

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Монографія

м. Мукачево

УДК 81'243:378. 011.3-051 (02.064)

Л59

*Рекомендовано до друку Вченою Радою Мукачівського державного
університету Протокол № 9 від 29.03.2018 р.*

Рецензенти:

Морська Л.І. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Васьківська Г.О. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу дидактики Інституту НАПН України.

Л59

Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : монографія / відп. за вип. М.М.Сідун, Т.К.Полонська. – Мукачево : МДУ, 2018. – 342 ст.

ISBN 978-617-7495-16-0

Монографію присвячено різним аспектам удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови та особливостям компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи. У презентованих матеріалах розглядаються, обґрунтовуються та характеризуються актуальні проблеми, зумовлені трансформаційними процесами, що відбуваються у вітчизняній освітній сфері.

Порушені проблеми можуть викликати професійний інтерес у викладачів вищих навчальних закладів, методистів, учителів іноземних мов, магістрів, аспірантів і всіх, кого цікавлять питання реформування змісту іншомовної освіти.

ISBN 978-617-7495-16-0

УДК 81'243:378. 011.3-051 (02.064)

© Мукачівський державний університет, 2018

© Інститут педагогіки НАПН України, 2018

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ I. ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	8
1.1. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій	8
1.2. Мотивація як основа навчання іноземної мови в альтернативних школах	31
1.3. Упровадження інформаційних технологій в підготовку вчителів початкової школи в Україні	50
1.4. Тренінг формування основ педагогічної майстерності як засіб професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов	71
1.5. Сучасні лексичні новоутворення як засіб зацікавлення студентів філологічних і педагогічних спеціальностей до вивчення лексики англійської мови	95
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	107
Додатки	112
РОЗДІЛ II. ДИДАКТИЧНЕ І МЕТОДИЧНЕ СПРЯМУВАННЯ ЗМІСТУ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	127
2.1. Дидактична і методична сутність компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у сучасній початковій школі: цілі та зміст.....	127
2.2. Теоретико-методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи	143
2.3. Зарубіжний і вітчизняний досвід навчання іноземних мов у початковій школі	160
2.4. Вікові особливості учнів початкової школи як передумова компетентісно орієнтованого іншомовного спілкування: дидактико-методичний аспект	176
2.5. Потенційні можливості учнів 1–4 класів до компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування: результати анкетування вчителів	197
2.6. Дидактичні та методичні підходи до добору та визначення функцій освітнього матеріалу для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи	218

2.7. Науково-теоретичні підходи до побудови системи вправ і завдань компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи	229
2.8. Особливості навчання компетентнісно орієнтованого читання іноземною мовою учнів молодшого шкільного віку	275
2.9. Соціокультурний аспект у змісті компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи	297
2.10. Особливості навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи у форматі діалогу культур.....	317
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	331
ВИСНОВКИ	340

ВСТУП

Варіативність сучасної системи вищої педагогічної та загальної середньої освіти, її тенденції на компетентнісні, діяльнісні, розвивальні, особистісно орієнтовані технології навчання активізують необхідність створення умов для розкриття індивідуальних можливостей і творчого потенціалу як майбутнього вчителя, так і учня, прояву в них потреби сформувати в собі здатність стати активними суб'єктами процесу соціалізації в сучасному світовому та глобалізованому просторі. Вирішальна роль у цьому процесі належить іноземним мовам як важливим засобам впливу на їхню соціальну і комунікативну мобільність, яка різнобічно сприяє формуванню в них готовності до саморегуляції пізнавальної діяльності та самовдосконалення.

Заклади вищої та загальної середньої освіти як державні установи – це важливі соціальні інститути, у межах яких створюється, розвивається та якісно вдосконалюється інтелектуальний потенціал країни. Саме у вищих педагогічних навчальних закладах створюється новий учитель іноземної мови, який буде здатний успішно працювати в сучасних закладах загальної середньої освіти, де в учнів формуються базові іншомовні комунікативні механізми, які в майбутньому можуть набувати нових якостей відповідно до життєвих потреб. У зв'язку з цим питання вищої педагогічної та шкільної освіти були і залишаються в центрі інтересів суспільства, а інтелектуальний розвиток його громадян вважається одним із пріоритетних завдань освітньої політики.

Оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти пов'язується зі змінами у стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти, насамперед із спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, котрі в майбутньому давали б змогу випускникам школи комфортно почуватися в сучасному світовому

мультинаціональному та полікультурному просторі. Це об'єктивно зумовлено низкою чинників, пріоритетними серед яких є тенденція на постійну глобалізацію та інтенсифікацію розвитку міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності. Першочергово це забезпечується активною переорієнтацією шкільної іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу. Саме цей аспект змушує різнобічно переосмислити теоретичні підходи до вдосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови та до визначення змісту її навчання в закладах загальної середньої освіти.

Зміст монографії підготували викладачі Мукачівського державного університету та наукові співробітники Інституту педагогіки НАПН України.

Керівники авторського колективу:

Н.В. Теличко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету;

В.Г. Редько – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Відповідальні за випуск:

М.М. Сідун – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету;

Т.К. Полонська – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Матеріали змісту монографії розподілено між авторами в такий спосіб:

Вступ – *В.Г. Редько*, д-р пед. наук, доц.;

Розділ I – викладачі кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету:

1.1. – *М.М. Сідун*, канд. пед. наук, доц.;

1.2. – *Н.О. Герцовська*, канд. філол. наук, доц.;

Е. А.Тоба, магістрант;

1.3. – *В.І. Гаранко*, канд. пед. наук, доц.;

А.М. Габовда, старш. викл.;

1.4. – *Н.В. Теличко*, д-р пед. наук, доц.;

І.З. Бопко, канд. пед. наук, доц.;

О.В. Липчанко-Ковачик, канд. пед. наук, ст.викл.;

І.М. Фельцан, ст.викл.;

Л.І. Варга, канд. пед. наук, ст.викл.

1.5. – *Н.О. Герцовська*, канд. філол. наук, доц.;

О.В. Білецька, магістрант.

Розділ II – наукові співробітники відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України:

2.1. – *Т.К. Полонська*, канд. пед. наук, старш. наук. співроб.;

2.2. – *В.Г. Редько*, д-р пед. наук, доц.;

2.3. – *О.С. Пасічник*, канд. пед. наук, доц.;

2.4. – *В.Г. Редько*, д-р пед. наук, доц.;

2.5. – *В.Г. Редько*, д-р пед. наук, доц.;

Т.К. Полонська, канд. пед. наук, старш. наук. співроб.;

2.6. – *А.І. Козлова*, магістрант;

2.7. – *В.Г. Редько*, д-р пед. наук, доц.;

2.8. – *Т.К. Полонська*, канд. пед. наук, старш. наук. співроб.;

2.9. – *Н.П. Басай*, наук. співроб.;

2.10. – *О.С. Пасічник*, канд. пед. наук, доц.;

Висновки – *В.Г. Редько*, д-р пед. наук, доц.

РОЗДІЛ I. ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

1.1. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій

Практичний досвід роботи дозволяє стверджувати про недостатній рівень підготовленості студентів до практичної діяльності, зумовлений певними суперечностями, що виникають між потребами держави до професійної підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів, зокрема майбутніх учителів іноземної мови (ІМ) початкової школи, і реальним станом проблеми. Це значною мірою зумовлено недостатньою увагою до вибору педагогічних технологій, зокрема ситуативного навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) і відсутністю єдиної стратегії впровадження навчальних ситуацій як ефективних засобів, які забезпечують входження студентів в атмосферу майбутньої професії. Саме тому нами було розроблено зміст і структуру моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи з використанням навчальних ситуацій.

Моделювання займає важливе місце серед методів педагогічного дослідження. У контексті нашої проблематики зазначене уможливило створення моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи з урахуванням психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку, специфіки застосування навчальних ситуацій у ході фахової підготовки майбутніх педагогів. При цьому слід наголосити, що в процесі побудови моделі навчального процесу використовуються два підходи щодо структурування її елементів: інтегрування окремих елементів у цілісну систему [22], їх поєднання в окремі

блоки, з яких у подальшому і складається модель [5]. Перший підхід видається більш прийнятним, оскільки надає можливість продемонструвати інтеграційну цілісність навчального процесу, єдність усіх компонентів між собою. У той же час, зміст і компоненти моделі формування професійної компетентності в кожного науковця різняться, що пояснюється його контекстуальним характером залежно від предмета дослідження.

У контексті проблеми, що розглядається, модель підготовки майбутнього вчителя ІМ початкової школи з використанням навчальних ситуацій розглядається як ідеальна система інтегративного комплексу взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, де поєднуються його основні складники: мета, педагогічні умови, зміст підготовки, засоби та її результат.

Як наголошує Ю.К. Бабанський, ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він здійснюється [4]. Цей факт визначає, перш за все, необхідність обґрунтування таких компонентів моделі як педагогічні умови, які забезпечують ефективне формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи, що розглядається нами як мета підготовки майбутнього педагога.

Педагогічні умови визначаються як зовнішні обставини навчання, що впливають на студента, і тим самим зумовлюють його якісні зміни.

Ураховуючи специфіку дослідження, інші автори виділяють різну кількість і зміст педагогічних умов, що забезпечують ефективність підготовки педагогічних кадрів [5; 14; 22].

До умов, які, на нашу думку, забезпечують розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи, варто віднести *створення розвивального середовища* на засадах ситуативного спрямування навчального процесу, що реалізується, зокрема, шляхом застосування навчальних ситуацій у ході професійної підготовки. Зазначене передбачає також:

1) забезпечення ситуативного спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін, що гарантує застосування навчальних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ початкової школи та використання цього засобу навчання в подальшій професійній діяльності;

2) системне використання педагогічної діагностики в навчальному процесі педагогічного ВНЗ, що дозволяє отримувати інформацію про хід професійної підготовки, необхідність коригування її змісту щодо застосування навчальних ситуацій, що, у свою чергу, забезпечить оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, необхідними для роботи зі школярами молодшого шкільного віку.

Розглянемо детальніше кожен педагогічну умову як компонента змісту моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи.

Створення розвивального середовища на засадах ситуативного спрямування навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах передбачає перехід до моделі професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ початкової школи, яка базується на широкому використанні різноманітних навчальних ситуацій (педагогічних, психологічних, мовленнєвих), які можуть виникнути в його майбутній педагогічній діяльності. Практична реалізація ситуативного спрямування можлива за умови створення розвивального середовища в педагогічному ВНЗ, що передбачає відповідне моделювання навчальної діяльності з урахуванням особливостей навчання ІМ дітей молодшого шкільного віку.

Розвивальне середовище в сучасній літературі визначається як комплекс умов, сприятливий для соціалізації, як носій особливої системної якості [9], або як освітній простір, що забезпечує максимальне розкриття особистості, що надає оптимальні умови для її розвитку [31].

Важливими є міркування щодо відображення в компонентах розвивального середовища змісту професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ як педагогічно адаптованого соціального досвіду, а саме: *досвіду*

пізнавальної діяльності, зафіксованого в її результатах – знаннях (педагогічних, психологічних, методичних тощо); досвід здійснення відомих способів діяльності – у вигляді вмінь і навичок діяльності за зразком; досвід творчої діяльності – у формі вміння приймати ефективні рішення у проблемних ситуаціях; досвід емоційно-ціннісних відносин і ставлень [33].

Розвивальне середовище, створене на засадах ситуативності, ми розглядаємо як складне утворення, що ґрунтується на відносинах взаємодії між усіма учасниками навчальної діяльності, передбачає широке використання навчальних ситуацій як у процесі підготовки у вищому навчальному закладі, так і за його межами, і спрямоване на формування практичних умінь, навичок і особистісних характеристик майбутнього педагога. Варто зазначити, що створення такого середовища на факультетах іноземної філології спрямовано на реалізацію мети, що синтезує в собі основні завдання навчання в педагогічних ВНЗ на рівні вимог, які висуваються до професії вчителя ІМ початкової школи в освітньо-кваліфікаційних характеристиках [40].

Відповідно до цього система підготовки майбутнього вчителя ІМ початкової школи в такому закладі включає фаховий (мовленнєвий), психологічний і педагогічний компоненти, кожен з яких впливає на формування професійної компетентності, оскільки передбачає здійснення студентами функцій учителя, а також урахування та моделювання значної кількості навчальних ситуацій, що виникатимуть в його подальшій практичній діяльності, і визначається особливостями формування й розвитку пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку, їхньої емоційно-вольової та мотиваційної сфер, своєрідним характером діяльності та мовлення, особливостями поведінки тощо (рис.1.1).

Визначаючи *взаємодію* викладача і студентів пріоритетною характеристикою розвивального середовища, розглядаємо, зокрема, моделювання навчальних ситуацій у ньому як процес, що передбачає встановлення його об'єктів і трансформацію властивих їм параметрів у

компоненти навчального процесу. При цьому, моделюючи ситуації як засіб навчання, викладач повинен урахувати різні чинники: мовленнєву підготовленість студентів, мету і завдання заняття тощо [6]. У загальній схемі моделювання ситуацій з навчальними цілями як *об'єкти* розглядаються типи і види відповідних ситуацій, які можуть бути відібрані відповідно до компонентів системи підготовки майбутнього вчителя ІМ, що має здійснюватися з урахуванням імовірності виникнення аналогічних ситуацій у майбутній реальній педагогічній діяльності. За їх допомогою може бути активізована певна лексика, мовленнєві зразки, граматичні явища, сформовані знання з педагогічних і психологічних дисциплін, уміння і навички їх використання.

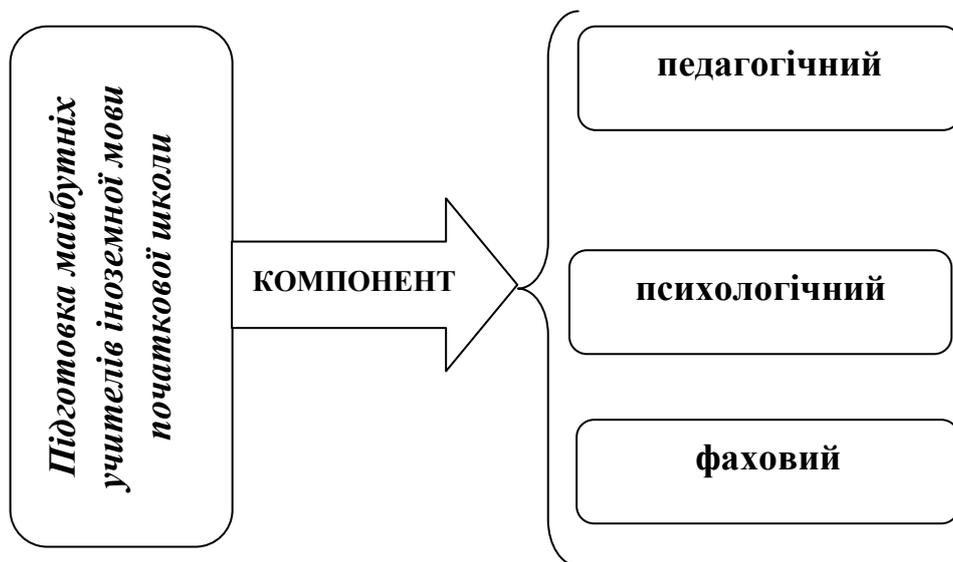


Рис. 1.1. Структурні компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи

Описаний нами взаємозв'язок, взаємодія, взаємозалежність і місце різних елементів організації навчального процесу за допомогою ситуацій відображено на рис. 1.2, графічне зображення якого дозволяє наочно представити перехід від конкретної навчальної ситуації до певних знань, умінь і навичок, необхідних учителеві ІМ початкової школи.

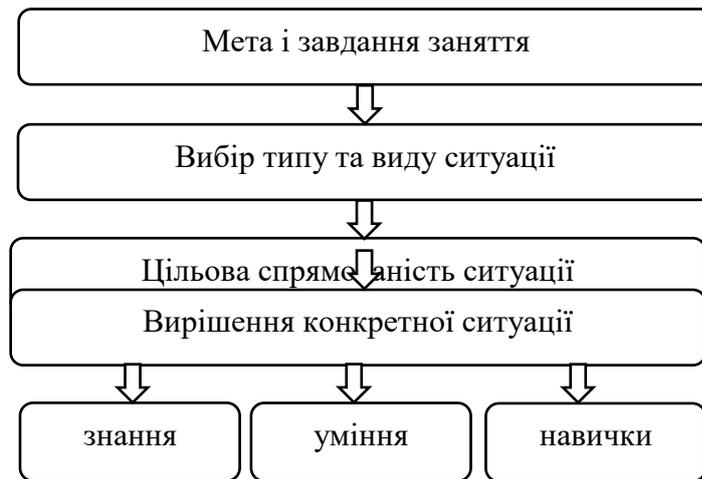


Рис. 1.2. Організація навчального процесу на занятті з використанням навчальних ситуацій

Слід зазначити, що моделювання навчальних ситуацій як елемент розвивального середовища має включати компоненти, що загалом характеризують процес навчання, а саме: цільовий, змістовий, процесуальний, контрольний-оцінний. Розглянемо їх змістове наповнення детальніше.

Цільовий компонент: головні цілі підготовки майбутнього вчителя ІМ початкової школи до педагогічної діяльності спрямовані на:

- засвоєння професійних знань про основні закономірності процесу навчання ІМ в початковій школі, психологічні особливості та специфіку формування мовленнєвих механізмів молодшого школяра;
- формування вмінь майбутнього педагога враховувати їх в системі навчальних (педагогічних, психологічних, мовленнєвих) ситуацій, стимулювання самостійності, активності, творчості.

Підготовка майбутнього вчителя ІМ початкової школи передбачає поєднання двох взаємопов'язаних складників: діяльності викладача (*викладання*) та діяльності студента (*учіння*). В умовах навчання з використанням ситуативних методів під час підготовки майбутнього вчителя ІМ початкової школи *зміст діяльності викладача* в межах цільового компонента повинен бути спрямованим на виконання таких завдань:

- створення у студентів позитивної мотиваційної настанови на оволодіння способами використання навчальних ситуацій під час роботи з учнями молодшого шкільного віку;
- створення сприятливих умов навчання для засвоєння теоретичних положень щодо моделювання навчальних ситуацій;
- організацію навчального процесу, спрямованого на усвідомлення студентом цінності отримання досвіду вирішення навчальних ситуацій під час проходження педагогічної практики з ІМ в початковій школі;
- сприяння підвищенню рівня сформованості професійних умінь засобами моделювання навчальних ситуацій.

До змісту діяльності студентів віднесемо:

- оволодіння основами знань із теорії навчальних ситуацій як передумови успішного їх використання;
- творчий підхід до використання ситуативних завдань, високу трудову активність, ініціативу, самостійність і сумлінність.

Змістовий компонент. Відповідно до принципу єдності змістового та процесуального компонентів навчання під час проектування першого з них ми не лише виділяємо зміст (теорія навчальних ситуацій, прийоми їх вирішення), але й спосіб передачі студентам і засвоєння ними змісту ситуативно-орієнтованого навчання через комплекс спеціально дібраних навчальних завдань (ситуації, вправи, тести тощо).

Процесуальний компонент. Підґрунтям діяльності викладача є організація й управління процесом оволодіння студентами навчальними ситуаціями, що включає підготовчий, аналітичний і виконавчий етапи. Діяльність студентів передбачає творче вирішення ситуацій, самостійну та індивідуальну роботу, діяльність в умовах початкової школи в ході проходження педагогічної практики з ІМ, що забезпечує можливість формування вмінь професійно доцільного моделювання та вирішення

навчальних ситуацій на основі здобутих під час навчання у ВНЗ знань із педагогіки, психології та методики навчання ІМ в початковій школі.

