою В. Редька та ін. у процесі вивчення англійської мови.

Як і в попередньому варіанті, перше завдання тематичної роботи спрямоване на оцінювання вмінь учнів у читанні: Після ознайомлення з текстом про жанри фільмів учням запропоновано обрати одну правильну відповідь із трьох запропонованих варіантів.

**1. Read the text. Answer the questions by choosing the correct answer.**

There are many different film genres, each offering something unique. Action films are filled with fast-paced scenes, car chases, and fights. They are exciting and often keep viewers on the edge of their seats. Comedies are made to make people laugh. They usually have funny characters or situations that make them light and enjoyable.

Dramas focus on serious and emotional stories. They explore relationships, family, or life challenges, making people feel connected to the characters. Horror films aim to scare the audience with dark scenes, monsters, or ghosts. People who enjoy feeling frightened love these movies.

Romantic films are all about love and relationships. They usually show how two people meet, fall in love, and deal with problems. Science fiction movies explore futuristic worlds, space, or new technology, often demonstrating what life could be like in the future. Lastly, animated films, which are often for children, use drawings or computer graphics to tell a story that both kids and adults can enjoy.

With so many genres, there is something for everyone to enjoy.

1. What is the main goal of action films?
  - a) To make people laugh
  - b) To create excitement and keep viewers on the edge
  - c) To show futuristic worlds
2. Which genre is focused on love and relationships?
  - a) Drama

- b) Horror
  - c) Romantic
3. What is typical of horror films?
    - a) They are funny and light
    - b) They aim to scare the audience
    - c) They explore real-life situations
  4. Which films are often made for children but also enjoyed by adults?
    - a) Animated
    - b) Science fiction
    - c) Drama
  5. What kind of stories do dramas usually tell?
    - a) Emotional and serious stories
    - b) Stories about space adventures
    - c) Funny and light stories
  6. What does science fiction explore?
    - a) Real-life situations
    - b) Futuristic worlds and new technology
    - c) Relationships and love

Друге завдання передбачає сприймання мовлення на слух (аудіювання). Учні мають обрати з-поміж запропонованих правильний варіант твердження.

**2. Listen to the dialogue. Tick true or false.**

Sophie: Do you want to go to the theatre this weekend?

Ethan: Sure! What's playing?

Sophie: There are two options. One is *Phantom of the Opera*, and the other is *Wicked*. Both are musicals.

Ethan: Oh, both sound great! What's *Phantom of the Opera* about again?

Sophie: It's a classic love story about a mysterious man who lives under an opera house and falls in love with a young singer. It has beautiful music and a lot of drama.

Ethan: And *Wicked*?

Sophie: It's a fun twist on *The Wizard of Oz*. It tells the story of the witches before Dorothy arrives. It's really creative, and the songs are amazing!

Ethan: Tough choice. Which one do you want to see?

Sophie: I've seen *Phantom of the Opera* before, but I wouldn't mind seeing it again. *Wicked* sounds exciting too!

Ethan: Let's go with *Wicked*. It sounds like a unique experience.

Sophie: Great choice! I'll book the tickets for Saturday.

1. Sophie and Ethan are deciding between two plays: *Phantom of the Opera* and *Wicked*.

2. Ethan has seen *Phantom of the Opera* before.

3. *Wicked* is about the witches before Dorothy arrives in *The Wizard of Oz*.

4. Sophie prefers *Phantom of the Opera* because she hasn't seen it yet.

5. *Phantom of the Opera* is a love story about a mysterious man living in an opera house.

6. Ethan chooses *Phantom of the Opera* for their theatre outing.

Для перевірки вмінь учнів у письмі можна використати подібне завдання.

**3. Write a short text based on these questions.**

What movie genres do you like and why? Name your favorite movies.

Для оцінювання рівня усного мовлення.

#### **4. Tell about the theatre using these questions.**

What do you know about the theatre? Do you like it? Do you often go to the theatre? Do you have any favourite plays?

Згідно з Додатком 2 до наказу МОН № 1093 від 02.08.2024, критерії оцінювання визначено за чотирма рівнями – *початковим, середнім, достатнім і високим*. Кожний наступний рівень відповідає вимогам до попереднього, а також прирощує нові. Конкретизуємо їх, ураховуючи зміст модельної програми з іноземних мов:

1) *початковий рівень* засвідчує несформовані вміння розуміти зміст прочитаного чи прослуханого тексту іноземною мовою, унаслідок чого учень відчуває значні труднощі під час передавання основної думки в процесі усної, письмової, онлайн-взаємодії; розуміє лише окремі ідеї за підтримки наочності; демонструє 30% виконання завдань відповідного рівня);

2) *середній рівень* передбачає, що учень розуміє лише ключові ідеї прослуханого або прочитаного тексту іноземною мовою; відчуває труднощі під час передавання основної думки в процесі усної, письмової, онлайн-взаємодії; вимова здебільшого нерозбірлива; демонструє 50% виконання завдань відповідного рівня;