Контрольно-оцінний компонент. Упродовж усього періоду навчання здійснюється контроль і корекція перетворення навчальної діяльності у професійну. Контролюється рівень засвоєння знань, ступінь сформованості професійної компетентності в цілому, у разі необхідності вносяться корективи. Контроль і корекція оцінювання здійснюється не лише викладачем, але й самими студентами на основі розробленої системи критеріїв. При цьому важливим етапом, на якому реалізуються завдання контрольно-оцінного компонента, є педагогічна практика з ІМ, де студент має можливість коригувати власну діяльність.

Компоненти процесу моделювання навчальних ситуацій в їх сукупності дають змогу виявити й закріпити в майбутнього вчителя ІМ початкової школи такі якості, які не визначаються тривалістю, стажем роботи, а вимагають спеціальної підготовки, адже сприяють формуванню позитивного ставлення до вчительської професії, набуттю досвіду вирішення педагогічних проблем [29]. Саме ці показники складають основу професійної позиції вчителя, оскільки моделювання типових ситуацій із шкільного життя закріплює орієнтації, що визначають стійкість професійної поведінки, залежність від тих чи інших ситуативних обставин. Моделювання навчальних ситуацій закріплює цінності, орієнтації майбутнього вчителя, додає їм певну спрямованість, дозволяє переконатись у своїх професійних можливостях щодо практичної роботи в умовах початкової школи.

У той же час під час професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ використовуються різні типи навчальних ситуацій (педагогічні, психологічні, мовленнєві). Відповідно, у межах розвивального середовища на засадах ситуативного спрямування навчального процесу взаємодія викладача і студентів відбувається в різних формах організації навчання у процесі вивчення педагогічних, психологічних і фахових (лінгвістичних) дисциплін із використанням навчальних ситуацій.

Наступною із виділених нами умов, які сприяють ефективності процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи, є *забезпечення ситуативного спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін*. Зазначена умова сприяє виконанню навчальними ситуаціями їх функцій. Її виокремлення значною мірою зумовлено комплексним характером більшості ситуацій, що виникають у практичній діяльності вчителя ІМ початкової школи на відміну від вчителя старшої школи.

При цьому зазначену умову визначено з урахуванням результатів проведеного анкетування студентів, які підтвердили, що чинні на сьогодні цілі, зміст, форми навчання не завжди забезпечують формування високого рівня професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи.

Проведений аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з проблем навчання з використанням ситуацій дозволяє припустити: якщо цілі, зміст і форми навчання спрямувати на теорію та практику реалізації ситуативного підходу, то це сприятиме вдосконаленню підготовки майбутнього вчителя, зокрема, засвоєнню знань щодо всіх типів навчальних ситуацій (педагогічних, психологічних, мовленнєвих), уміння та навички їх вирішення.

Запропоноване ситуативне спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін (методика виховної роботи, практика усного і писемного мовлення, методика навчання ІМ, технології викладання ІМ в початкових класах тощо) забезпечується:

1) інтегративною цілісністю психолого-педагогічних, лінгвістичних дисциплін і методики навчання ІМ у початковій школі на засадах ситуативного підходу;

2) наповненням змісту психолого-педагогічних (педагогіка, педагогічна психологія), лінгвістичних і філологічних (практика усного й писемного мовлення, практична фонетика, основи мовної комунікації, історія

лінгвістичних учень тощо) дисциплін і методики навчання ІМ у початковій школі відповідною теорією та практикою реалізації ситуативного підходу;

3) формуванням у студентів умінь і навичок моделювання та вирішення навчальних ситуацій засобами ІМ.

Розглянемо ці положення детальніше. Зазначаючи про інтегративну цілісність психолого-педагогічних, філологічних, лінгвістичних дисциплін і методики навчання ІМ в початковій школі на засадах ситуативного підходу, варто зауважити, що у словниках термін *«інтеграція»* визначається як *об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів, компонентів, що супроводжується ускладненням і зміцненням зв'язків і відношень між ними* [13]. Інтегративна цілісність зазначених дисциплін передбачає:

- просте перенесення, а саме застосування знань, умінь і способів діяльності з однієї дисципліни в іншу в аналогічній ситуації; самостійна діяльність студентів під час цього процесу є обмеженою;

- деяку перебудову знань, які були набуті у процесі вивчення різних навчальних дисциплін, у новій ситуації; самостійна діяльність студентів здійснюється на рівні реконструкції знань і вмінь, набутих раніше;

- варіювання та комбінування здобутих раніше знань під час вивчення різних дисциплін для здійснення частково-пошукової діяльності;

- широке перенесення міжпредметних зв'язків у нові умови на рівні дослідницької діяльності [44, с. 131].

У той же час інтегрування навчальної діяльності передбачає обов'язкові *міжпредметні зв'язки*, які, відображаючи комплексний підхід до навчально-виховного процесу, дозволяють виділити як головні складники змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами [5].

Аналіз науково-педагогічної літератури і чинних програм професійно орієнтованих дисциплін дозволив визначити міжпредметні зв'язки між ними та розробити відповідні рекомендації щодо їх реалізації в умовах ситуативно орієнтованого підходу, що схематично зображено на рис. 1.3.

При цьому центральним елементом є дисципліна «Методика навчання іноземної мови в початковій школі» як консолідуюча наука, що тісно пов'язана з іншими науками і використовує виявлені ними факти й установлені закономірності. Лінгвістика, психологія і педагогіка знаходяться в тіснішому зв'язку з методикою, ніж інші науки, які вивчають мовлення чи процес передачі інформації. Тому їх ще називають базовими для методики науками. Зважаючи на цей факт, міжпредметні зв'язки нами подано через єдність психологічних, педагогічних, лінгводидактичних і методичних дисциплін з виокремленням методики навчання ІМ у початковій школі.

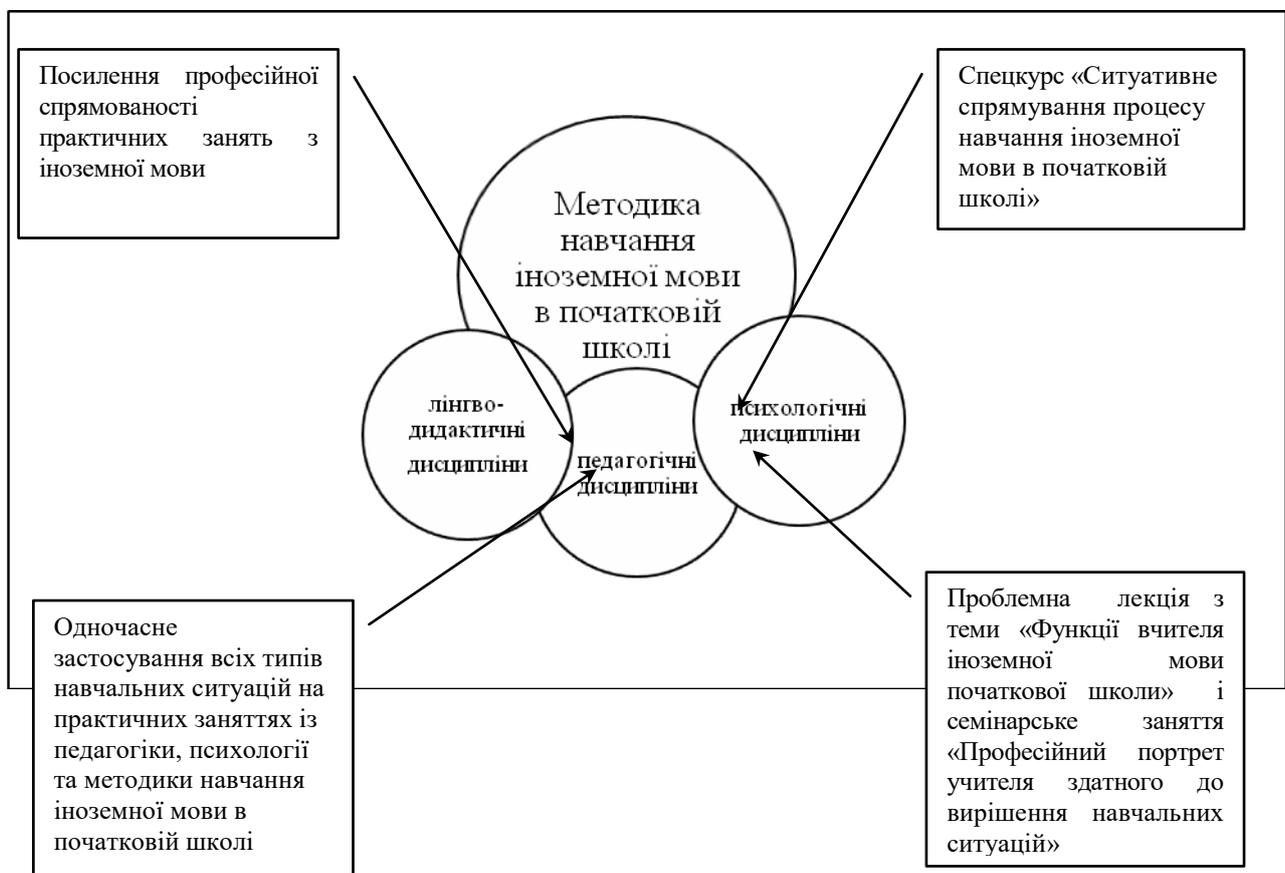


Рис. 1.3. Міжпредметні зв'язки в підготовці майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи в умовах ситуативно орієнтованого підходу

Наступним аспектом формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи є *забезпечення ситуативного спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін*, що передбачає корегування робочих програм. За рахунок поєднання деяких тем у процес

викладання професійно орієнтованих дисциплін слід увести теми, спрямовані на реалізацію ситуативного спрямування підготовки.

Так, вивчення професійно орієнтованих дисциплін починається вже на 1-му курсі зі «Вступу до спеціальності». При цьому, як наголошує А.М. Старєва, має відбутись усвідомлення особистісної орієнтації майбутнього вчителя на учня, розуміння його потреб; становлення інтересу до навчальних предметів як результату усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності [39]. Роль цього курсу є особливо важливою, оскільки під час його вивчення значною мірою відбувається формування ціле-мотиваційного компонента професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи.

Ураховуючи викладене, робочу програму курсу «Вступ до спеціальності» слід доповнити проблемною лекцією з теми «Функції вчителя ІМ початкової школи» і семінарським заняттям «Професійний портрет учителя, здатного до вирішення навчальних ситуацій», у ході проведення яких студенти аналізують поведінку вчителя на уроці, складають професійний автопортрет, зорієнтований на особистість учня молодшого шкільного віку, моделюють навчальні ситуації, спрямовані на налагодження взаємодії із школярами. Студенти закріплюють поняття: «особистість учня початкової школи», «особистість учителя», «міжособистісна взаємодія», «професійна компетентність», «навчальна ситуація».

На 2-му курсі навчання у ВНЗ у контексті ситуативного спрямування дисципліни «Вікова психологія» робочу програму курсу з метою поглиблення міжпредметних зв'язків слід доповнити лекцією з теми «Психологічні особливості молодшого школяра, їх урахування під час навчання ІМ» і відповідним семінаром «Проблеми психологічної взаємодії вчителя ІМ початкової школи з учнями молодшого шкільного віку. Способи вирішення проблемних ситуацій», під час проведення якого студентам пропонується для вирішення ряд навчальних психологічних ситуацій. У процесі вивчення курсу викладачем звертається увага студентів на поведінку

вчителя під час навчання ІМ і реакцію на неї з боку молодших школярів. При цьому відповідний матеріал ілюструється за допомогою навчальних психологічних ситуацій із обговоренням студентами варіантів їх вирішення на практичних заняттях.

Проаналізувавши програми з практичного курсу ІМ і з дисциплін психолого-педагогічного циклу, ми з'ясували, що саме *інтеграція змісту* цих навчальних курсів має слугувати засадами для формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи засобами навчальних ситуацій. Наприклад, такі теми, як «Риси характеру людини», «Навчання ІМ дітей молодшого шкільного віку», «Проблеми сімейного та шкільного виховання», «Модель сучасної школи», «Сучасний учитель, його професійні та особистісні якості», «Проблема неслухняних дітей», «Управління процесом навчання у школі», «Навчання дітей з урахуванням їхніх здібностей» є, згідно з чинними програмами, предметом для обговорення як на заняттях з ІМ, так і під час викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Вивчення *професійно орієнтованих* дисциплін, зорієнтованих на застосування всіх типів ситуацій в навчанні ІМ, допомагає оволодіти теоретичними знаннями з проблеми (закономірностями психологічного розвитку, особливостями формування іншомовної комунікативної компетентності молодшого школяра; сутності, принципів, змісту, організації процесу реалізації ситуативно орієнтованого підходу до навчання ІМ учнів початкової школи), набути професійно-педагогічних і комунікативних умінь, необхідних для успішного проходження педагогічної практики.

Значне місце у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи займають *лінгвістичні* дисципліни, які на сьогоднішній час, в основному, спрямовані на формування комунікативної компетентності студентів (лексична, граматична, фонетична). У процесі ситуативного спрямування змісту цих дисциплін слід доповнити їх цілями, методами і засобами навчання, властивими для предметів психолого-

педагогічного циклу, що природно сприяє посиленню професійної направленості практичних занять з ІМ під час підготовки майбутнього вчителя, паралельному і взаємопов'язаному вивченню ІМ як засобу комунікації та навчання учнів початкової школи. Так, заняття із зазначених дисциплін слід проводити із спрямуванням на оволодіння студентами мовленнєвими засобами навчання ІМ у початковій школі та організацію педагогічного (професійного) спілкування. Ці засоби доцільно інтегрувати за допомогою навчальних мовленнєвих ситуацій у відповідні завдання, що пропонуються студентам. Їх метою, наприклад, є формування граматичної компетенції студентів – використання наказової форми під час спілкування з молодшими школярами. Адже, як відомо, у протилежному випадку спеціально пропоновані висловлювання і кліше для запам'ятовування є малоефективними, особливо тоді, коли сам викладач їх практично не застосовує і студенти не чують їх саме в ситуативно обумовленому спілкуванні.

Необхідно однак підкреслити, що ситуативна орієнтація *практичних занять* з ІМ не повинна обмежуватися елементарними ситуаціями, коли студенти систематично виконують ролі вчителів та учнів і повторюють матеріал із шкільних підручників. Такі завдання можуть бути сприйняті студентами як дублювання семінарів із методики викладання предмета або як звичайне повторення, тому вони не забезпечать належної професійної мотивації. Відтак, доцільним є відведення вагомого значення у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи дисципліні «Методика навчання іноземної мови в початковій школі» (72 год.), яка забезпечує інтегрування психолого-педагогічних і лінгвістичних дисциплін. У той же час, із метою забезпечення ситуативного спрямування процесу навчання запропоновано використовувати систему навчальних ситуацій під час практичних занять цієї дисципліни, оскільки саме тут є можливість застосування одночасно всіх їх типів як однієї з умов формування в студентів практичних умінь і навичок. Проведення ситуативно

«збагаченого» курсу методики навчання ІМ у початковій школі забезпечує стимулюючий вплив на пізнавальну діяльність студентів, можливість наближення навчання до умов подальшої практичної діяльності.

Таким чином, у контексті ситуативної організації формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи вищезазначена умова є важливою, оскільки реальні ситуації молодшої школи мають комплексний характер, поєднують у собі елементи різних типів навчальних ситуацій, а їх вирішення потребує наявності знань із різних дисциплін, що значною мірою забезпечується міжпредметними зв'язками професійно орієнтованих дисциплін.

У процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи засобами навчальних ситуацій особливе місце відводиться аналізу ситуативних завдань, які моделюють типові ситуації, що виникають у реальній практичній діяльності вчителя ІМ початкової школи. Можна вказати, зокрема, на два принципових положення, що визначають, із нашої точки зору, цінність таких моделей для підготовки вчителя:

1) по-перше, педагогічні завдання є проміжною ланкою між педагогічною теорією і безпосередньою практикою роботи у школі. При цьому передбачається, що теоретичні знання, які засвоює студент на лекціях і семінарах, повинні застосовуватися потім на практиці;

2) по-друге, вони за своїм змістом є навчальними завданнями. На відміну від реальних проблем, з якими має справу вчитель-практик, навчальні завдання спеціально призначені для навчання студентів, для цілеспрямованого формування окремих умінь і навичок. Студент, який не має практичних умінь, на практиці відразу ж зіштовхується з усією складністю конкретних ситуацій.

Так, у межах лінгвістичних дисциплін упровадження ситуативних завдань забезпечується моделюванням ситуацій, спрямованих на профілактику помилок, наприклад: проаналізуйте вправу та спрогнозуйте труднощі її виконання учнями класу; спрогнозуйте помилки, які можуть бути

допущені молодшими школярам під час виконання наступної вправи; чому російськомовні учні можуть зробити ці помилки, а україномовні – ні?

Щодо дисциплін психолого-педагогічного циклу, то відповідна технологія передбачає використання на практичних заняттях відповідно психологічних і педагогічних навчальних ситуацій. При цьому викладач повинен лише запропонувати фабулу ситуації, а варіанти її вирішення формулюють студенти, обґрунтовуючи свій варіант теоретичними положеннями, що розглядалися на лекційних заняттях. Викладач чи інший студент у цей час аналізує відповідь, що сприяє усуненню помилок і знаходженню ефективнішого вирішення ситуації. Такий пошук варіантів вирішення навчальної ситуації фактично проходить у формі дискусії та забезпечує здійснення контролю за засвоєнням матеріалу студентами.

Одним із дієвих методів наближення педагогічного процесу до умов подальшої практичної діяльності через систему моделювання навчальних ситуацій є *рольова гра*, яку розглядають як *практичне заняття*, що передбачає моделювання різних аспектів педагогічної діяльності і забезпечує умови комплексного використання наявних у студентів знань предмета майбутньої діяльності, а також повніше оволодіння ІМ як засобом професійного спілкування та предметом вивчення. Таке розуміння рольової гри враховує визначені педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи та передбачає, що в її основі завжди перебуває певна навчальна ситуація.

Важливим чинником у процесі підготовки рольової гри є моделювання ситуацій професійної діяльності, визначення послідовності їх використання, розробка тем для обговорення. Характер ситуації визначає зміст і сюжет рольової гри, оскільки це – одна з найважливіших умов реалізації ситуацій професійної діяльності майбутнього вчителя ІМ початкової школи. Наприклад, під час вивчення теми «Урок іноземної мови в початковій школі» та організації і проведенні гри «Яким повинен бути урок у сучасній школі?» студентам доцільно запропонувати ситуації: «Директор школи вивчає роботу

молодого вчителя ІМ. З цією метою створено комісію, до складу якої увійшли досвідчені вчителі». Викладач дає характеристику уроків (описує їх перебіг), а студенти, які виконують ролі членів комісії, аналізують їх (виступи з аналізом і пропозиціями не повинні перевищувати 5 хв.).

При цьому за умови відмінностей ситуацій рольова гра повинна відповідати таким вимогам:

- будуватися на основі ситуації професійної діяльності (проблемної ситуації), що передбачає висловлення різних думок, включає елементи дискусії;

- мати сформульовані правила-завдання її проведення і відображати реальну ситуацію;

- створювати умови для прийняття студентами самостійних рішень, дій;

- мати обмежені часові інтервали (від 45 до 90 хв., в окремих випадках – 10–15 хв.) [45, с. 72]. Наприклад, під час проведення гри «мозковий штурм» студентам пропонується для обговорення у групах ситуація: «Учитель під час уроку в початковій школі викликав до дошки для виконання вправи одного з учнів, який взагалі не підготувався. У результаті інший учень почав його обзивати, а у відповідь також почув образи. Учитель вигнав із класу обох учнів і продовжив урок. А яке рішення прийняли б ви?» Група ділиться на дві частини, кожна з яких пропонує власні варіанти й обґрунтовує своє рішення. Метою проведення гри є: формування вмінь щодо застосування набутих теоретичних знань із педагогіки, психології, методики у практичній професійній діяльності; удосконалення професійних навичок майбутніх фахівців щодо організації проведення уроку в початковій школі; створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розкриття навчального потенціалу учнів; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу. Очікуваним результатом є розвиток таких особистісних якостей майбутнього фахівця як упевненість, доброзичливість, емпатійність. У подальшому викладач аналізує разом із студентами

запропоновані ними варіанти. При цьому, на формулювання варіантів відводиться 2–3 хв., решта часу – на аналіз ситуації. Це забезпечує вдосконалення у студентів навичок ефективнішого вирішення.

З метою інтеграції професійно-педагогічних знань, умінь і навичок студентів з теорії і практики реалізації ситуативного підходу, вважаємо за доцільне на 5-му курсі запровадити в навчальний процес курс *«Ситуативне спрямування процесу навчання іноземної мови в початковій школі»*, покликаний інтегрувати професійно-педагогічні знання, уміння та навички студентів з теорії і практики реалізації ситуативного підходу. Його основною метою є моделювання різноманітних навчальних ситуацій, уроків, фрагментів уроків, виховної роботи вчителя ІМ початкової школи.

Спецкурс *«Ситуативне спрямування процесу навчання іноземної мови в початковій школі»* дає базове уявлення про теорію і технологію вирішення навчальних ситуацій шляхом їх моделювання як методу формування професійної компетентності майбутнього вчителя, сприяє проведенню систематичної діагностики та самооцінки змін особистості студента безпосередньо на практичних заняттях, де власне і пропонувалися окремі види ситуацій (мовленнєвих, психологічних, педагогічних).

Основною *метою* спецкурсу є оптимально допомогти майбутньому вчителю ІМ початкової школи ефективно, творчо моделювати та вирішувати навчальні ситуації.

Основні *завдання* спецкурсу – сформувати вміння та навички ефективно моделювати навчальні ситуації; сприяти розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя ІМ початкової школи; спонукати до творчого застосування обраних методів і прийомів у процесі моделювання навчальних ситуацій; окреслити шляхи самовдосконалення та самовиховання студентів.

Варто зазначити, що засвоєння відповідної системи знань відбувається переважно під час лекційних занять спецкурсу, а вмінь і навичок – у ході практичних занять. Одне із цих занять для кожної теми рекомендовано

провести у формі тренінгу, що дозволяє у процесі підготовки майбутнього вчителя ІМ початкової школи викладачу і студенту змодельовати навчальні ситуації, критично оцінити хід і результати роботи, обговорити їх у групі, що допомагає вибудувати форму подібної організації навчального процесу. Уважаємо, що тренінг дозволяє студентові зануритися в особливості його майбутньої діяльності та адаптуватися до різноманітних умов навчання. Під час тренінгових занять на професійному рівні відбувається діалог, зіткнення різних думок і позицій, взаємна критика гіпотез і пропозицій, їх обґрунтування та зміцнення, що сприяє набуттю нових знань, уявлень, досвіду вирішення мовленнєвих, психологічних і педагогічних ситуацій, дає можливість викладачеві проконтролювати ступінь їх засвоєння студентами. Отже, педагогічний тренінг є засобом формування вмінь і навичок майбутньої педагогічної діяльності [18].

Зазначена педагогічна умова також передбачає запровадження *ситуативно орієнтованої педагогічної практики*, метою якої є оволодіння студентами сучасними методами, засобами і формами організації праці вчителя на основі засвоєних знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних умовах, творчого застосування вивченої теорії. Форма позааудиторної підготовки, що розглядається, є одним із головних шляхів формування особистісного досвіду та готовності до реалізації ситуативного підходу в навчанні ІМ учнів початкової школи.

Під час проходження педагогічної практики створюються сприятливіші умови для переходу від теорії до практичної реалізації знань ще на етапі навчання, проведення самодіагностики. Тому вважаємо, що педагогічна практика майбутнього вчителя ІМ початкової школи повинна бути спрямована на формування й розвиток умінь і навичок студента шляхом вирішення навчальних ситуацій. Вона ставить практиканта в ситуацію вчителя на уроці: він вступає в нову для себе соціальну роль і при цьому стає

суб'єктом нових відносин, аналога яких, як правило, ще не було в його життєвому досвіді та щодо яких він має лише теоретичні знання.

Така форма педагогічної практики виконує ряд **функцій**:

1) *адаптивну* (звикання до ритму педагогічного процесу, до дітей; орієнтація в системі внутрішніх шкільних взаємин, що передбачає необхідність моделювання навчальних ситуацій у ході професійної підготовки);

2) *навчальну* (актуалізація, поглиблення, застосування і розвиток теоретичних знань щодо ролі та значення навчальних ситуацій, формування педагогічних умінь і навичок їх упровадження у власній професійній діяльності);

3) *виховну* (формування професійної культури і професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя ІМ початкової школи);

4) *розвивальну* (розвиток педагогічного мислення і пізнавальної творчої активності майбутнього педагога);

5) *комунікативну* (формування комунікативних умінь і навичок у системах: учитель – учень; учитель – учитель; учитель – батьки учнів; учитель – адміністрація школи);

6) *діагностичну* (визначення стану професійного спрямування майбутнього вчителя ІМ початкової школи, рівня професійної компетентності шляхом моделювання навчальних ситуацій),

7) *конструктивну* (формування вмінь та удосконалення навичок використання у практичній діяльності різних педагогічних конструкцій, зокрема навчальних ситуацій);

8) *дослідницьку* (формування науково-дослідницького підходу майбутнього вчителя до використання навчальних ситуацій у процесі професійної діяльності).

Так, на 4-му і 5-му курсах у процесі проходження *педагогічної практики* студенти набувають досвіду, який має бути предметом обговорення на практичних заняттях з ІМ не стільки з метою «вивчення нових тем» та оволодіння новою

лексикою, скільки з точки зору формування особистості майбутнього педагога через обговорення відповідних навчальних ситуацій, що зустрічалися під час практики. Як наголошує Н.Ф.Бориско, ІМ більшістю сучасних учителів характеризується недостатністю різноманітних лексичних одиниць спілкування, як наслідок вони реалізують переважно інформативну функцію, до того ж досить обмеженими засобами комунікації [10]. Тому використання ситуативних завдань із метою оволодіння іншомовними засобами педагогічного спілкування з молодшими школярами допоможе майбутньому вчителю не тільки збагатити своє мовлення, але

й усвідомити різноманітні функції та засоби педагогічної комунікації. Система таких завдань може мати вигляд:

1) диференціюйте ці кліше у три групи для вираження: а) підбадьорення; б) схвалення; в) підтримки молодшого школяра;

2) яка із запропонованих ситуацій (наводяться викладачем) може бути завершена одним із кліше кожної групи? Чому?; пригадайте ситуацію із життя класу під час педагогічної практики і розкажіть її. Група студентів повинна запропонувати найбільш підходящі кліше й обґрунтувати свій вибір.

Іншою не менш важливою педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи є *системне використання педагогічної діагностики* в навчальному процесі педагогічного ВНЗ, що підтверджується думкою О.Я. Савченко про те, що система освіти України має бути побудована на діагностичній основі з метою використання адекватних засобів впливу.

Існують різні точки зору щодо сутності педагогічної діагностики. Так, вітчизняні та зарубіжні автори визначають педагогічну діагностику як *форму пізнання*, за допомогою якої відбувається накопичення фактичного матеріалу для узагальнень; як *педагогічну діяльність*, спрямовану на керування навчально-виховним процесом; як *теоретичний фундамент* практичної діяльності; як *розділ педагогіки*, метою якого є визначення педагогічного діагнозу. Іншими словами, можна стверджувати, що педагогічна діагностика

покликана обслуговувати навчально-виховні проекти (плани, об'єкти, процеси) від задумів до результатів їх реалізації.

У контексті проблеми, що аналізується, *педагогічну діагностику* слід розглядати як діяльність щодо визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи, його вмінь використовувати та вирішувати різноманітні типи навчальних (педагогічних, психологічних і мовленнєвих) ситуацій. А відтак, ефективність професійної підготовки залежатиме від коректного визначення кінцевих і проміжних цілей навчання, науково обґрунтованих засобів їх досягнення. Застосування методів педагогічної діагностики дозволяє встановлювати зворотний зв'язок, а саме отримувати інформацію щодо того, як студенти можуть професійно правильно вирішувати навчальні ситуації у процесі професійної підготовки і в майбутній педагогічній діяльності.

Провідною функцією педагогічної діагностики є забезпечення зворотного зв'язку, який забезпечує взаємодію викладача і студента в педагогічному процесі. Її реалізація дозволяє викладачеві планомірно й упорядковано стежити за процесом вирішення студентами навчальних ситуацій і відповідним чином здійснювати корекцію залежно від правильності їхніх дій (варіантів вирішення). При цьому педагогічна діагностика містить два компоненти: діагностичну діяльність викладача й самодіагностичну діяльність студента – майбутнього вчителя ІМ початкової школи.

Діагностичну діяльність викладача ми розглядаємо як систему ситуацій, кожна з яких містить у собі певне завдання та варіанти його розв'язання, і як діяльність, спрямовану на оцінку правильності дій студента.

Проведення педагогічної діагностики, аналіз її результатів, виявлення причин труднощів (успіху), прогнозування подальшого розвитку дають можливість здійснювати корекцію отриманих результатів і надавати студенту – майбутньому вчителю ІМ початкової школи – рекомендації щодо подальшого вдосконалення його професійної поведінки в різних навчальних

ситуаціях і досягнення кінцевої мети перебування в педагогічному ВНЗ – здобуття високого рівня сформованості професійної компетентності.

Не менш важливим компонентом діагностичної діяльності під час професійної підготовки є *самодіагностика* (другий із визначених компонентів), що переважно проводиться студентом під час проходження педагогічної практики. З огляду на те, що орієнтація навчального процесу на індивідуальні особливості студентів є його закономірною особливістю у вищому закладі освіти, принцип дидактики висуває найважливішу педагогічну вимогу – уважно вивчати динаміку внутрішнього світу студентів та враховувати їхні індивідуальні особливості як важливу умову успішної підготовки і виховання [23]. Однак, лише сам студент повною мірою може проаналізувати свій внутрішній світ, здатність до здійснення практичної педагогічної діяльності в тих чи інших ситуаціях взаємодії з молодшими школярами. Проводячи самодіагностику власних знань під час проходження педагогічної практики, майбутній учитель ІМ початкової школи має можливість звернути увагу на ті навчальні ситуації, які в нього викликають труднощі, зокрема шляхом глибшого дослідження їх компонентів, перевірки правильності варіантів їх вирішення.

Зазначене вище свідчить про те, що педагогічна діагностика дозволяє визначати зміст, методи і форми професійної підготовки відповідно до досвіду та рівня професійної компетентності студентів, їхнього особистісного спрямування, структури інтересів, тобто орієнтує процес навчання на розвиток своєрідності кожного студента, а також сприяє розвиткові рефлексивної позиції майбутнього вчителя та впливає на його свідомість. Окрім цього, саме за допомогою діагностичної діяльності викладача і студентів видається можливим виявити прогалини у знаннях щодо окремих навчальних ситуацій, а також уміннях їх вирішувати в конкретних умовах початкової школи.

Результатом професійно-педагогічної підготовки за умови комплексного впровадження відповідних педагогічних умов виступатиме

сформованість певного рівня професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи, яку розглядають як сформовану інтегральну характеристику, котра передбачає володіння необхідною сукупністю знань, умінь, навичок та особистісних характеристик, що забезпечують ефективне виконання завдань іншомовної педагогічної діяльності в різних навчальних ситуаціях.

1.2. Мотивація як основа навчання іноземної мови в альтернативних школах

Підвищення якості навчання іноземної мови має забезпечуватися підтримкою в мотиваційному напрямі. Як відомо, існує декілька видів мотивації:

- зовнішня (широко соціальна, вузькоособиста) і внутрішня (комунікативна);
- дальня (дистантна, відстрочена) і близька (актуальна).

При цьому мотивація може бути: позитивною і негативною; стійкою та нестійкою.

Досліджуючи проблему формування **позитивної** мотивації, одним із перших постає питання про те місце, яке вона займає у структурі особистості.

Є такий тип учнів, які відчувають сильну потребу в досягненнях, вважають за краще покладатися на власні сили і прагнуть самовдосконалення. Вони схильні працювати над завданнями, котрі вимагають чималих зусиль, але не є нерозв'язними. Вони відчувають більше задоволення від своєї роботи тоді, коли самі можуть її планувати і самостійно визначати свої цілі. Ті учні, які зазвичай вчать з високою потребою в досягненнях, ставлять перед собою такі завдання, виконання яких буде для оточуючих символом або ознакою успіху. Такі люди хочуть бути завжди на висоті і люблять отримувати позитивні відгуки про свою діяльність. Схвалення інших для них понад усе. Такі люди навіть свій вільний час присвячують діяльності, пов'язаній з їхньою основною роботою.

На формування в дитини позитивної мотивації в навчанні впливають установки батьків. Зазвичай батьки з високою потребою в досягненнях вимагають від своїх дітей більшої самостійності. Їхні діти вже у відносно ранньому віці вчаться покладатися на власні сили. У результаті в них розвивається відчуття впевненості в собі, і власні досягнення приносять їм радість. Батьки з низькою потребою в досягненнях, як правило, надмірно опікують своїх дітей. Навіть коли в цьому немає необхідності, вони допомагають їм виконувати повсякденні справи. Таким дітям надається менше свободи, і в них, зазвичай, формується слабка потреба в досягненнях. Таким чином, досягнення розглядається як наочний доказ успіху. Тому формування в дитини позитивної мотивації можна охарактеризувати як прагнення досягти поставленої мети, досягти успіху. Учні, мотивовані на успіх, віддають перевагу завданням середньої або трохи вище середньої важкості. Вони впевнені в успішному результаті задуманого, їм властиві рішучість у невизначених ситуаціях, схильність до розумного ризику, готовність узяти на себе відповідальність, велика наполегливість при прагненні до мети, адекватний середній рівень прагнень, який підвищується після успіху і знижується після невдачі. Дуже легкі завдання не приносять їм відчуття задоволення і справжнього успіху, а при виборі дуже важких велика вірогідність неуспіху; тому вони не обирають ні ті, ні інші. При виборі ж завдань середньої важкості успіх і невдача стають рівно вірогідними, а результат максимально залежить від власних зусиль людини.

Проблема мотивації в навчанні виникає з кожного шкільного предмета. Однак особливо гостро стоїть проблема мотивації вивчення іноземних мов у середній школі. Дослідники питання мотивації наводять дані про зниження її від класу до класу. При цьому до моменту вивчення іноземної мови і на самому початку в учнів, як правило, спостерігається висока мотивація. Їм хочеться розмовляти іноземною мовою з ровесниками; принадною виявляється можливість декламувати вірші і співати пісні іноземною мовою; читаючи, дізнаватися про інші країни. Багато хлопців вбачають у вивченні

іноземної мови щось «пригодницьке», проникнення в новий незнайомий світ; привабливою виявляється можливість перевтілюватися: «Я розмовляю рідною мовою». Словом, майже в усіх є бажання володіти іноземною мовою, уміти спілкуватися безпосередньо, через книгу і листування. Але от починається процес оволодіння іноземною мовою, і ставлення учнів змінюється, багато з них розчаровується у предметах. Адже цей процес передбачає період накопичення «будівельного матеріалу», стадію неминуче примітивного змісту, подолання різноманітних складностей, що відсуває досягнення мети, про яку мріялось. У результаті зменшується мотивація, зникає зустрічна активність, слабне воля, спрямована на оволодіння іноземними мовами, знижується успішність у цілому, яка у свою чергу негативно впливає на мотивацію. А згодом, уже ставши дорослими, вони шкодують із приводу втраченого, відчують незадоволення не тільки собою, але, головним чином, організацією процесу навчання іноземної мови. Такою є ситуація, пов'язана з вивченням іноземної мови у школах і вишах.

Виникає питання: чи не є спад мотивації з усіма його наслідками об'єктивним процесом, якому неможливо протистояти? На щастя, це спростовує досвід кращих учителів, учні яких успішно оволодівають іноземною мовою на передбачених рівнях. Вони відчують свій прогрес і почуваються задоволеними від цього, тому висока мотивація супроводжує весь період їх навчання, значно підкріплюючи його. Після закінчення школи такі школярі включаються у спецгрупи, вони використовують набуті навички й уміння із професійною метою, під час написання курсових і дипломних робіт, вони активні на міжнародних форумах молоді, виступаючи перекладачами. Отже, існує можливість збереження і розвитку мотивації учнів до вивчення іноземної мови.

Психологи, вивчаючи характер спонукальних сил і способи їх регуляції в навчанні, установили різноманітність мотиваційної сфери людини, її складну структуру. По-перше, на неї можуть впливати соціальні мотиви, що визначаються потребами суспільства; у сукупності вони складають

зовнішню мотивацію, яка існує у двох різновидах: як *широка соціальна мотивація і вузькоособиста*. По-друге, на мотиваційно-спонукальну сферу людини може впливати і характер діяльності як такої. Це так звана *внутрішня мотивація*; її підвидом є *мотивація успішності*. Як зовнішня, так і внутрішня мотивації можуть носити і позитивний, і негативний характер; у цих випадках прийнято говорити про позитивну і негативну мотивації.

Існує, зрештою, і такий різновид мотивації, як *дальня* (дистантна, відстрочена) і *близька* (актуальна).

Нами здійснено спробу виділити декілька основних видів мотивації щодо вивчення іноземної мови учнями. Точну характеристику *широкої соціальної мотивації* (різновид зовнішньої) дає П.М. Якобсон: «Така мотивація процесу навчання пов'язана з досить гострим почуттям громадянського обов'язку перед країною, перед рідними, близькими людьми, з думками про навчання, як про дорогу до засвоєння великих цінностей культури, як засіб, яким дозволяє нести людям добро і користь, з уявою про навчання, як шлях до здійснення свого призначення в житті» [46, с. 205]. Так, для учнів мотивом для оволодіння іноземною мовою може стати перспектива участі в різноманітних міжнародних форумах.

Другий різновид зовнішньої мотивації – *вузькоособистісна* – визначає ставлення до оволодіння іноземною мовою як способу самоствердження, а інколи як шлях до особистого благополуччя. Тут можливий досить широкий діапазон морального плану: від громадянських мотивів до вузькоогоїстичних. Наприклад: «Хочу бути перекладачем-міжнародником: це престижно (але і це корисна діяльність, що сприяє встановленню взаєморозуміння)», «Хочу бути вчителем іноземної мови, відчуваю, що це моє покликання, зможу принести користь», «Хочу стати друкаркою зі знанням іноземної мови; це добре оплачувана робота, зможу допомагати батькам і матиму високий дохід». Тут можлива і негативна мотивація: «Мені не подобається, але рідні вважають, що вона мені знадобиться; вони самі шкодують, що погано нею

володіють, і не хотіли б, щоб я допустився їхньої помилки», «Я не люблю іноземну мову, але треба оволодіти нею, щоб хлопці переконалися, що й тут я можу бути лідером».

Зовнішня мотивація, як правило, буває дистантною, далекою, розрахованою на досягнення кінцевого результату навчання. Тим не менше її стимулювальний вплив на процес навчання може бути досить сильним. Вона на перших порах, а іноді ще й до початку вивчення іноземної мови націлює учнів на кінцеву мету. Важливо тільки будувати навчання у такий спосіб, щоб учні в кожній його точці відчували сходження до поставленої мети. Корисні рекомендації щодо цього наводяться Н.Ю. Кузовлевою, яка вважає що для посилення впливу широкої соціальної мотивації слід створювати спеціальні власне методичні засоби наочної презентації, котрі вказують на значення знань іноземної мови для самих різноманітних спеціальностей: можна використовувати кінофільми, уривки з художніх творів і соціально-політичної літератури [30]. Усе це може наблизити і зробити відчутною далеку мету, створивши готовність до затрат часу і сил. Проте тут зовнішня мотивація переплітається із внутрішньою та підкріплюється нею. При цьому, якщо зовнішня мотивація виконує «стратегічну роль», задаючи ззовні рух на увесь період навчання, то внутрішня мотивація – «тактичну», оскільки вона «підігривається» самим процесом володіння іноземною мовою (тому її часто називають процесуальною мотивацією). Ця мотивація є близькою й актуальною, адже навчальний процес повинен бути побудований таким чином, щоб учні на кожному уроці відчували радість від задоволення потреб, специфічних для предмета «іноземна мова».