3) *достатній рівень* – уміння розуміти зміст прослуханого або прочитаного тексту іноземною мовою та виокремлювати загальні ідеї; комунікативно доцільно використовувати повсякденну лексику, уживати прості граматичні форми, водночас припускати неточностей; уміння створювати короткі висловлення, однак деякі помилки можуть заважати розумінню написаного чи сказаного; уміння здійснювати рефлексію; демонструє 75% виконання завдань відповідного рівня);

4) *високий рівень* передбачає уміння розуміти та аналізувати зміст прочитаного чи прослуханого тексту іноземною мовою; комунікативно доцільно використовувати повсякденну лексику, уживати прості граматичні форми; створювати письмові висловлення; зрозуміла (або здебільшого зрозуміла вимова); уміння здійснювати рефлексію; демонструє 100% виконання завдань відповідного рівня

Результати оцінювання виражають у балах (від 1 до 12) та/або в оцінних судженнях.

Визначені у Державному стандарті, деталізовані в модельних програмах і диференційовані нами за рівнями показники дають змогу виявити і схарактеризувати сформованість складників міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів, тобто ознак і якостей, що мають конкретний вияв і підлягають спостереженню й об'єктивному вимірюванню. На ці чинники має постійно звертати увагу вчитель.

Останнім часом особливої актуальності набуває практика залучення учнів до самооцінювання: від учнів очікують оцінювання та вимірювання власного прогресу в процесі оволодіння бажаними знаннями і вміннями, а також прогресу їхніх товаришів. Учні відіграють важливу роль у визначенні відповідних оцінок у процесі оцінювання.

Роль самооцінювання насамперед полягає в тому, що воно дає змогу учням критично аналізувати власні досягнення, порівнювати їх із результатами інших; самостійно виявити свої сильні і слабкі сторони, визначити прогалини. Однак для того щоб учні могли здійснити самооцінювання об'єктивно, учитель має ознайомити їх із вимогами до оцінювання, чіткими і зрозумілими критеріями оцінювання. Важливо

навчити дітей не тільки оцінювати власні результати, а й робити висновки з цього, тобто визначати, що вдалося, а що ні, проаналізувати чому не вдалося, окреслити шляхи вдосконалення знань, умінь, навичок, здобування комунікативного досвіду тощо. Допоможуть учням визначити шляхи самовдосконалення такі, наприклад, запитання:

*Що нового ви дізналися під час уроку? Які завдання виявилися легкими для вас? Над чим вам треба ще попрацювати? Чого ви навчилися під час уроку? Що найважливіше я засвоїв/засвоїла сьогодні? Про які досягнення я можу звітувати перед собою? Чому ця тема важлива? Чим збагатив мене цей урок? Що насамперед для себе я усвідомив(-ла)?*

Доцільно, на нашу думку, запропонувати учням аркуш самооцінювання, до якого додати певні критерії: завдання було цікавим/нецікавим; що виявилось найлегшим/найважчим; відповідь була повною/неповною тощо.

Наприклад, аркуш самооцінювання може мати такий варіант.

#### Аркуш самооцінювання

1. Чи задоволений ти результатами своєї роботи на уроці?	Оцінити балами (від 1 до 5)			
2. Чи зрозуміло, про що говорив учитель?	Оцінити балами (від 1 до 5)			
3. Чи з усіма завданнями впорався (впоралася)?	Так		Ні	
4. Яке завдання виявилось найважчим?	1	2	3	4
5. Яке завдання виявилось найлегшим?	1	2	3	4
6. Яким був темп уроку?	Нормальним усе встиг (устигла)		Можна швидше	Можна повільніше
7. Мої побажання вчителіві				

Застосування аркуша самооцінювання дасть змогу вчителям побачити труднощі, з якими стикаються учні на уроках, допоможе відкорегувати темп уроку, рівень складності завдань для учнів. Учням – допоможе порівняти рівень сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності з очікуваними результатами.

Отже, оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках іноземної мови в компетентнісному вимірі – актуальна методична проблема, що зумовлена впровадженням компетентнісного підходу в освітній процес, зміною функції оцінювання. Воно допомагає вчителіві відстежувати рівень навчальних досягнень кожного учня/учениці, уміння їх використовувати знання іноземної мови для виконання актуальних завдань. Орієнтиром для оцінювання є вимоги до обов'язкових результатів навчання, представлені в Державному стандарті базової середньої освіти. У процесі оцінювання вчителіві варто враховувати всі складники компетентностей, до яких належать знання (знаннєвий компонент), уміння, навички, досвід застосування знань у різноманітних ситуаціях спілкування (діяльнісний компонент), ставлення їх до неї; цінності, які вони засвоюють і приймають; емоції і почуття, актуалізовані на уроках (ціннісний компонент), а також уміння аналізувати власну діяльність, діяльність інших, здійснювати самооцінювання й узаємооцінювання (рефлексійний компонент). Учителіві доцільно використовувати відповідні вправи й завдання, що сприяють досягненню цих цілей. Особливої актуальності

набуває практика залучення учнів до самооцінювання і взаємооцінювання, що, на наш погляд, є важливою їхньою діяльністю з метою виявлення ними рівня своїх навчальних досягнень.