Основними різновидами внутрішньої мотивації є комунікативна, лінгвопізнавальна та інструментальна.

Лінгвопізнавальна мотивація полягає в позитивному ставленні учнів до самого мовного матеріалу, до вивчення основних властивостей мовних знаків. Уявляється, що можливі два шляхи її формування: опосередкований, тобто через комунікативну мотивацію; безпосередній, шляхом стимулювання

пошукової діяльності учнів у мовному матеріалі. Щоб зацікавити учнів мовним «будівельним матеріалом», необхідно, по-перше, звести до мінімуму часовий розрив у роботі над мовним матеріалом і його використанню у мові, тобто побудувати роботу над мовним матеріалом у такий спосіб, щоб учні бачили мовну перспективу його застосування. Наприклад, засвоюється словниковий матеріал з теми «Урок іноземної мови». Бажано на цьому уроці чи на наступну спонукати учнів до його використання в умовних ситуаціях: «Розкажи своєму другові, що ви робите на уроках іноземної мови, і запитай, як вони вивчають іноземну мову».

По-друге, треба надавати установці, що стосується роботи над мовним матеріалом, цілеспрямований мовний характер: «Зараз ми засвоїмо такий словниковий матеріал; він буде потрібний нам для бесіди про ..., для розігрування п'єси, при читанні оповідання ...». І в цьому випадку створюється мовна перспектива. По-третє, мовний матеріал, що підлягає засвоєнню на уроці, потрібно орієнтувати на одну тематичну галузь, навіть якщо він включає і позатематичний матеріал, на зразок мовних кліше, модально-оцінювальної лексики і граматичних явищ. У цьому випадку весь шлях до засвоєння мовного матеріалу через тренування до використання буде побудований на одній змістовній основі, що в кінцевому результаті є істотним для виконання комунікативних завдань.

«Різноманітність» позбавляє урок цілісності, вносить сумбур у ситуації, що негативно впливає на мову. І дійсно, важко уявити собі як можна поєднати на одному уроці в комунікативному акті лексику з теми «Одяг» і «Фрукти та овочі», або «Урок англійської мови» і «Підготовка до подорожі».

Отже, учні повинні відчувати необхідність у мовному матеріалі для розширення й поглиблення своїх мовних можливостей. Відповідно, доцільно час від часу звертатися до прийому, що виявляє цей зв'язок. Наприклад, учитель каже: «Сьогодні ми будемо говорити про ... Які слова і вирази нам можуть для цього знадобитися?». У такий чином створюється потреба в нових словах. Учні називають рідною мовою потрібні їм слова і всіма своїми

думками «виходять на зустріч» з їх іншомовними еквівалентами, що повідомляються вчителем. Мотивація при цьому зростає, помічено також, що і закарбування такої інформації в пам'яті також підсилюється.

Однак не тільки відчутна комунікативна «вага» мовного матеріалу може викликати лінгвопізнавальну мотивацію. У навчальному процесі з іноземної мови важливо стимулювати безпосередній інтерес до предмета. Учителю потрібно зуміти втілити багаті загальноосвітні можливості іноземної мови, а це означає, що він має зосередити увагу учнів на самій мові, на її здатності давати імена речам, ідеям процесам, на ідіоматиці, на лінгвокраїнознавчому слові, на етимології, якщо ці явища можна пояснити на матеріалі шкільного мінімуму. З цією метою слід надати роботі над мовою характеру пошукової, дослідницької діяльності, у результаті якої в учня розвивається філологічна пильність, уміння бачити за безпристрасним мовним знаком значення і зміст. Велику роль у цьому відношенні відіграє розвиток мовної здогадки. Раптові «просвітлення» із приводу того чи іншого значення слова, виразу і граматичної форми дають учням велике задоволення і мотивують подальший лінгвістичний пошук. Вправляння в мовній здогадці можуть бути такими ж захоплюючими, як і розгадування кросворду. Тому слід постійно спонукати учнів до мовної здогадки, націлюючи увагу учнів на «підказки» й опори в самому матеріалі. Вправляння в мовній здогадці повинні супроводжувати процес навчання, починаючи з молодших класів. Важливо також спонукати учнів до накопичення мовного матеріалу. Для цього рекомендується застосовувати різноманітні мовні ігри, органічно включаючи їх в урок. Атмосфера азарту, дух змагання, радість перемоги активізують сприйняття і запам'ятовування. Ігри-змагання, пов'язані з групуванням мовних явищ на основі якогось принципу, сприяють перебору слів граматичних форм, графем в момент найбільш напруженої роботи мозку, і це гарантує запам'ятовування. Тут маються на увазі ігри типу: «Який ряд загадає більше слів з теми ...», «Який ряд швидше зробить ...». Із допомогою гри можуть бути засвоєні всі необхідні сторони мовного знаку,

поборені особливі складності функціональної й формальної властивостей. Учителю потрібно тільки чітко уявити собі методичний потенціал кожної окремої гри та її методичний «виграш».

Важливим видом внутрішньої мотивації є також інструментальна мотивація, тобто мотивація що випливає з позитивного ставлення учнів до певних видів роботи. Дидакти і педагогічні психологи в наш час все більше уваги приділяють методиці учнів. У формі нейтрального сприйняття її одержати неможливо. Звідси лозунг: «Навчити учнів ЛЮБИТИ процес навчання», тобто «включати учня в самостійну навчальну діяльність, покласти його на позицію суб'єкта цієї діяльності, спрямувати й організувати цю діяльність таким чином, щоб учень приходив до відкриття тих чи інших фактів і законів, виробляв переконання, оволодівав методами вирішення завдань, які йому пропонуються при вивченні того чи іншого навчального матеріалу». Це означає, що необхідно озброїти учнів певними прийомами оволодіння іноземною мовою, раціональний зміст яких був би очевидним та імпував їм. Школярів слід ставити перед необхідністю самостійного знайомства з новим мовним матеріалом, показуючи їм оптимальний шлях до цього. У наш час, як правило, учитель бере на себе знайомство учнів із мовним матеріалом, хоча вони можуть самостійно справитися з цим, адже додаток до підручника містить словник граматичний і лінгвокраїнознавчий довідник, які розраховані на учнів.

Справою вчителя є також керувати самостійною діяльністю учнів. Для цього потрібно, по-перше, намітити конкретну мету, до якої вони повинні прийти, познайомившись з тим чи іншим мовним фактом; по-друге, спеціальними прийомами сприяти концентрації уваги учнів на суттєвих ознаках мовного матеріалу. Одним із прийомів, з яким слід познайомити учнів при роботі над розширенням лексичного запасу, є створення картотеки й уміння керувати нею. На початковому етапі вона може складатися з карток з малюнками, на зворотному боці яких написано відповідне слово іноземною мовою, на наступних етапах доцільно спонукати учнів до складання

картотеки за тематичним принципом. Таку картотеку вони зможуть поповнювати від класу до класу. При цьому важливо переконати учнів у використанні картотеки. В основі навчання мови лежить концентричний принцип, що передбачає планомірне розширення тематики, тому зручно мати під рукою тематично впорядкований матеріал: його можна легко «проінтегрувати» перед подальшим поповненням із цієї теми. Подібний зміст має складання власних граматичних довідників («граматичних зошитів»), які також поповнюються від класу до класу. Граматичні явища в них слід зображати в таблицях і схемах, виділяючи кольором формальні ознаки. У цьому випадку узагальнений характер граматики виявиться особливо наочно. Такі граматичні довідники, складені самими учнями, є ефективним засобом систематизації граматичного матеріалу, а, отже, найважливішим пунктом закріплення граматичної бази.

Раціональні прийоми роботи над мовою можна зробити надбанням учнів. Так, їм слід розповісти про способи складання програми висловлювання та її переваги. Складання програми висловлювання, що передбачає перебір смислової інформації в єдності з мовними засобами вираження, є активним розумовим процесом, який значно сприяє збагаченню можливостей учнів. Готуючись до висловлювання, учень складає план у вигляді тез чи питань і до кожного пункту плану підбирає потрібні опори: це можуть бути слова, словоформи, словосполучення і речення. Якість висловлювання перебуває у прямій залежності від складеної програми, при цьому учень відчуває себе справжнім господарем становища, що керує семантикою свого висловлювання.

Раціональні прийоми навчання повинні використовуватися учнями і при оволодінні іншомовним читанням. Читаючи текст, учні повинні керуватися, зокрема, таким правилом: охопити ціле, яке допоможе з'ясувати деталі, зменшить ступінь невизначеності, підкаже узагальнений зміст тексту. При цьому треба вміти здобувати користь із заголовків, малюнків, таблиць, схем, що супроводжують текст, бачити в них інформаційну опору. У

результаті такого підходу учні будуть озброєні методичним інструментарієм для подальшого вдосконалення навичок і вмінь з іноземної мови, що спонукає їх по мірі оволодіння знаннями і способами діяльності, систематично виявляти активне ставлення до набутих знань і до самого процесу пізнання.

Названі нами види і підвиди мотивації є потенційними в деякій мірі. Чи будуть пробуджені ці сили, що тонізують навчання, чи перетворяться вони в реальну рушійну силу процесу навчання, залежить від вчителя. У його функцію, отже, входить виховання мотивів навчання, тобто створення засобами цього предмета основ для виклику відповідних мотивів. Цю ідею О.М. Леонт'єв висловив афористично: «... для того щоб знання виховували, потрібно виховувати ставлення до самих знань» [34, с. 89].

Говорячи про «мотивацію», «мотиви», звичайно, мають на увазі ті фактори, які спонукають людину до діяльності. Джерелом мотивації в найбільш загальному розумінні є певна потреба, що створюється на основі суперечностей між тим, що людина має, чим володіє, чого досягла, і тим, чого вона ще не має, чим не володіє, чого не досягла. Бажання мати, оволодіти, досягти становить зміст потреби. І якщо до сфери таких потреб потрапляє володіння іноземною мовою, то вони стають мотивацією до її засвоєння. Мотивація тісно пов'язана із трактуванням цілей освітнього процесу. У цьому плані дуже важливо не оцінювати їх лише крізь призму вузько практичних інтересів окремих учнів.

Саме звідси бере початок «підступне» запитання, яке деякі старшокласники ставлять вчителю: «Для чого учням вивчати іноземну мову, якщо після закінчення школи вона забудеться?». Цілі навчального процесу визначають ставлення учнів до мови, яку вони вивчають. При цьому в деякій мірі це відношення впливає з установки при вивченні цієї мови. Усім добре відомо, що в середній школі і в певній мірі у вищій школі, навіть у мовній вищій школі, ставлення до мови дівчат трохи інше, ніж юнаків. Перші люблять іноземні мови і захоплюються ними більше, ніж другі. У результаті

цього дівчата засвоюють мову значно ретельніше, ніж хлопці. Ми не можемо назвати причини цього факту, але він широко відомий усім психологам і викладачам іноземної мови. Відома й інша форма ставлення до іноземної мови, що визначається мірою її необхідності для діяльності осіб, що вивчають іноземні мови, особливо для реально-відчутної найближчої діяльності. Особи, які вивчають іноземну мову, для того, щоб через рік поїхати в цікаве закордонне відрядження чи на екскурсію, засвоюють мови набагато швидше і ретельніше, ніж особи, яким здається, що іноземна мова не принесе їм ніякої користі. У зв'язку з цим варто згадати міркування В.О. Сухомлинського: «Не все, що вивчається в середній загальноосвітній школі, має прямий зв'язок із працею на виробництві. Значною мірою цей зв'язок непрямий: навчаючись мислити, пізнавати світ – природу, працю, людину, вихованець і в трудовій діяльності повинен бути мислителем і творцем. У переважній своїй більшості знання, що їх наші вихованці набувають у школі, потрібні їм не безпосередньо для праці, а для того, щоб людина, яка прилучається до багатств і цінностей культури, почувала себе справжньою людиною, переживала гідність розумного, обдарованого володаря праці, щасливого тим, що в його житті є не тільки піклування про хліб насущний». В.О. Сухомлинський підкреслював також, що в обов'язки вчителя входить розкрити перед учнями свій предмет насамперед як джерело розумового розвитку. На його думку, кожен повинен бути хоч трохи математиком, біологом, літератором і знавцем іноземної мови [41, с. 54]. Серед інших предметів іноземна мова займає особливе місце – без знання її тепер не може обійтись жодний фахівець будь-якої галузі. Адже іноземна мова служить містком між культурами різних народів і робить можливим обмін духовними цінностями. Більше того, без іноземної мови неможливі економічні, політичні й культурні відносини між країнами, боротьба народів за мир і збереження загальнолюдських цінностей. Саме з таких позицій насамперед слід трактувати мету навчання цього предмета у школі, а водночас і шукати джерела мотивації.

Загалом мотиви навчання мають двоякий характер. По-перше, вони можуть бути зовнішніми і виступати у вигляді вимог навчальних планів, програм, школи, учителя, батьків. Такі мотиви ґрунтуються на почутті обов'язку перед суспільством, сім'єю, учителем, товаришами. В їх основі лежать переконання в доцільності певної діяльності, почуття відповідальності, поваги до вимог школи, бажання зміцнити свою репутацію доброго учня тощо. Іноді зовнішні мотиви можуть мати й негативний характер, наприклад, коли учень навчається, щоб уникнути покарання з боку вчителя чи батьків. По-друге, мотиви навчальної діяльності можуть зумовлюватися внутрішніми почуттями учня, пов'язаними з особистими інтересами, переконаннями, намірами, мріями, ідеалами, пристрастями, сформульованими раніше настановами. Дія зовнішніх і внутрішніх факторів мотивації («я повинен» і «мені хочеться») має бути врівноваженою, крайності тут небажані. Абсолютизація внутрішнього зацікавлення звужує фактичні можливості учня, а сухий підхід із позиції зовнішніх вимог позбавляє процес навчання емоційного забарвлення. Проте в усіх випадках найменшу користь приносять зовнішні негативні мотиви, наприклад, залякування двійками тощо. Нарешті, мотивацію слід розглядати не як короткочасний фактор діяльності, який можна відкинути після досягнення мети. Йдеться про те, щоб почуття обов'язку було стабільним і закріплювалось у характері людини в постійне прагнення до діяльності, щоб воно стало рисою людини і впливало на хід її життєдіяльності й тоді, коли самі стимулюючі фактори перестають діяти. Оскільки мотивація має велике значення в навчанні іноземної мови, учителеві важливо своєчасно зберегти, збудити і підтримати її. Але для цього йому необхідно чітко бачити можливі джерела мотивації – усвідомлення і прийняття учнем соціальної необхідності вивчення іноземної мови. Тут слід згадати, що В.О. Сухомлинський вважав за необхідне формувати в учнів почуття повинності. Людина працює насамперед тому, що її праця має суспільний сенс. Стосовно іноземної мови він полягає в тому, що вона є знаряддям політичної боротьби,

знаряддям розвитку економічних і культурних відносин з іншими народами, а також засобом одержання необхідної для суспільства інформації – політичної, наукової, культурної. Проте в соціальному трактуванні мотивів вивчення іноземної мови є ще один аспект, який заслуговує на увагу. У процесі навчання, розвитку і виховання учень прагне до ідеалу, який формується й визначається потребами суспільства, його традиціями і звичаями. Громадське почуття обов'язку підказує учневі потребу стати високоосвіченою людиною, готовою до виконання тих завдань, які може поставити перед ним суспільство. З огляду на це, засвоєння учнем іноземної мови виступає як реалізація потреб суспільства, з якими він повинен рахуватись як громадянин. До обов'язку вчителя входить всіляко висвітлювати ці моменти – як крізь призму функцій іноземної мови в поточних подіях, так і на прикладах людей, які володіють іноземною мовою (дипломатів, бізнесменів, юристів, акторів, співаків тощо). Необхідно формувати в учнів особистісні потреби вивчення іноземної мови, але значення таких потреб не варто перебільшувати. Як слушно зазначає Ш.О. Амонашвілі, природна мотивація засвоєння мови спрацьовує лише в ранньому дитинстві, коли мова виступає важливим засобом життєзабезпечення [3]. Засвоєння іноземної мови десятирічною дитиною вже не переживається як актуальна потреба. Отже, якщо дивитись на речі реально, то прямі особистісні мотиви вивчення іноземної мови видаються незначними. І все ж у всій масі можливих внутрішніх стимулів і мотивів доцільно виділити два, якими вчитель може успішно керувати. По-перше, у кожного учня, незалежно від рівня успішності, живе постійна потреба самовираження. Юність – це пора, коли людина визначає своє суспільне обличчя, коли розпочинається процес її громадського самоствердження. На цьому ґрунті спостерігається своєрідний спалах бажань, мотивів, активності, які поширюються на всі сторони життєдіяльності. Потреба самовираження стимулює процес самовдосконалення. У цей час підліток свідомо виробляє для себе правила поведінки, бере на себе певні обов'язки, приносить присяги

тощо. Однією із складників цього процесу самоствердження є і бажання вчитися. Для повнішої реалізації цих мотивів у навчанні іноземної мови необхідно насамперед розширити поле для самовираження школяра, створити умови для більш самостійного і самокерованого засвоєння ним мови. Відомо, що чим більш самостійною є пропонована учневі робота, тим охайніше й краще він її виконує. Потреба самовираження передбачає наявність у класі таких умов, за яких учень міг би продемонструвати свої досягнення в розмові зі своїм партнером, перед класом. По-друге, говорячи про особистісні мотиви, не варто випускати з уваги і ту практичну функцію, яку іноземна мова відіграє або може відігравати в особистому житті учня. Вище зазначалося, що в учнів молодшого віку немає чисто прагматичних поглядів щодо іноземної мови. Вони люблять її як новий і цікавий предмет, практично не пов'язуючи ще з нею своїх планів. Проте перспектива спілкування іноземною мовою є для них привабливою і важливою. Зрештою, це спілкування може мати дещо «ігровий» характер, але не менш значущий. Звідси випливає необхідність найшвидшого засвоєння учнями мови в такому обсязі, щоб учитель міг вести уроки іноземною мовою. У старших класах учні дещо по-іншому оцінюють практичну функцію мови. На відміну від своїх молодших товаришів, старшокласники готові зрозуміти труднощі застосування мови на уроці. Їхні погляди на іноземну мову стають більш прагматичними. Вступаючи в пору вибору професії, вони сприймають її крізь призму своєї майбутньої діяльності. Таку мотивацію можна підтримати, підкресливши, що іноземна мова буде джерелом одержання додаткової інформації для представника будь-якої професії. Вагомим, постійно діючим джерелом мотивації навчання іноземної мови є задоволення від самого процесу навчання, те, що називають радістю пізнання. Йдеться про те, щоб навчання було легким і учень не відчував труднощів у навчальній праці. Навпаки, постійне переборення труднощів є неодмінною умовою такого задоволення. Успіх окрилює людину, невдачі ж позбавляють її віри у свої сили. Задоволення від навчальної праці зумовлюється такими двома

факторами. По-перше, радістю досягнення результату, яка спочатку впливає з окремих успіхів, а згодом може стати постійною внутрішньою потребою, нормою. Потреба успіху формується за умов, коли учень постійно домагається позитивних результатів. В.О. Сухомлинський підкреслював, що навчання втрачає свою виховну цінність, якщо воно не забезпечує реальних успіхів. Навпаки, почуття відрази до навчання, як правило, завжди має у своїй основі даремність зусиль учня. Майстерність учителя полягає в тому, щоб засобами індивідуалізації та диференціації навчання забезпечити помітне зростання рівня знань учня. Не можуть усі встигати однаково, але кожен може і повинен зробити те, що йому під силу. Важливо, щоб учень не стояв на місці. Створені вчителем «ситуації успіху» особливо необхідні слабшим учням. По-друге, задоволення від навчання зумовлюється тим, що у процесі його реалізується потреба інтелектуальної діяльності, закладена в людині еволюцією. Завдяки цій потребі людина тягнеться до переборення труднощів навіть тоді, коли це не має для неї ніякого практичного значення. Прикладом цього може бути участь в інтелектуальних іграх тощо. Вдале розв'язання завдання, проблеми, забезпечує нове, ширше розуміння дійсності, що й викликає в людини почуття задоволення. У педагогіці потреби інтелектуальної діяльності пов'язуються з поняттям «пізнавальний інтерес». Останній є надійним і водночас реальним, незалежним від об'єктивних умов фактором мотивації навчання, який ґрунтується на привабливості процесу самовдосконалення і веде до формування «ненаситної потреби» у ньому.

У формуванні мотивів вивчення іноземної мови і позитивного ставлення учня до предмета велику роль може відіграти сам учитель. Тут насамперед йдеться про стосунки, які склалися між ним і кожним учнем зокрема. Якщо вони доброзичливі, довірливі, передбачають взаємодопомогу, мотив радості від навчання має сприятливий ґрунт, а позитивне ставлення учня до вчителя переноситься на предмет. Водночас відчуженість, недовір'я, авторитетність, іронія з боку вчителя викликають в учня відповідні негативні

почуття і зумовлюють пасивне ставлення до предмета, бажання «відсидіти» на уроці тощо. Байдушій учитель не може захопити своїх учнів предметом. Якщо ж він постійно демонструє відданість своїй справі, упевненість в успіхові своєї діяльності, віру в культурно-пізнавальну цінність предмета, це відразу передається учням і стає джерелом мотивації навчання. Учитель виробляє у собі здатність перетворювати живі враження дійсності в предмет спілкування на уроці. Ще тільки переступивши поріг класу, він перетворюється в партнера по спілкуванню «першого серед рівних» і одночасно організатора, пропонуючи відповідні ситуації та втягуючи в них учнів. Він прагне при цьому, щоб кожен школяр знайшов свою форму виявлення в бесіді, показав свої можливості. Уже мовна «зарядка» на початку уроку – це фактично комунікативна передмова уроку. Від її характеру залежить наявність чи відсутність відповідної атмосфери. Навіть «чергова» розмова про погоду зможе викликати учнів на розмову, якщо її побудувати нестандартно. Наприклад, учитель (дивлячись у вікно): «Дощ. Усі йдуть в плащах із парасольками. А я люблю дощ, люблю гуляти під дощем. Повітря таке свіже. Головне – вдягнутися по погоді. Як кажуть англійці: «Нема поганої погоди, є поганий одяг».

Зростання професійного досвіду вчителя іноземної мови полягає перш за все у його оволодінні прийомами, що стимулюють спілкування. З їх допомогою він може будь-який матеріал програми повернути в комунікативне русло. Для того, щоб урок був вдалим і плідним, педагог повинен ретельно до нього підготуватися, зваживши всі мотиви і враховуючи мотиваційну сферу кожного учня зокрема. Основи для виникнення мотивації можуть бути закладені при постановці завдань уроку, при відповідному змістові та відповідних організаційних формах уроку. Усе це опосередковується вчителем і залежить від його стилю роботи. При наявності внутрішньої активності учня, не потрібно ніяких додаткових прийомів активізації, бо саме він вирішує мовно-розумове завдання, яке зачіпає його як особистість, і сам охоче вступає у контакт. Мотивація є

запускним механізмом будь-якої діяльності, чи то є праця, спілкування, чи пізнання. Живлять і підтримують мотивацію цікаві та прогресивні методи навчання та, власне, і сам педагог, тандем яких у кінцевому результаті гарантує успіх.

Для підвищення ефективності навчання визріли об'єктивні передумови. Система повинна бути гнучкою, шукати нове русло. Перефразовуючи відомий вислів Ейнштейна: «звідки ви можете отримати новий результат, якщо робите все по-старому?». Сьогодні треба правильно розставити акценти та наголоси у процесі шкільного навчання. Адже відбулася еволюція завдань освіти: від учительського девізу «дати знання», «навчити вчитися» до сьогоднішнього «*навчити отримувати задоволення від процесу пізнання*». Навчальний процес на цьому етапі розглядається як взаємодія тріади «учень – середовище – учитель». Середовище виступає рівноправним активним суб'єктом навчального процесу: стимулює емоції учнів, які усвідомлюють себе живими людьми в комфортному оточенні, допомагає зазирнути за зміст сказаних слів, побачити факти, а за ними усвідомити суть явищ.

Автором дослідження було розроблено за зазначеними вище принципами артпедагогіки навчальну програму уроків англійської мови для дітей молодшого шкільного віку. Вона пройшла апробацію протягом двох років у навчальному закладі «Креатив – студія «Азбука» (м. Мукачево) з метою спроби визначення ефективності мотивацій до вивчення англійської мови. Нашими завданнями були: формування комфортного середовища для процесу навчання та цілеспрямований розвиток творчого начала і критичного мислення. В арсеналі вчителя був широкий діапазон арттехнологій (гра, метод розучування пісень, римівок і віршів, театральні міні-постановки та ситуаційні сценарії), а також специфічна розробка тем, що включають варіативні заняття, на яких можна закріплювати певні знання та навички відповідно до ситуації, середовища. Наприклад, потужна тема «Кругосвітня подорож» містить у своїй складовій заняття із назвою «Гаваї», на якому потенційно можна опрацювати вивчення чи закріплення мовного матеріалу

за ситуаційним сценарієм: знайомство, географічне положення чи клімат, малювання пісочною анімацією (розвиток дрібної моторики пальців) екзотичних гавайських фруктів і вивчення їх назв іноземною мовою, вивчення назви смаків, створення композиції гавайської пальми з їстівних продуктів, гавайські танці під кручення хула-хупа та пісеньки іноземною мовою, як музичний супровід, елементи гри «бінго», що тренують увагу, при цьому розфарбовувати гавайські сабо, що збіглися у грі, виготовити веселу шаманську маску аборигенів, заодно вивчити частини обличчя тощо.

Такий тип занять розроблено в новому руслі. Урок не чітко регламентований програмою, але і не спонтанний. Скоріше він є варіативним, що підлаштовується під ситуацію, дітей, завдання. Навчання тяжіє до міждисциплінарного, система гнучка. Поступово руйнується класно-урочна система. Роль учня і групи – активна. Учитель виступає в ролі режисера, координатора, а також провідника учнівського самоконтролю. Також в цьому виховному закладі вчитель пояснює батькам, що всі вони: дитина, батьки, вчитель є єдиною командою, яка переживає за спільний кінцевий результат. Це створює додаткову мотивацію учасників процесу.

На основі проведеного опитування вихованців «Азбуки», їхніх батьків та учнів ЗОШ № 2 (1–4 класів) м. Мукачево та їхніх батьків, проаналізовано позитивні й негативні тенденції традиційної та інноваційної методик освіти. Усього опрацьовано 576 анкет. За даними аналізу результатів анкетування можемо зробити такі **висновки**:

– мотивація вихованців КС «Азбука», де ширший спектр можливостей і використання артпедагогіки, практично вдвічі вища, ніж у загальноосвітній школі;

– учнів, задоволених результатом навчання, на 24% більше в креатив-студії, ніж у загальноосвітній школі.

Цікаві дані ми отримали при опитуванні батьків. Так, батьки, чії діти навчалися в креатив-студії, на 97,5% були впевнені, що їхнім дітям

подобається вивчати іноземну мову, у той час, як діти набрали лише 60%. І навпаки, батьки дітей, що вивчали англійську мову в загальноосвітній школі були переконані, що тільки 2% дітей задоволені уроками іноземної мови, а зацікавленість дітей склала 33%. Отже, з цих даних можна зробити такий висновок:

– більшість батьків висуває недовіру до традиційної школи і гостро потребує від неї кращих результатів, тобто принципово видимих змін;

– більшість батьків надає великий кредит довіри інноваційним технологіям, а саме артпедагогіці.

Питання про те, яка роль батьків на вмотивованість власних дітей до навчання та які важелі впливу вчителя на цей феномен – це тема наступних досліджень.

Таким чином, імплементація арттехнологій при вивченні іноземної мови в загальноосвітній школі дає можливість не тільки підняти інтерес учнів до досліджуваного предмета, а й розвивати їхню творчу самостійність, навчати роботі з різними джерелами знань.

Використання арттехнологій полегшує сприйняття навчального матеріалу. Такі форми проведення занять «знімають» традиційність уроку, оживляють думку. Вправи залишаються провідним засобом у досягненні головної мети навчання іноземної мови – формування комунікативної особистості, здатної ставити запитання, висловлювати свою власну думку, інакше кажучи, особистості, здатної до спілкування.

Мотивація визначає продуктивність навчальної діяльності та є її органічним компонентом. Наближення мовної діяльності на уроці до реальної комунікації дає можливість використовувати мову як засіб спілкування, підвищує інтерес учнів до навчання і до іноземної мови, яку вони вивчають.

1.3. Упровадження інформаційних технологій в підготовку вчителів початкової школи в Україні

Болонський напрям розвитку та інформатизація освіти, спрямування політично-економічних урядових ініціатив України до євроінтеграції спричинили суттєві різноаспектні зміни політично-економічного ландшафту нашої держави, як-то: здобуття державної незалежності, відновлення й розвиток внутрішньої та зовнішньої економіки, цілеспрямований рух до інформаційного суспільства та інтеграції в міжнародний освітній простір.

Результатом такого поступального руху є урядові нормативно-правові документи, які стосуються в першу чергу вищої освіти: удосконалено систему прийому абітурієнтів до вищих навчальних закладів (розроблено й запроваджено Єдину державну електронну базу з питань освіти); затверджено Урядом Національну рамку кваліфікацій (ефективний взаємозв'язок між сферою освіти і ринком праці, наступність між рівнями освіти, реалізація стратегії навчання впродовж життя); ведеться робота над створенням нового покоління державних стандартів вищої освіти, зорієнтованих на формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінки знань випускника до оцінки його компетенції і визначення рівня компетентності в цілому. Важлива роль відводиться вищій початковій освіті, яка готує педагогів, володіючи засобами та ресурсами збереження й розвитку себе як особистості, уміти адекватно реагувати на зміни в суспільстві задля ефективного реалізації сучасних урядових стратегічних цілей на шляху до інформатизації суспільства.

Початкова ланка, як важливий складник системи освіти, зазнає глибокого внутрішнього і зовнішнього впливу в сучасному інформаційному суспільстві. Зовнішній вплив спричинено тенденціями до освітніх реформ країн Європи та світу.

ЮНЕСКО обґрунтовано констатує загальносвітову кризу в освіті, ХХІ століття оголошує «століттям освіти». Зокрема, останні десятиліття в багатьох країнах світу і в Україні позначилися зміною суспільної парадигми – від технократичної до індустріальної, від індустріальної до інформаційної. Якщо говорити про внутрішній вплив на розвиток початкової освіти, то вагомими важелями стали такі суспільні інтеграційні процеси розвитку суспільства, як глобалізація, демократизація, розпад союзу країн ядерного блоку, створення єдиного інформаційного простору тощо. Наслідки таких змін призвели до потреби глибокого перегляду та негайного реформування освіти на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях, оскільки існуючі системи не відповідають сучасним запитам і потребують переорієнтації.

Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до освітніх пріоритетів сьогодення відноситься вміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей в оновленому освітньому просторі, що зумовлює перебудову професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до міжнародних освітніх стандартів суспільства. Саме тому важливим сьогодні є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й модернізація системи початкової освіти через оновлення діяльності вищих педагогічних навчальних закладів з урахуванням національних надбань світового значення та кращого європейського досвіду, забезпечення професійної підготовки конкурентноздатних компетентних фахівців, які зможуть змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися впродовж життя.

На основі проведеного дослідження стану фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні виокремлено нову ситуацію її розвитку, як наслідок змін у педагогічних умовах: перехід сучасної школи до єдиної за тривалістю початкової освіти; оновлення навчальних програм, підручників; удосконалення методик навчання дисциплін початкової школи.

Характерною рисою оновленої початкової школи є її структурність і зміст, які відрізняються за типами навчальних закладів і методичним забезпеченням. Проте, одночасно з цією розрізняльною характеристикою існує урядово-визначена стратегічна мета початкової освіти – забезпечення отримання освіти для всіх школярів на рівні, визначеному Державним стандартом загальної початкової освіти. Винятково важливо повною мірою враховувати суттєві зміни в підготовці педагогічних кадрів, зокрема педагогів-професіоналів нової генерації з конкурентоспроможним рівнем кваліфікації, які мають володіти загальною й педагогічною культурою, ураховувати у професійній діяльності тенденції сучасного розвитку шкільної освіти.

Підготовку вчителів початкової школи до використання інформаційних технологій (ІТ) розглядають О.В. Адаменко, О.В. Аніщенко, В.В. Арестенко, В.Ю.Биков, Л.В. Брескіна, Р.С. Гурін, С.О. Гунько, М.І. Жалдак, Л.А. Карташова, О.Є. Колесова, А.М. Коломієць, В.В. Кондратова та інші вчені, які наголошують на їх пріоритетності. Треба відзначити, що у вітчизняній педагогічній науці нагромаджено значний досвід підготовки вчителів до використання ІТ. Наразі постала необхідність упроваджувати ІТ у практику роботи початкової школи.

Великий український педагог О.В. Сухомлинська наголошує: «Нині неможливо розпочати розв’язання проблеми, не визначивши, що ж було зроблено до цього, від чого потрібно відштовхнутись, розвиваючи, розбудовуючи нове знання» [24, с. 2].

У розрізі досліджуваного нами питання проаналізуємо генезу та стан використання ІТ у підготовці вчителів початкової школи в Україні, котра розпочалася понад півстоліття тому.

Питаннями періодизації розвитку вищої педагогічної освіти в Україні займалися А.М. Алексюк, Л.П. Вовк, Н.Л. Калениченко, Л.В. Коваль, М.Д. Ярмаченко та інші вчені.

Базовою періодизацією генези розвитку початкової освіти для

дослідження є періодизація вітчизняного вченого Л.В. Ковалю, основою якої виступали зміни в початковій школі, адже, як указує вчений, «чим точніше в педагогічній освіті будуть враховані всі запити практики, тим вона буде якіснішою» [там же, с. 3]. Дослідниця виділяє 4 етапи становлення й розвитку вищої професійної педагогічної освіти:

1. Етап становлення вищої професійної педагогічної освіти (1956–1971 рр.).

2. Етап удосконалення вищої професійної педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972–1984 рр.).

3. Етап оновлення вищої професійної педагогічної освіти України (1985–1995 рр.).

4. Етап розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах входження до загальноєвропейського освітнього простору (1996–2008 рр.) [там же, с. 3].

Аналіз зазначених етапів розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи дав змогу виокремити пріоритетні напрями, важливі урядові заходи та нормативне забезпечення процесу впровадження ІКТ у систему підготовки вчителів початкової школи в Україні.

Базовим документом реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні є документи 1956 року: Постанова Ради Міністрів СРСР «Про заходи підвищення якості підготовки вчителя для загальноосвітньої школи» і відповідний наказ Мінвузу СРСР «Про затвердження переліку факультетів і спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів країни». На виконання цих документів з 1956/1957 навчального року з метою експерименту в Україні було створено перші факультети підготовки вчителів початкової школи в п'яти педагогічних інститутах: Київському, Вінницькому, Бердичівському, Ізмаїльському, Глухівському. Із кожним роком їх чисельність зростала, за останніми даними подібних факультетів в Україні нараховується 36 [там же, с. 3]».

Відповідно до проаналізованих історичних матеріалів і періодики, зокрема: «Учительская газета», журнали «Советская педагогика», «Народное образование», «Начальная школа», де опубліковано важливий для досліджуваного питання матеріал стосовно базових ідей розвитку системи вищої початкової освіти та підготовки вчителів початкової школи, зазначається, що нові факультети пропонують викладачам упроваджувати досвід багаторічної роботи педагогічних училищ, знаходити в ньому позитиви, упровадження яких дозволило б підвищити рівень методичної та педагогічної підготовки вчителів початкової школи [24; 25].

Відповідно до тенденцій розвитку вищої початкової освіти у світовому товаристві в Україні також було виокремлено проблему визначення пріоритетності наукової основи професійної підготовки вчителів початкової школи. Дискусії проводилися навколо системи наукових знань, яка визначатиме профіль підготовки фахівця початкової школи. Як відомо, тогочасний період становлення вищої початкової освіти характеризувався двома найпоширенішими підходами до вирішення цього питання: психолого-педагогічним і фаховим [24; 25]. Відомі вітчизняні вчені А.А. Арсен'єв, Г.О. Люблінська, І.Ф. Свядковський тощо, які були прихильниками психолого-педагогічного підходу, доводили правильність ідеї, що фаховими дисциплінами на педагогічних факультетах мають бути педагогіка і психологія в широкому розумінні їх змісту. На противагу їм представники фахового підходу, зокрема Н.Ф. Буханова, М.Ю. Потоцький, Л.І. Панчешнікова, І.В. Соловков, С.І. Руновський та інші, обґрунтовували важливість вивчення фахових предметів, що викладаються в початковій школі, а саме: рідної мови та математики перед формуванням наукових поглядів учителя стосовно психолого-педагогічних наук, важливістю практико орієнтованої підготовки. Саме тому вищезгадані вчені, прихильники другого підходу, вважали, що «учитель початкових класів у педагогічному інституті має отримати вищу педагогічну, лінгвістичну і математичну освіту (інколи уточнювалося, що й з математики слід

наближатися до вищої освіти) [25, с. 15]». Так само проводилися дискусії стосовно включення фахових методик до змісту освітньо-кваліфікаційних курсів підготовки вчителів початкової школи, як-то: вивчення шкільних програм, підручників, навчального матеріалу початкової школи.

Активний розвиток наукової думки в галузі шкільної дидактики і методики став пріоритетною ідеєю означуваного періоду. Методологічні аспекти та понятійний апарат педагогіки, психології й методики висвітлювали такі відомі вчені, як: І.М. Василенко, С.Ф. Збандуто, А.І. Зільберштейн, О.І. Колмогорова, Г.С. Костюк, В.І. Помагайба, Н.О. Менчинська, М.І. Моро, М.Н. Скаткін тощо.

Цей період характеризувався проведенням наукових теоретико-методологічних досліджень із питань освіти вчителів початкової школи, дослідженням психолого-методичних проблем, питаннями впровадження оновлених планів підготовки та навчальних програм до підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Головними завданнями, які стояли перед тогочасною системою освіти вчителів початкової школи протягом 1956–1971 рр., були: недостатній рівень науково-педагогічного забезпечення новоутворених факультетів; майже повна відсутність матеріально-технічної бази й обмеженість науково-методичної літератури для студентів тощо.

Реорганізація вищої професійної педагогічної освіти протягом 1972–1984 років відбувалася в умовах паралельного реформування початкової школи: у 1971–1972 навчальному році відбулася перша реформа, що передбачала перехід початкової школи на трирічний термін навчання за новими програмами та підручниками, у яких особлива увага приділялася проблемі взаємозв'язку навчання й розвитку молодших школярів, що допомагає окреслити новий етап становлення вищої професійної педагогічної освіти.

Залучення дітей 6-річного віку до навчання пов'язується з наступною шкільною реформою, яка спричинила перебудову навчальних планів і

програм щодо психолого-педагогічних аспектів освіти дітей молодшого шкільного віку. 1980-і роки в розвитку вищої початкової освіти ускладнилися протистоянням двох упереджень: необхідності інтенсифікації зв'язків науки із практикою та нестабільністю поєднання психолого-педагогічної і методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Проблеми, що постали у шкільній початковій освіті, вимагали негайного розв'язання і взаємоузгодження, тому наступний етап оновлення вищої педагогічної освіти України (1985–1995 рр.) мав сприяти розв'язанню зазначених питань. Означений період характеризується ідеями, які не зреалізувалися належним чином, а саме: професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи стосовно паралельного функціонування двох типів початкової школи: трирічної і чотирирічної; демократичні перетворення в суспільстві спрямовувалися на перебудову вищої педагогічної школи на засадах гуманізму, упровадження інноваційних технологій навчання й виховання, всеохоплюючої інформатизації, інтеграції національних і світових надбань; модернізація вищої педагогічної школи відбувалася в аспекті становлення багаторівневої системи освіти (бакалавр, спеціаліст, магістр) тощо [24, с. 4].