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 278. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
2. Dudar, V., Riznyk, V., Kotsur, V., Pechenizka, S. & Kovtun, O. (2021) Use of modern technologies and digital tools in the context of distance and mixed learning. *Linguistics and Culture Review*. 5 (S2), 733–750. [https://www.researchgate.net/publication/355838383\\_Use\\_of\\_modern\\_technologies\\_and\\_digital\\_tools\\_in\\_the\\_context\\_of\\_distance\\_and\\_mixed\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/355838383_Use_of_modern_technologies_and_digital_tools_in_the_context_of_distance_and_mixed_learning)
3. Pasichnyk, Oleksandr, Redko, Valeriy, Pasichnyk, Olena & Shkoliar, Nataliia (2024) Переосмислення міжкультурної складової вивчення іноземної мови внаслідок російсько-української війни (український погляд). *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 1 (16), 71-92. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741957>
4. Волік, В. В. (2016) Медіація та її місце у процесі навчання іноземної мови. *Парадигма пізнання: Гуманітарні питання № 7 (18)*, 14. <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1921>
5. Горошкін, І. О. (2023) Принципи побудови системи вправ і завдань для формування механізмів іншомовного спілкування. *Проблеми сучасного підручника. Випуск 31*, 61-71. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739117>
6. Довбищенко, Ф. (2023) Механізми формування досвіду читання французькою мовою учнів гімназії: до питання вправ і завдань. *Проблеми сучасного підручника. Випуск 31*, 96-108. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739119>
7. Пасічник, О. С. (2019) Міжкультурна медіація – переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника. Випуск 22*, 213–223. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717204>
8. Пасічник, О. С. (2024) Вікові психологічні особливості учнів 7-9 класів та їх готовність до компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування. *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: упроваджуємо базове предметне навчання в 7 класі / методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2024–2025 навчального року: методичні рекомендації / за заг. ред. Олега Топузова, Тетяни Засекоїної: Ін-т педагогіки НАПН України*. [Електронне видання] Київ : Педагогічна думка, 2024, 66-69. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/Zahalno-serednia-osvita5-1.pdf>
9. Печенізька, С. С. (2024) Медіація як сучасна навчальна стратегія формування в учнів закладів загальної середньої освіти іншомовної соціокультурної компетентності. *Проблеми сучасного підручника. Випуск 32*, 198-208. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742280>

10. Редько, В. Г. (2024) Урок іноземної мови як мікромодель системи компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування в умовах освітнього іншомовного комунікативного середовища гімназії. *Український педагогічний журнал*, 1, С.141-150. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740705>
11. Редько, В. Г. (2024) Феномен готовності учнів гімназії до компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування. *Проблеми сучасного підручника. Випуск 32*, 235-247. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742277>
12. Редько, В. Г., Коваленко, О. Я., Шопулко, М. Н., Горошкін, І. О., Довбищенко, Ф. В., Пасічник, О. С. & Яковчук, М. В. (2023) *Навчання іноземних мов у гімназії: Збірник методичних матеріалів для вчителів іноземних мов*. Тернопіль: Лібра Терра, 92. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739125>
13. 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. (2021) Модельна навчальна програма «Іноземна мова 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. МОНУ, 42. [https://drive.google.com/file/d/1Lvr1Juvpo3CMswCPptWQozxXDQpq\\_yH-/view](https://drive.google.com/file/d/1Lvr1Juvpo3CMswCPptWQozxXDQpq_yH-/view)
14. Словник-довідник з української лінгводидактики. (2015). Київ, Ленвіт, 320.
15. Швороб, Л. П. (2023). Міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов та формування культурних медіаторів. Острого: Національний університет "Острозька академія", 117. <https://tinyurl.com/y7jyu4hn>
16. Яковчук, М (2024) Мовленнєві ситуації як інструмент формування ключових компетентностей учнів 7–8 класів у процесі навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника. Випуск 32*, 315-326. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742281>
17. Яшник, М. (2023) Рівень володіння англійською та іншими іноземними мовами в Україні: результати кількісного соціологічного дослідження, проведеного у грудні 2022 – січні 2023: <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1210&page=1>

# **ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ**

**Редько Валерій Григорович  
Печенізька Світлана Сергіївна  
Горошкін Ігор Олександрович  
Пасічник Олександр Сергійович  
Довбищенко Федір Володимирович  
Яковчук Михайло Володимирович**

## **ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ: СИТУАЦІЙНИЙ ПІДХІД**

### **Методичні рекомендації**

Електронне видання

Обсяг вид. 3,47 авт. арк.

### **ТОВ «ВИДАВНИЧИЙ ДІМ «ОСВІТА»**

Свідоцтво «Про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції»

Серія ДК № 6109 від 27.03.2018 р.

Адреса видавництва: 03057, м. Київ, вул. Олександра Довженка, 3

**[www.osvita-dim.com.ua](http://www.osvita-dim.com.ua)**