У такому контексті особливої актуальності набула проблема впровадження інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій до системи початкової освіти. Однак, більшість викладачів вищих навчальних педагогічних закладів не були готові до демократичних і технологічних змін, тому гуманістичні цінності, на жаль, переважно декларувалися, а реальною залишалася орієнтація на інформаційно-знаннєвий підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Реформи в системі вищої професійної педагогічної освіти в умовах входження України до загальноєвропейського освітнього простору (етап 1996–2008 рр.), «спрямовувались на підвищення якості та формування особистості майбутнього вчителя початкової школи, його духовної і професійної культури та визначення складових реалізації компетентнісного

підходу в освітньому процесі» [25, с. 85–92].

Реалізація зазначених проблем безпосередньо вимагає посилення практико-орієнтованого характеру ІКТ підготовки.

Аналіз досліджень з означуваного питання (Н.М. Бібік, О.В. Біда, В.І. Бондар, Н.В. Кічук, Я.П. Кодлюк, О.Я. Савченко, Л.В. Хомич та ін.), дозволяє відзначити практико-орієнтований характер навчання якості оновлення змісту системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й окреслення реалізації засад системного, особистісно зорієнтованого, стандартно-орієнтованого, компетентнісного і технологічного підходів та істотних змін у формах, методах і засобах навчально-пізнавальної діяльності студентів – майбутніх вчителів початкової школи.

Аналіз історичної генези становлення і розвитку наукових доробків та урядових документів дав можливість відзначити, що сучасні тенденції стосовно початкової освіти вчителя є наслідком найсуттєвіших реформ початкової ланки освіти. Від першого до четвертого етапу наскрізність і послідовність процесу реорганізації 4-річної початкової школи спонукали поступовий розвиток системи професійної підготовки вчителів початкової школи, де цілісність і багатомірність освітнього процесу окреслили сталість творчого пошуку та спрямування педагогічної практики педагогів на здобуття і закріплення навчальних результатів учнів молодшого шкільного віку зазначених у Державному стандарті початкової загальної освіти.

Водночас розділяємо думку вчених, які вважають, що розвиток початкової школи має відбуватися еволюційним шляхом, кожне нововведення повинно бути добре підготовлене, методологічно і педагогічно обґрунтоване, експериментально перевірене і, що особливо важливо, усвідомлене і засвоєне майбутніми фахівцями ще на етапі професійної педагогічної підготовки у ВНЗ.

Урахування розглянутих вище процесів модернізації системи початкової освіти, спричинених як зовнішніми так і внутрішніми чинниками,

що пов'язані, крім вищезазначених, із доступністю використання засобів комунікацій обробки і збереження інформації, зокрема: зчитувачі електронних книг, супутникові зображення, модеми, комп'ютери, ігри, робочі столи, мережі Wi-Fi, Інтернет, портативні комп'ютери, планшети, жорсткий диск, комутатори-розподільвачі, слейтс, особистий цифровий помічник, цифровий фотоапарат, цифрова відеокамера, картка пам'яті, електронна пошта, музичний програвач (MP3, 4), швидкісна передача повідомлень, принтери, сканери, радіо, телебачення, чутливі елементи, флешки, відео – конференц зв'язок, проектори баз даних, інтерактивні дошки, передача мовлення по протоколу IP, компакт диски, DVD, GPS, мобільні телефони, смартфони, iPhones, iPads, ноутбуки, нетбуки, хмарні технології тощо дозволило нам доповнити періодизацію Л.В. Коваль **п'ятим етапом** професійної педагогічної підготовки вчителя початкової школи України, а саме:

Сучасний етап – реалізація стандартів ІКТ-компетентностей, через упровадження підходу технологічної грамотності, що є особливо актуальним на сучасному етапі розвитку професійної початкової освіти України у зв'язку з упровадженням компетентнісно зорієнтованої парадигми освіти в системі підготовки вчителів початкової школи (2009 р. – по теперішній час).

Отже, у вітчизняному процесі ІКТ-підготовки майбутніх учителів початкової школи необхідно виокремити власні ефективні методи та засоби впровадження інформаційно-комунікаційних технологій до підготовки вчителів початкової школи згідно із глобалізаційними та європейськими тенденціями використання продуктивного досвіду у світовому освітньому просторі.

На основі аналізу генезису наукових досліджень та урядових документів із проблеми становлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи за період від 1956 року – по теперішній час [1; 2; 7; 17; 19; 20; 21; 24; 25; 36] доходимо висновку, що Україна пройшла значний шлях у розвитку вищої професійної підготовки вчителів, декілька реформ,

де одним із сучасних важелів реформування системи підготовки вчителів початкової школи нашої доби виступили інформаційно-комунікаційні технології.

Початком шляху впровадження ІКТ та розвитку ІКТ-компетентностей у професійній підготовці вчителів початкової школи вважаємо сформовану і таку яка продовжує розвиватися нормативно-законодавчу базу щодо інформатизації освіти. Державні нормативні документи, прийняті в попередні роки, передбачали забезпечення ефективного впровадження і використання ІКТ на всіх рівнях освітньої галузі.

Зокрема, Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» розглядає такі аспекти сучасного стану інформатизації освіти в Україні, як: основні напрями розвитку інформатизації в освіті; використання ІКТ в освітній галузі, як пріоритетне державне завдання; наведено причини відставання ступеню розбудови інформаційного суспільства в Україні порівняно зі світовими тенденціями недостатнім; указано на низьку та недостатню ефективність використання фінансових, матеріальних, кадрових ресурсів, спрямованих на інформатизацію, упровадження ІКТ у соціально-економічну сферу; оцінено рівень комп'ютерної та інформаційної грамотності населення як слабкий, відзначено повільне впровадження нових методів навчання із застосуванням сучасних ІКТ; зазначено недостатній рівень державної підтримки виробництва засобів інформатизації, програмних засобів та впровадження ІКТ; наголошено на існуванні інформаційної нерівності в забезпеченні можливості доступу населення до комп'ютерних і телекомунікаційних засобів.

Проблема професійної ІКТ-компетентності сучасного вчителя початкової школи у сфері інформаційно-комунікаційних технологій є актуальною і разом з тим потребує розв'язання низки питань.

Таким чином, крім створення нормативно-правового, науково-методичного забезпечення, ІКТ упровадження, оснащення шкіл сучасними

електронними засобами навчального призначення та програмними документами, також удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у сфері впровадження ІКТ у навчально-виховний процес, забезпечення стовідсоткового володіння такими знаннями всіма педагогічними працівниками щодо виконання Програми має забезпечити підвищення якості шкільної освіти, розвиток інформаційної взаємодії та інтеграцію загальноосвітніх навчальних закладів у світовий інформаційний освітній простір. Окрім того, помітною є позитивна тенденція до підвищення рівня ІКТ компетентності вчителів паралельно з упровадженням комп'ютерної грамотності учнів.

Було проведено серію додаткових урядових ініціатив щодо післядипломної початкової освіти та забезпечення матеріально-технічної бази закладів освіти через уведення навчальних програм, спрямованих на підвищення ІКТ-компетентності педагогічних працівників [16; 26; 27; 28; 35], зокрема:

1. Програма дистанційного курсу «Цифрові технології» Microsoft. Програму було створено для людей, які зовсім не володіють комп'ютером або мають лише початкове уявлення про ІКТ-технології.

2. Програма навчального мультимедійного відеокурсу з основ ІКТ від виробника Dingo Multimedia призначена для вивчення основ роботи з комп'ютером.

3. Сертифікація ІКТ-компетентності вчителя. Метою проходження тесту з ІКТ-компетентності є отримання достовірної інформації, яка дозволить учителям узагальнити та покращити показники роботи в галузі ІКТ, а адміністрації отримана інформація дозволить ефективніше впливати на зміст, форми, методи та засоби методичної підготовки різних категорій педагогічних працівників.

Проводяться різні освітні заходи, які стимулюють різнопланове використання ІКТ: виставки навчальних закладів («Сучасна освіта в Україні – 2013–2017»); виставки-презентації («Інноваційні технології навчання» від

корпорації Intel); інтерактивні презентації та майстер-класи для педагогів, методистів навчальних закладів та учнів від Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, корпорації «Intel», компанії «Microsoft», компанії «Щоденник» та інших компаній; створено міжнародні освітянські форуми («Інтелект України») тощо.

Як бачимо, на державному рівні поки що не має визначеного змісту підготовки в цій сфері. З проаналізованих вітчизняних джерел видно, що кожен освітній заклад вирішує питання ІКТ підготовки автономно, на локальному рівні. Сучасні урядові рекомендації щодо ІКТ підготовки акцентують обов'язковість їх вивчення, а не конкретний зміст.

Покращилась матеріально-технічна база щодо комп'ютеризації шкільної педагогічної освіти. Офіційна статистика свідчить, що понад 93% українських шкіл мають комп'ютери. Утім, значна частка комп'ютерного устаткування застаріла та фізично зношена. У 2010/2011 навчальному році в Україні на 28 учнів припадав усього один комп'ютер (у 2011 році постановою Кабінету Міністрів України виділено коштів на 1386 комп'ютерних одиниць для ЗНЗ України).

За даними on-line опитування, що проводилося у 2011–2012 навчальному році дослідницькою компанією Cross Tab Research (штат Вашингтон, США), і в якому взяли участь 3864 вчителі з України, педагоги зазначали, що мають більше доступу до комп'ютерних технологій поза школою, ніж у класі. Зокрема, на цьому наголосили 73% опитаних (минулого року – 70%). Так само й учні: 54% з опитаних мають доступ до комп'ютера з Інтернетом за межами школи [48].

Одним із позитивних аспектів розширення матеріально-технічної бази ЗНЗ, ВНЗ є створення персональних сайтів шкіл, коледжів, університетів чи веб-сторінок учителів, викладачів. Перевагою форми портфоліо є оперативність та актуальність: учитель постійно поповнює власну веб-сторінку розробками уроків, контент сайту відображає досвід учителя і може бути корисним не тільки учням, але й колегам-предметникам. Персональні

сторінки вчителів початкової школи можна створювати на платформах CMS, UCOZ, Word Press тощо. Використання таких веб-конструкторів дозволяє створити сайт без особливих навиків програмування.

Крім того, таким веб-сторінкам надається безкоштовний хостинг і технічна підтримка. Наприклад, на сторінці Мукачівського державного університету (<http://msu.edu.ua>) викладачі, студенти, абітурієнти можуть знайти новини та необхідну інформацію, що стосується всіх аспектів роботи ВНЗ, а також посилання на персональні сайти викладачів, провідних науковців закладу. На цих сайтах колеги можуть знайти корисну інформацію з методик викладання предметів, прочитати наукові статті за авторством викладача, переглянути відеофрагменти уроків, знайти опис і методичні рекомендації щодо використання електронних засобів навчального призначення на практичних і лекційних уроках, а студенти можуть ознайомитися з матеріалами місцевих і Всеукраїнських конкурсів та олімпіад з різних дисциплін, знайти цікаві висловлювання відомих учених і різноманітні посилання (перегляд художніх фільмів, вебінарів на різну тематику, форумів тощо).

Таким чином відбувається вдале заохочення студентів до вивчення предметної дисципліни, підвищення мотивації, сприяння розвитку творчих здібностей, стимулювання самостійної та індивідуальної роботи.

Цікавими, на нашу думку, є *теоретичні положення та практичні рекомендації щодо впровадження досвіду Великої Британії з інформаційних технологій у підготовці вчителів початкової школи в Україні.*

Як вже зазначалося вище, ідентифіковано три комплементарних підходи, які частково перекривають один одного та які, базуючись на відповідних чинниках, з'єднують освітню політику з економічним розвитком, а саме:

- підхід, що базується на технологічній грамотності;
- підхід, що базується на поглибленні знань;
- підхід, що базується на створенні знань.

Усі ці підходи відповідають альтернативним формулюванням освітніх цілей і їх баченню майбутньої освіти. У сукупності вони намічають траєкторію, слідуючи якій реформа освіти сприятиме вирішенню завдань розвитку економіки країни та її суспільства, що стають дедалі складнішими. Кожен із цих підходів має свої наслідки для всіх компонентів системи освіти – педагогіки, викладацької діяльності та професійного розвитку, навчальних програм і системи оцінювання, організації й управління школами тощо. ІКТ відіграють свою власну роль у кожному з цих підходів. У цілому вони відбивають поступальний рух: від технологічної грамотності – через поглиблення знань – до створення знань.

Які ж підходи є характерними для України і Великої Британії? Чи можна їх порівнювати? Чи буде коректним таке порівняння? Частково відповіді на ці запитання дає показник ступеня готовності країн до використання можливостей ІКТ (Network Readiness Index – NRI). Починаючи з 2002 року, цей показник щорічно оприлюднюється на сайтах Світового Економічного Форуму (розробник – група інформаційних технологій Гарвардського центру міжнародного розвитку). Розглянемо порівняльний аналіз показників NRI для України та Великої Британії за 2008–2016 роки [49] (табл. 1.1).

Як бачимо, останні роки стали для Великої Британії визначальними щодо готовності та здатності до впровадження ІКТ: країна увійшла в першу десятку країн світу за індексом NRI. Натомість Україна відповідно до показника NRI за 2015–2016 роки посідає 73 місце, поступаючись таким країнам СНД як Естонія (22), Литва (32), Латвія (41), Казахстан (43), Росія (54) та ін.

Ступінь готовності країн до використання можливостей ІКТ (NRI)

Роки дослідження	Україна	Велика Британія	Вектор змін в Україні	Вектор змін у Великій Британії
2008–2009 (134 країни)	62	15		
2009–2010 (133 країни)	82	13		
2010–2011 (138 країни)	90	15		
2011–2012 (142 країни)	75	10		
2015–2016 (139 країн)	64	8		

Отже, для України характерним є підхід технологічної грамотності, у той час як Велика Британія знаходиться в перехідному стані: від підходу поглиблення знань – до підходу створення знань.

Для прискорення переходу України на наступний етап розвитку інформатизації освіти (поглиблення знань) важливе значення має вивчення, аналіз і запровадження ідей позитивного зарубіжного досвіду в цій сфері. Аналіз нормативного-правового поля впровадження ІКТ в систему підготовки вчителів початкової школи демонструє, що завдяки ефективній та скоординованій освітній політиці Велика Британія досягла значних результатів у цій площині.

Розглянуті стан та урядові матеріали інформатизації початкової освіти України та проведені дослідження досвіду використання ІКТ у професійній підготовці вчителів початкової школи Великої Британії, робить можливим сформулювати низку **практичних рекомендацій**.

Для керівних освітніх органів початкової школи:

1. Визначити довгострокову траєкторію, якою країна буде просуватися від одного підходу інформатизації освіти до іншого задля досягнення вищої соціально-економічної мети.

2. Створити робочу групу для розробки та впровадження технологічного стандарту ІКТ- умінь учителями початкової школи.

3. Збільшити державне фінансування виробників комп'ютерного та програмного забезпечення для ефективного обладнання початкових шкіл.

4. Передбачити виділення додаткового часу та інших необхідних засобів для впровадження основних складових ІКТ в університетські, шкільні програми, навчально-виховну практику ВНЗ, початкові школи.

5. Розробити програми професійного розвитку для підвищення рівня ІКТ-грамотності вчителів початкової школи з метою впровадження основних складових ІКТ у навчальні програми, навчально-виховну практику освітніх закладів. У результаті викладачі педагогічних ВНЗ, учителі початкової школи знатимуть, як, де і коли слід (але також, коли не варто) використовувати ІКТ в освітній діяльності.

6. Підібрати або пристосувати британські освітні програми підвищення ІКТ компетенції вчителів початкової школи до умов нашої країни, політики, стану інформатизації освіти.

7. Скоординувати, продовжити та розширити низку урядових ініціатив стосовно інформатизації початкової школи, зважаючи на позитивні результати їх проведення в наступні п'ять років.

8. Розробити заходи щодо включення питань інформаційно-комунікаційних технологій навчання до програм викладання методик фахових дисциплін, курсових і дипломних робіт методичного спрямування за спеціальностями педагогічного профілю та початкової освіти.

9. Щорічно здійснювати аналіз проведеної роботи та стану впровадження ІКТ у початкових навчальних закладах України.

10. Забезпечити педагогічні ВНЗ необхідними комп'ютерними технологіями, доступними кожному студентові (графічними калькуляторами, цифровими фотоапаратами та відеокамерами, електронними реєстрами даних, програмованими блоками, цифровими проекторами тощо) і сформувати у студентів цілісну систему знань і вмінь застосовувати ці

технологій в навчальному процесі початкової школи.

Для педагогічних вищих навчальних закладів і закладів післядипломної педагогічної освіти:

1. Розробити освітні програми та сприяти впровадженню у практику роботи закладів та установ педагогічної освіти заходів Міністерства освіти і науки України, спрямованих на реалізацію низки ініціатив щодо впровадження ІКТ у початкову школу.

2. Змінити методику викладання стосовно використання різноманітних технічних засобів, електронних ресурсів для вирішення управлінських завдань, під час підвищення професійної майстерності працівників початкової школи.

3. Підготувати пропозиції про відзначення працівників місцевих органів державної виконавчої влади, органів управління освітою, науково-методичних установ, вищих педагогічних, загальноосвітніх навчальних закладів за активну і плідну участь у реалізації низки ініціатив щодо впровадження ІКТ в початкову школу.

4. Трансформувати систему підготовки вчителів початкової школи через впровадження ІКТ за допомогою введення різних дисциплін, спецкурсів, тренінгів тощо, які б формували у студентів цілісну систему знань щодо застосування ІКТ в освіті; сприяти поширенню ІКТ технологій у різних галузях навчання за рахунок включення навчальних дисциплін із застосування ІКТ в початковій школі до переліку предметів обов'язкових для вивчення в усіх педагогічних ВНЗ.

5. Запровадити в педагогічну освіту підготовки вчителів початкової школи засоби ІКТ для організації навчального процесу в педагогічних ВНЗ, зокрема, увести в підготовку вчителів початкової школи методи та засоби ІКТ для організації навчального процесу в педагогічних ВНЗ, наприклад, дистанційні курси («Ефективний урок» від «Дистанційної Академії») вебінари («Моделювання уроку в початковій школі»), он-лайн практикуми

(відеоконференції), лабораторні заняття із застосуванням освітніх веб-сторінок, веб-сайтів, де накопичено багато прийомів, способів роз'яснення навчального матеріалу, секретів запам'ятовування, тренувальних та ігрових вправ, спрямованих на формування обчислювальних навичок, запам'ятовування табличок, правил правопису тощо (наприклад, «Самоучка», «LinguaLeo», «Ego4u»), організація самостійної та індивідуальної форми роботи та передачі даних невербального спілкування учасників навчального процесу через електронну пошту тощо.

Для викладачів вищих навчальних закладів початкової освіти, учителів-практиків початкової школи та майбутніх учителів початкової школи:

1. Викладачі, учителі початкової школи і студенти повинні знати про урядові цілі впровадження ІКТ в початкову школу та розпізнавати відповідні компоненти програм реформи початкової освіти.

2. Змінити методику викладання стосовно використання різноманітних засобів ІКТ, електронних ресурсів під час роботи в початковій школі з класом, групою або виконання індивідуальних завдань: інтерактивні дошки (надання можливості для взаємодії й обговорення у класі; розробка цікавих і захоплюючих занять завдяки різноманітному й динамічному використанню ресурсу), проектори, мультимедійні системи з моніторами 32" (презентації; відеофільми; тестові завдання; інтерактивні вправи; демонстрації лабораторних робіт; інтерактивне моделювання процесів навчання тощо), планшети, iPads чи iPods (ефективне оцінюванням зі зворотнім зв'язком, перегляд відео, прослуховування аудіозаписів, читання електронних книг, використання можливостей Інтернету), принтерів (виведення інформації), сканерів (сканування, розпізнавання, копіювання даних), адаптери WiFi (бездротовий зв'язок, передача мультимедійних даних), участь у групових чатах, тематичних форумах тощо. Зміни в методиці викладання вимагатимуть знання того, де і коли слід (а коли не варто) використовувати

технічні засоби на уроках, лекціях, практичних, лабораторних тощо.

3. Самостійне планування та розроблення уроків з конкретної теми для учнів молодшого шкільного віку дає можливість відпрацьовувати їх у віртуальному класі та забезпечувати контроль і оцінювання результатів діяльності учня.

Отже, використання ІКТ в реформуванні системи початкової освіти є одним із стратегічних елементів процесу впровадження урядових освітніх проєктів. Збільшення низки офіційних документів України вказує на визнання урядом пріоритетності завдання впровадження ІКТ в початкову освіту та є взаємопов'язаним елементом урядових стратегій, навчальних планів та освітньо-кваліфікаційних програм. Проте освітні керівні органи, при впровадженні ІКТ в початкову освіту, частіше керуються тільки технічними аспектами організації навчального процесу, ніж розумінням закономірності тривалої та стійкої зміни центрованої на учневі освітньої системи.

З метою використання досвіду Великої Британії впровадження інформаційних технологій у професійній підготовці вчителів початкової школи розроблено спеціальний міждисциплінарний семінар-практикум «Інформаційні технології та новітні методи викладання в початковій школі (досвід Великої Британії)».

Міждисциплінарний семінар-практикум «Інформаційні технології та новітні методи викладання в початковій школі (досвід Великої Британії)» розроблено для майбутніх вчителів початкових класів 2–3 курсів педагогічного вузу при вивченні певних дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки, зокрема для бакалаврів: «Інформаційні технології навчання», «Методика застосування комп'ютерно-інформаційних технологій (Intel «Навчання для майбутнього»)»; для спеціалістів/магістрів: «Педагогічні технології в початковій школі» і «Сучасні інформаційні технології в освіті»; для магістрів і тих, хто безпосередньо працює в початковій школі: «Сучасні

інформаційні технології». Він може бути корисним для усіх сучасних педагогів – справжніх фахівців своєї справи.

Мета семінару-практикуму висвітлює такі положення: ознайомити студентів із функціональними можливостями засобів ІКТ під час навчально-виховного процесу початкової школи; методиками роботи в інформаційно-комунікаційному середовищі; розвивати мотивацію до самостійної та індивідуальної продуктивної роботи в інформаційно-комунікаційному середовищі; виховувати інформаційну культуру спілкування на форумах, чатах.

Основними методичними завданнями ефективного впровадження ІКТ у процес підготовки вчителів початкової школи є:

1. Цільове використання засобів ІКТ у процесі професійно-педагогічної підготовки як важливого засобу формування знань, умінь та ІКТ-компетенцій студентів.

2. Реалізація педагогічних функцій ІКТ у комплексі (інформаційна, навчальна, розвивальна, контролююча).

3. Розгляд методик упровадження ІКТ на різних етапах вивчення матеріалу, організацій пошукової роботи та на індивідуальних заняттях.

4. Використання засобів ІКТ у поєднанні з текстом підручників, статистичними та іншими даними.

5. Застосування різних форм роботи із засобами ІКТ (колективної, групової та індивідуальної).

6. Використання ІКТ мірилом готовності студентів початкової освіти до професійної діяльності в умовах інформатизації освіти.

7. Забезпечення міжкурсівих і міждисциплінарних зв'язків за допомогою впровадження ІКТ як компонента навчальних програм підготовки вчителів початкової школи (координація процесу вивчення дисциплін «Інформаційні технології навчання», «Методика застосування комп'ютерно-інформаційних технологій (Intel) «Навчання для майбутнього», «Педагогічні

технології в початковій школі» і «Сучасні інформаційні технології в освіті» тощо). Проект семінару-практикуму подано в додатку А.

Нами проаналізовано низку важливих урядових матеріалів щодо моделі підготовки вчительських кадрів початкової освіти, що існувала до недавнього часу у вищій педагогічній школі України та виявлено їх спрямування на передачу студентам певного обсягу знань, умінь і навичок. Проте така модель втрачає свою актуальність у вирішенні завдань інформатизації освіти.

На основі аналізу матеріалів зарубіжних дослідників і враховуючи сучасні тенденції до стандартно-орієнтованої моделі освітньої системи, розроблено авторську модель упровадження досвіду Великої Британії щодо інформаційних технологій у підготовку вчителів початкової школи в Україні та визначено, що ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання стандартизованих ІКТ-компетентностей у навчально-виховному процесі передбачає послідовність та єдність таких компонентів:

1) набуття ІКТ-компетентності (ICT-competency), що включає: комп'ютерну/цифрову грамотність (digital literacy), цифрову мудрість (digital wisdom), цифрові артефакти (digital artefacts);

2) реалізація стандартів ІКТ-компетентностей (матриця шести компонентів і програм підходів);

3) результативність стандартизації ІКТ-компетентності майбутнього вчителя початкової школи (сучасний курикулум початкової школи, шляхи, способи та програми підготовки і перепідготовки вчителів початкової школи: дистанційна, денна, вечірня тощо).

Зауважимо, що одні й ті ж засоби та методики впровадження ІКТ, як правило, застосовуються викладачами для студентів, а потім – студентами у процесі педагогічної практики та в майбутній професійній діяльності.

Доцільність такого тісного взаємозв'язку в забезпеченні їх наступності. Положення про те, що студентів-майбутньому педагогові – ІКТ

компетентність необхідна не лише як особистості, але і як атрибут його професійної діяльності, фігурує в багатьох наукових дослідженнях.

Водночас, методики використання ІКТ не лише пов'язані між собою та з методиками навчання інших навчальних дисциплін, але й трансформуються в ланцюжку: науковець – підвищення кваліфікації викладача вищої школи – використання методики викладачами у професійній підготовці вчителя – використання методик учителем початкової школи у професійній діяльності.

Ці взаємозв'язки повинні відігравати суттєву роль у використанні ІКТ, забезпечуючи їх цілісність і системність. Адже, засвоюючи певну методику навчання, студент – майбутній учитель підсвідомо трансформує її на свою майбутню професійну діяльність.

1.4. Тренінг формування основ педагогічної майстерності як засіб формування педагогічної майстерності майбутніх учителів іноземних мов

З метою оптимізації формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів пропонуємо окремі заняття, що складають авторський спецкурс «Тренінг формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів». Метою його забезпечення відповідного рівня знань студентів про професійну діяльність майбутнього вчителя початкових класів, розуміння рольового аспекту, норм і цінностей; вироблення кожним студентом свого професійного стилю, усвідомлення професійних можливостей, визначення шляхів професійного становлення і зростання; сприяння перетворенню знань в особистісні надбання; формування ціннісних орієнтацій, духовних потреб, високих моральних якостей, здатності до постійного оновлення знань, професійної мобільності, творчого виконання професійних завдань.

Заняття у формі тренінгу спрямовані на те, щоб допомогти студентам під час навчання у вищому навчальному закладі освоїти певні моделі та сформувати навички професійної діяльності на рівні педагогічної майстерності. Кожне заняття складається з комплексу вправ, спрямованих на формування у студентів окремих компонентів педагогічної майстерності. Наведемо приклади окремих занять.

Заняття 1. Моделювання ситуацій педагогічної взаємодії

Для формування у студентів стійких мотивів набуття вмінь і навичок організації оптимальної педагогічної взаємодії в молодших класах використовуються методи, які даватимуть змогу встановити недосконалість дій майбутніх учителів у цьому напрямі. Адже талант, доведений до досконалості, і навичка, доведена до автоматизму, уже не можуть перетворюватися в мотив. Мотивом стає талант у стадії вдосконалення і навичка на стадії формування.

Вправа № 1. Упорядкування студентами уявлень про майстерність в організації педагогічної взаємодії з молодшими школярами.

Завдання (10 хв): Аркуш у зошиті «Щоденник професійного становлення» розділити на 4 частини і записати за таким зразком:

<p>1. Що Вам <i>відомо</i> про сутність педагогічної взаємодії з інших дисциплін?</p> <p>2. Якими вміння і навичками організації оптимальної взаємодії Ви володієте?</p> <p>3. Оцініть Ваш рівень сформованості педагогічної майстерності в контексті організації педагогічної взаємодії (за 10-бальною оцінкою)</p>	<p>1. Які вміння і навички організації оптимальної педагогічної взаємодії Ви <i>засвоїли самостійно</i> на основі власного життєвого досвіду, педагогічної практики, спостереження за педагогічними діями вчителів молодших класів, викладачів, одногрупників у змодельованих ситуаціях?</p> <p>2. Які з окреслених дій вважаєте ознакою педагогічної майстерності?</p>
<p>1. Які аспекти педагогічної взаємодії залишаються для Вас <i>невідомими</i>, що прагнете вивчити, зрозуміти?</p> <p>2. З чим пов'яжете свої <i>очікування</i> в напрямі опанування основами педагогічної</p>	<p><i>Ідеї, плани, проекти</i>, які виникатимуть у ході роботи з трьома попередніми розділами, у процесі їх співставлення і роздумів з приводу формування майстерної організації педагогічної взаємодії в</p>

майстерності в аспекті педагогічної взаємодії?	молодших класах.
3. Окресліть <i>перспективи</i> особистісного розвитку в напрямі розширення багажу знань, умінь і навичок з організації оптимальної педагогічної взаємодії в молодших класах.	

Результат: акцентуація уваги студентів на конкретизації когнітивної бази з основ педагогічної майстерності (у контексті педагогічної взаємодії), яка сформувалася в майбутніх учителів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін (шляхом реалізації інтеграційних процесів), і визначення ціннісних орієнтацій для професійного становлення і зростання в напрямі майстерної організації педагогічної взаємодії в молодших класах.

Вправа № 2 «Мозковий штурм» (5–7 хв.).

Завдання: конкретизувати сутність педагогічної взаємодії, використовуючи знання із психології, соціальної психології, і головні механізми формування міжособистісного простору взаємодії на рівні «учитель – учень».

Результат: 1. Розкриття сутності педагогічної взаємодії як узгодженої діяльності, спрямованої на досягнення спільних цілей, на розв'язання учасниками педагогічного процесу значущих для них проблем чи завдань.
2. Формування когнітивного компонента основ педагогічної майстерності студентів із визначення сутності педагогічної взаємодії та спілкування.
3. Визначення головних механізмів формування міжособистісного простору взаємодії:

– *взаєморозуміння*: формування спільного поля партнерів, що об'єднує їхні інтереси, дає змогу подібно розглядати проблеми в конкретній ситуації;

– *координація*: погодженість, єдність дій, зусиль;

– *узгодження*: формування спільної мети, намірів, мотивації спілкування партнерів.

Водночас студенти визначали одну з найважливіших ознак педагогічної взаємодії – *спілкування* як процесу взаємодії між учасниками педагогічного середовища, що полягає в обміні інформацією пізнавального чи емоційно-оцінного характеру; є специфічною формою взаємодії та взаємовпливу суб'єктів, що породжена потребами обоюдної діяльності.

Вправа № 3 «Інтелектуальна гойдалка» (10 хв.).

Завдання: Студенти групуються у дві команди і по чергово озвучують поняття, пов'язані з процесом спілкування в педагогічній взаємодії, які записуються в зошитах і на дошці у дві колонки (педагогічне спілкування, професійне педагогічне спілкування, непрофесійне педагогічне спілкування, комунікація, стилі спілкування, рівні педагогічного спілкування; вербальне і невербальне спілкування; критерії, структура, функції, стилі, бар'єри педагогічного спілкування; мовлення тощо).

Результат: окреслення поняттєво-термінологічного поля, що характеризує всі аспекти педагогічної взаємодії.

Завдання для самостійної роботи: конкретизувати сутність зазначених понять, оформивши їх на зразок «Довідника педагогічної майстерності» у своїх «Зошитах професійного становлення», що сприяло особистісному зростанню майбутніх учителів початкових класів.

Вправа № 4 «Мікровикладання» (20–25 хв.)

Завдання: Проведіть однохвилинний фрагмент уроку з будь-якого предмета для початкових класів для демонстрації ситуації створення різних зразків педагогічної взаємодії з ознаками професійного і непрофесійного спілкування:

1) продемонструвати власну модель педагогічної взаємодії з ознаками професійного чи непрофесійного спілкування;

2) у той час, коли один студент виконує роль учителя, інші – роль експертів, і заповнюють табличку «Плюс і мінус», у якій зазначити позитивні і негативні ознаки педагогічної взаємодії, які були найбільш чітко виражені у презентованих зразках.

Результат: Вправа «Мікрвикладання» аналізується за такими критеріями:

– чіткість постановки завдання перед молодшими школярами з урахуванням вікових особливостей учнів 1–4 класів щодо вивчення нового матеріалу;

- чіткість мотивації та аргументації необхідності вивчення теми;
- чіткість визначення основної тези теми заняття;
- дотримання основної думки впродовж викладення матеріалу теми;
- доцільність і вагомість аргументів, підібраних на доказ теми;
- ефективність обраного способу доведення;
- чіткість сформульованих висновків.

Вправа № 5 «Професійно – не професійно» (10 хв.)

Завдання: Визначити ознаки професійного і не професійного педагогічного спілкування в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Ознаки професійного і непрофесійного спілкування

Професійне педагогічне спілкування	Непрофесійне педагогічне спілкування
<ul style="list-style-type: none"> – здатність сприймати, розуміти, передавати зміст думок, почуттів, прагнень в процесі навчання і виховання; – постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; – знаходити відповідні комунікативні засоби, які б відповідали змісту спілкування, обставинам, у яких воно відбувається, та індивідуальним особливостям учнів; – 	<ul style="list-style-type: none"> – породжує в учнів страх перед учителем, невпевненість у собі, відчуженість, стійке негативне ставлення до вчителя, недовіру до нього; – зумовлює зниження працездатності та виникнення почуття пригніченості від вивчення навчального предмета; – порушує динаміку мовлення учнів; – спричиняє небажання вчитися, думати і діяти самостійно; –

Результат: аналіз ознак професійного і непрофесійного педагогічного спілкування.

Вправа № 6 (25 хв.).

Завдання: Створити 5 малих груп. Кожній групі розробити і змоделювати проблемну ситуацію педагогічної взаємодії тривалістю 2–3 хв., яка була б демонстрацією майстерності вчителя в таких напрямках:

- сприяти концентрації уваги молодших школярів;
- активізувати учнів до навчання;
- спонукати учнів до групової роботи у класі;
- розробити варіанти взаємодії з учнями з низьким і високим рівнем успішності в навчанні.

Сформулювати педагогічну задачу. Студенти, які спостерігають за розвитком педагогічної ситуації, озвучують варіанти її вирішення. На обговорення однієї педагогічної ситуації – 2–3 хв.

Самоаналіз: аргументовано дати відповіді на такі питання:

1. Що для Вас було найскладнішим у процесі організації педагогічної взаємодії?

2. Які зовнішні ознаки учнів слугують учителеві орієнтиром для педагогічних висновків про ефективність організованої педагогічної взаємодії?

3. Ваша самооцінка вияву педагогічної майстерності в запропонованій ситуації.

4. Оцінка експертів (інших студентів) вияву педагогічної майстерності студентом, який виконував роль учителя.

5. Чи збігається Ваша й експертна оцінка, якщо – ні, то чому?

6. Визначити Ваші акмеологічні вершини для професійного становлення в напрямі майстерної організації педагогічної взаємодії в початкових класах.

Завдання для самостійної роботи: підготувати фрагмент уроку перевірки знань учнів у формі бесіди для заняття № 2.

Заняття № 2. Формування внутрішньої техніки вчителя

Вправа № 1. «Мозковий штурм».

Завдання: Визначити сутність педагогічної техніки – уміння вчителя використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу – володіння комплексом прийомів, які дають учителеві можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію та досягти успіхів у виховній роботі. Уточнити сутність таких понять:

Внутрішня техніка – це ...

Емоційна стабільність – це ...

Саморегуляція – це ...

Психологічне налаштування – це ...

Психологічна гімнастика – це ...

Джерела психологічної гімнастики:

Аутотренінг – це ...

Самонавіювання – це...

Релаксація – це ...

Бібліотерапія – це ...

Музикотерапія – це ...

Працетерапія – це ...

Імітаційна гра – це ...

Результат: Узагальнення, що поняття «педагогічна техніка» містить дві групи складників.

Перша група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою:

- техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою);
- керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття;
- опанування вмінням соціальної перцепції (техніка керування увагою, увагою);

– техніка мовлення (керування диханням, дикцією, гучністю, темпом мовлення).

Друга група пов'язана з умінням вплинути на особистість і колектив:

- техніка організації контакту;
- управління педагогічним спілкуванням;
- техніка навіювання тощо.

Умовно педагогічну техніку поділяють на зовнішню і внутрішню відповідно до мети її використання. *Внутрішня техніка* – це створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування вчителя на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття. *Зовнішня техніка* – утілення внутрішнього переживання вчителя в його тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці.

Вправи № 2. Для практичного вироблення необхідних умінь внутрішньої техніки.

Завдання: Виконати вправи для опанування технікою саморегуляції психічного і фізичного стану, емоційної стабільності та здатності до керування психологічним самопочуттям.

Вправа 1. На загальне заспокоєння (2 хв.).

Інструкція: Подумки повільно промовляйте такі фрази: *Я цілком спокійний... Мене ніщо не турбує* (згадайте відчуття приємного безтурботного спокою)... *Усі мої м'язи розслаблені...Я цілковито спокійний...*

Вправа 2. Шляхи саморегуляції фізичного та психічного стану (5 хв.).

Інструкція: Учитель почергово називає певні групи м'язів (зверху донизу) і дає завдання: «Зробіть глибокий вдих; вдихаючи повітря, відчуйте надлишкове напруження м'язів... Видихаючи повітря, повністю розслабтеся...». М'язи почергово розслабляються так:

1. *М'язи чола.* Слід викликати в уяві відчуття легкого вітерця в м'язах чола, відчуття розглажування шкіри в обидва боки від середньої лінії чола.

2. *М'язи очей.* Брови ніби розходяться у сторони, зімкнуті повіки ледь помітно піднімаються догори.

3. *М'язи рота*. Нижня щелепа ніби злегка відвисає, язик в'яло притискається до зубів, обличчя ніби «втягується» донизу.

4. *М'язи ший*. У момент розслаблення ший голова злегка провисає.

5. *М'язи плечей*. Виникає відчуття «провисання» плечей тощо.

Вправа 3. Способи психологічного налаштування на діяльність.

1. Сформулювати настанову на діяльність, причому не тільки в себе, а й в учнів. З давніх часів кращими способами формування настанови були певні ритуали (ритуал – це умовний рефлекс, пов'язаний із подальшою діяльністю). Воїни, що дружно вигукують вітання своєму вождеві, чи учні, що підводяться, коли вчитель заходить до класу, – усі вони налаштовують на майбутню діяльність. Учителеві корисно розробити свою систему ритуалів. Таким ритуалом може бути і вітання, і перекличка, якщо вона не забирає багато часу, і короткі усні завдання, що задаються періодично, і рефлексія наприкінці заняття.

2. Проведення «розминки» мислення, орієнтованої на вид майбутньої інтелектуальної діяльності («мозковий штурм», «незакінчені речення», «мікрофон», скоромовки тощо). Вони активізують мовно-мисленнєву функцію, знімають емоційне напруження, а також можуть виконувати роль ритуалу готовності.

3. Заздалегідь програти в уяві різні варіанти поведінки (зазначаючи можливі варіанти, як робить диригент перед концертом на репетиції) залежно від того, як поведеться клас.

Учні можуть не включитись у проблему, не захотіти виконувати завдання, не засміятись у відповідь на жарт. Як на це відреагувати, не почавши комплексувати? Це все варто продумати заздалегідь.

4. Прийде на поміч і релаксація, яка допомагає зняти напруження.

Наприклад: «Я запрошую Вас здійснити чарівну подорож до самого себе. Уявіть собі палаючу свічку. Намагайтесь утримувати в пам'яті полум'я запаленої свічки, подумайте про його золотавий колір, про його живе, тепле сяйво. Закрийте очі, уявіть собі полум'я. Подумки перенесіть полум'я до

серця. Уявіть, що серце схоже на квітку, яка повільно розкриває свої пелюстки. Уявіть полум'я в самому центрі квітки. Воно зігріває й освітлює Ваше серце. Це світло забирає всі печалі, заміщуючи їх почуттям любові. Ваше серце, подібно до Сонця, випромінює ніжне тепло та їх чудове світло. Це світло позбавляє Вас від поспішних слів, які можуть завдати болю іншим людям. Світло допоможе Вам підібрати добрі та лагідні слова. Уявіть, що світло наповнює Ваші вуха. Все погане, що вони чули, зникає. Світло допоможе Вам чути звідусіль тільки гарне і добре.

Уявіть, що світло наповнює Ваші очі. І все погане, що вони бачили зникає. Світло наповнює вашу голову. І всі погані думки, які завдають вам шкоди і примушують відчувати себе нещасним, зникають. Світло вносить чисті й добрі думки. Сонце у Вашому серці. Гарячі промінці тягнуться до ваших рук, до самих кінчиків пальців. Світло допоможе вашим рукам виконувати правильні та добрі дії і Ви зможете допомогти тим, кому потрібна Ваша допомога. Світло любові у Вашому серці надзвичайно сильне, воно бажає поділити цю любов з усім світом.

Відкрийте своє серце й уявіть, що Ви випромінюєте світло, сповнені любові до всіх членів своєї родини. Візьміть їх у свої обійми любові й ніжності. Спробуйте відчувати, що любов існує повсюди. Поверніться в кімнату, розплющіть очі, подивіться навкруги. Ви спокійні. Ви знаходитеся у сяйві любові, джерело якої в середині Вас».

Результат: Висновки студентів, що вироблення певного синтезу якостей і властивостей особистості дасть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність. Здобуті вміння і навички є основою для педагогічного оптимізму; впевненості в собі як в учителіві, відсутності страху перед дітьми; умінні володіти собою, відсутності емоційного напруження; наявності вольових якостей (цілеспрямованості, самовладання, рішучості). Усі ці якості характеризують психологічну стійкість у професійній діяльності.

Вправа № 3. Конкретизація сутності та можливостей використання прийомів психотерапії.

Завдання: Заповнити таблицю 1.3.

Таблиця 1.3

Використання прийомів психотерапії

Прийоми	Їх характеристика	Приклади
Музикотерапія		
Бібліотерапія		
Гуморотерапія		
Працетерапія		
Спортотерапія		
Танцювальна терапія		
Спілкування з природою		

Результат: Узагальнення сутності та можливостей використання прийомів психотерапії.

Вправа № 4. Класифікація видів навіювання

Завдання: Систематизувати за певними ознаками види навіювання, які можуть використовувати вчителі початкових класів у роботі з молодшими школярами та заповнити таблицю 1.4.

Таблиця 1.4

Класифікація видів навіювання

Ознаки	Види навіювання, їх суть
Джерело впливу	За цією ознакою виділяють такі види: <ul style="list-style-type: none">• вплив чи дія, що застосовується іншою людиною;• самонавіювання (індивідуальне саморегулювання, що передбачає навіювання педагогом самому собі певного психічного стану, відношення до інших людей, оточуючого середовища)

Продовження таблиці 1.4

Стан суб'єкта	<p>Залежно від цієї ознаки психологи розрізняють:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>активне</i> навіювання (вчитель навіює собі стан спокою перед уроком; ходячи по класу під час уроку, намагається подолати хвилювання, заспокоїтись); • <i>неактивне</i> (таке навіювання простежується у стані сну або під час гіпнозу)
Мета навіювання	<p>За цією ознакою виокремлюють:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>навмисне</i> навіювання (учитель, який хвилюється перед уроком, використовуючи різні прийоми, навмисне впливає на свій психічний стан); • <i>ненавмисне</i> навіювання (спостерігається тоді, коли вчитель не ставить собі такої мети)
Зміст навіювання	<p>Педагог може досягнути певного психічного стану, використовуючи різні за змістом навіювання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>словесне</i> навіювання («я спокійна», «я впевнений у собі», «мене ніщо не дратує» та ін.); • <i>образне</i> навіювання (уявлення про спів птахів у лісі, спокійний плеск хвиль моря тощо)
Результати впливу	<p>За цією ознакою навіювання може бути:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>позитивним</i> (учитель звертається до школяра доброзичливо з посмішкою і теплотою в голосі); • <i>негативним</i> (учитель звертається до школяра, використовуючи різні репліки, у яких учень відчуває насмішки, погрози, недоброзичливе ставлення до себе)
Спосіб вияву	<p>Залежно від способу вияву навіювання виокремлюють:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>відкрите</i> навіювання (мета і форма при такому навіюванні збігаються); • <i>закрите</i> (мета навіювання є прихованою)
Спосіб впливу	<p>За способом впливу виділяють:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>мобілізуючі</i> навіювання (мобілізація до певних дій шляхом навіювання спокою, упевненості в собі, віри у свої сили тощо); • <i>наказові</i> або <i>спонукальні</i> (учитель мисленнево закликає себе заспокоїтись, не хвилюватися)

Вправа № 5. Вибір оптимальної стратегії організації учнів на початковому етапі уроку.

Завдання: Продемонструйте ситуацію, коли Ви розпочинаєте урок і бачите по реакції учнів, що вони негативно налаштовані стосовно ваших ідей, а, можливо, і щодо Вас. Із низки суджень виділіть можливі причини, що викликають незадоволення ваших слухачів (1). Виокреміть правила, якими

слід керуватися, щоб вгамувати пристрасті та привернути до себе увагу аудиторії (2). Виберіть правило, яке Ви вважаєте найважливішим для себе і поясніть його (3).

1.	У своєму звертанні до учнів використовуються надто емоційні жаргонні вирази.	1	2
2.	Ваш зовнішній вигляд дуже відрізняється від звичайного.		
3.	Учні відчували, що Ви ігноруєте зміст заняття, а хочете поговорити на інші теми.		
4.	Слід виділити учнів, котрі уважно слухають Вас, і звертатися до них з усмішкою, словом, жестом.		
5.	Необхідно на ходу скоротити промову, швидше завершити її, а потім, коли учні заспокоїлися, ще раз озвучити тему.		
6.	У розмові вчителя надто підкреслюється дистанція між учнями і вами.		
7.	Потрібно виділити й узагальнити вигуки, а потім сказати: «Я з вами згідний/згідна» або «У мене інша точка зору».		
8.	Треба знизити голос і говорити повільно, можливо, навіть украдливо.		
9.	Учитель звинувачує учнів у недисциплінованості та безвідповідальності, принижує гідність.		

3. _____

Результат: Засвоєння студентами оптимальних стратегій організації молодших школярів на початковому етапі уроку.

Вправа № 6. Засвоєння прийомів акторської майстерності в педагогічній діяльності вчителя початкових класів.

Завдання: Окреслити практичні прийоми акторської психотехніки в роботі вчителя.

1. Дія, увага, розкутість м'язів, уява, спілкування, задачі, надзавдання, скрізна дія – основні поняття системи театральної педагогіки, які повинен знати сучасний учитель.

2. Перетворення професійної необхідності в творче натхнення, уникнення емоційного фарсу.

3. Урок потрібно розпочинати з інтригуючих сцен. Відчувати простір у спілкуванні, час при проведенні уроку. Витримувати економність і не метушливість у поведінці.

4. «Повішай піджак на вішак» або «тіло на кілок» для зняття хвилювання перед відповідальним виступом. Цей прийом звільняє від «зажимів».

5. Позитивна настанова на свою творчу працю. «Чим сильніше духовне піднесення і натхнення, тим більше значень входить у свідомість» (В.О. Сухомлинський).

6. Вироблення почуття сценічної рівноваги, збалансованості, почуття простору.

7. «Фізична дія». «Той, хто виконує маленькі фізичні дії, той уже знає половину системи» (К.С. Станіславський).

8. Налаштування на дію: вхід у клас, пересування в ньому, внутрішня зібраність, організованість.

Виконати вправи:

Вправа 1. «Якби ...»: Закінчити речення:

- 1) Якби я був у хорошому настрої, я б поспішав у клас і...
- 2) Проведіть самонавіювання на творче самопочуття.
- 3) Згадайте цікаві засоби для творчого налаштування на урок.
- 4) Зайдіть в аудиторію, почніть урок.

Вправа 2. Учїться бачити красу в усьому. Опишіть зовнішній вигляд будь-якого предмета, який знаходиться в полі вашого зору, відмітьте незвичне у звичайних речах: меблі в аудиторії, краєвид із вікна тощо.

Вправа 3. Переключення уваги.

Виконуючи команди, переключаючи увагу відповідно до команди, відчуті названі предмети з максимальною точністю:

слухова увага – об’єкт близько (кімната);

зорова увага – об’єкт далеко (вулиця за вікном);

слухова увага – об’єкт далеко (звуки вулиці);

зорова увага – об’єкт близько (олівець);

внутрішня увага – (будь-яка тема);

зорова увага – об’єкт близько (гудзик).

Вправа 4. Оцінювання довільної уваги.

За 2 хв. розставте числа в клітинках лівого прямокутника у зростаючому порядку. Числа записуйте рядками, не роблячи ніяких позначок у правому прямокутнику, де вони розміщені довільно.

16	37	98	29	54
80	92	46	59	35
43	21	8	40	2
65	84	99	7	77
13	67	60	34	18

Вправа 5. Аналіз заняття. Спостерігаючи за навчальним процесом на занятті з «Основ педагогічної майстерності», проаналізуйте й опишіть:

а) поведінку студентів і прийоми організації їхньої уваги на початку і в кінці заняття;

б) співвідношення й особливості прояву різних видів уваги при опитуванні, викладанні нового матеріалу, під час виконання вправ;

в) залежність уваги студентів від особливостей змісту навчального матеріалу.

Вправа 6. Розвиток уяви.

Розгляньте пропоновану Вам фотографію, репродукцію тощо, де зображено кілька людей, які розмовляють між собою. Дайте обґрунтовані відповіді на питання:

- а) як Ви вважаєте, про що розмовляють ці люди?
- б) Що відбувалося перед тим, як вони зустрілися?
- в) Складіть невелике оповідання.

Вправа 7. Настрій учнів.

Придумайте і напишіть якнайбільше способів поліпшення настрою учнів. Як зробити так, щоб дитяче обличчя осяяла щаслива посмішка?

Вправа 8. Рефлексія.

Обмінюйтеся враженнями від заняття, закінчивши такі речення:

Під час заняття я зрозумів/ла, що.....

Найкориснішим для мене було.....

На місці ведучого я б.....

Заняття № 3. Формування зовнішньої техніки вчителя

Заняття розпочинається з узагальнення, що у процесі спілкування дуже важливим є те перше враження, яке ми справляємо на інших. Дослідженнями психологів встановлено, що люди швидко формують своє враження в так званих «перших трьох десятках»: перші десять секунд; перші десять елементів одягу і постави; перші десять слів, які ми промовляємо. А от змінюється перше враження дуже повільно.

Перші десять секунд надто короткий час, тому педагог має пам'ятати, що учнівська аудиторія вмить фіксує: його поставу; вираз обличчя (усміхнений, похмурий, заклопотаний, добрий, злий тощо); волосся (колір і зачіску); одяг, помічаючи найвиразніші для ока його деталі; прикраси; жести; погляд (візуальний контакт); спосіб тримати руку; особливі ознаки, що стосуються як постави, так і одягу в ансамблі загалом.

Вправа № 1. «Мозковий штурм».

Завдання: Конкретизувати основні поняття теми заняття:

Зовнішня техніка – це ...

Внутрішня техніка – це ...

Педагогічна техніка – це ...

Пантоміміка – це ...

Візуальний контакт – це ...

Міжособистісний простір (дистанція спілкування) – це ...

Техніка невербальної поведінки – це ...

Культура зовнішнього вигляду – це ...

Емпатія – це ...

Комунікативність – це ...

Жест – це ...

Міміка – це ...

Вправа № 2. Визначення основних вимог до мімічно-пантомімічної виразності вчителя.

Завдання: Узагальнити, що, працюючи над позою, ходою, жестами, розвиваючи зібраність і вміння триматися, необхідно дотримуватися принципу: від свідомого опанування – до підсвідомого користування та пам'ятати, що:

1. Естетика пози не терпить поганих звичок, зокрема: похитування вперед-назад, тупцювання, манери триматися за спинку стільця, крутіння в руках сторонніх предметів, почухування голови, потирання носа, тримання себе за вухо.

2. Слід мати відкриту позу: не схрещувати руки; стояти обличчям до класу; зменшити дистанцію, що створює ефект довір'я.

3. Згорбленість, опущена голова, млявість рук свідчать про внутрішню слабкість людини, її невпевненість у собі.

4. Рухаючись у класі, слід пам'ятати, що крок уперед підсилює значущість повідомлення, допомагає зосередити увагу учнів; рух назад дає можливість учням перепочити. Доцільним прийомом привертання уваги школярів є зміна дистанції. Скорочення дистанції, розумне розміщення вихованців збільшують силу впливу вихователя.

5. Основні вимоги до жестів: невимушеність, стриманість, доцільність.

6. Обличчя педагога повинно не лише виражати, а й приховувати деякі почуття. Учителеві слід уникати як надмірної динамічності м'язів обличчя й очей («бігаючі очі»), так і неживої статичності («кам'яне обличчя») тощо.

З метою формування педагогічної майстерності у використанні зовнішньої техніки вчителя використовувалася сукупність взаємопов'язаних тренінгових вправ на вдосконалення мімічної та пантомімічної виразності майбутнього вчителя початкових класів. Перед виконанням вправ студентам пропонувалося відповісти на питання: Чи задумувались Ви, яке перше враження справляєте на інших? Яке враження справили на Вас люди в перший момент знайомства (наприклад, одногрупники, учителі, викладачі університету)? Який Ваш імідж?

Вправи для тренінгу умінь невербальної комунікації

Вправа 1. Дзеркало мімічної техніки

Інструкція. Зазвичай, поглянувши на обличчя людини, можна зрозуміти без слів, який у неї настрій, що вона відчуває, про що думає. Усе в неї «написано» на обличчі. Коли вона радіє, що ми бачимо? (Усмішку). А коли насупиться, що вона відчуває? (Смуток). Зобразіть емоцію, яка записана на отриманій Вами картці: Радість. Смуток. Сум. Байдужість. Ворожість. Злість. Скепсис. Ненависть. Любов. Бурхлива радість.

Рефлексія.

- Чи важко було зображувати емоцію і що Ви при цьому відчували?
- Хто зобразив емоцію зрозуміліше за інших?
- Які засоби невербального спілкування при цьому використовувалися?

Вправа 2. «Іноземець»

Мета: виявити вміння розуміти співрозмовника за його мімікою, жестами.

Інструкція: Один учасник виконує роль іноземця, інший – перекладача, а решта – журналістів. Завдання перекладача – зробити парафраз розповіді іноземця. Іноземець говорить своєю незнайомою нікому мовою. Він відповідає на запитання журналістів, підкріплюючи свої відповіді мімікою та жестами.

Після виконання вправи студенти визначають характерні ознаки:

Довірливість, згода: розслаблена посадка голови, часто з віддаленням назад; нахил голови у бік; відкритий, прямий погляд очей, заплющення очей на кілька митей, із ледь помітним ствердним рухом голови; відкрита і вільна посмішка; пальці з'єднані на кшталт купола храму; широка зручна поза, часто нога на ногу.

Внутрішня зібраність під час викладання своїх думок: випрямлення однієї або обох долонь, що відкриваються назустріч партнерові знизу догори. У цей момент важливо не перебивати співрозмовника.

Готовність до активності: різкий нахил, «підкидання» голови; тулуб, раніше зручно відкинутий на спинку, пересувається на край стільця; руки на стегнах; опора на стіл широко розставленими руками. У цей момент можна викласти свою головну пропозицію, спонукати співрозмовника до яких-небудь дій.

Готовність із чимось погодитися: простягання догори відкритої долоні – найбільш вдалий момент для ділових пропозицій. Добровільне дарування, віддавання чогось – відкриті долоні, що перевертаються знизу нагору та рухаються вниз. У цей момент небажано відмовляти співрозмовникові в тому, що він запропонує: це може бути сприйнято дуже болісно, краще зробити невелику паузу.

Концентрація, замкнутість: вертикальні зморшки на чолі; звужений, підкреслено закритий рот; твердий погляд.

Співрозмовник замкнений, зосереджений на своїх думках, найрозумніше – не заважати йому, не ставити важливих запитань. Напружене чекання – дуже широко розкриті очі та твердий зоровий контакт. Має сенс піти назустріч співрозмовникові, не дратувати його.

Раптово настало розуміння: горизонтальні зморшки на чолі; дуже широко розкриті, уважні очі; ледве позначений стверджувальний рух головою. Співрозмовник зрозумів те, що ви говорили, – мета досягнута.

Сумнів, недовіра: піднімання й опускання плечей; нахил голови з боку в бік; зчеплені руки. Ці жести є сигналом того, що необхідно привести ще додатковий переконливий аргумент.

Занепокоєння, нервозність: ритмічний рух пальців рук, ступнів ніг, часто дуже з малою амплітудою; неритмічні, повторювальні рухи, типу обертання будь-якого предмета тощо; примружування; прочищення горла; лікті на столі, руки утворюють піраміду, вершина якої – зведені кінці пальців, розміщені прямо перед ротом; смикання вуха.

Краще тактовно допомогти співрозмовникові впоратись із хвилюванням, зрозуміти, що його тривожить, та усунути цей фактор. Співрозмовник буде внутрішньо вдячний. На жести нервозності доцільніше реагувати спокійним чеканням, а не нав'язливим запитанням: «Що з тобою?» У свій час людина все сама розповість, якщо вважатиме це за необхідне.

Замисленість, утрата впевненості, смиренність: слабке напруження; схилена голова; повільні рухи рук униз долонею всередину; примружені очі; привідкритий рот; зменшення швидкості мовлення і жестикуляції.

Можна, вияснивши причину, вислухати, підтримати.

Непевність, зняковілість, боязкість, сором'язливість: опора на будь-що руками; готовність підхопитися; рука закриває обличчя або частину його, руки в кишенях; прямий вказівний палець прикладається до куточків губ; почервоніння обличчя. Діяти можна так само, як і за жестів занепокоєння, нервозності або замисленості, утрати впевненості.

Пригніченість, безпорадність, повна нерішучість: «порожній», спрямований у простір погляд; нахилена голова, легка напруженість; високо підняті плечі, притиснуті до тіла лікті; «страждальницькі» зморшки на чолі; дуже широко розкриті очі. Не варто робити нових пропозицій, викладати нові ідеї, краще повторити те, що говорилося дотепер, іншими словами, тактовно підказати можливий варіант вирішення проблеми тощо.

Пошук потрібного слова, думки: руки роблять «захоплюючі рухи»; пальці збираються в «защіпку» і труться один об одній. Можливо, є сенс допомогти людині сформулювати свою думку. Але при цьому варто бути обережним: часто людина може замість подяки висловити невдоволення, тому що це може зачепити її самолюбство.

Міркування, ухвалення рішень: рука «в шоку»; потирання підборіддя, гра пальців з вусами або бородою; захоплювання носа в защіпку в поєднанні із заплющеними очима; підведення з місця і ходіння туди-сюди. Краще не переривати міркувань.

Вправа 3. Рефлексія: Розкажи про свої почуття: чи легко було зрозуміти іноземця?

Вправа 4. Невербальне спілкування

Інструкція. Із суджень про невербальні засоби спілкування виділіть окремо ті, що характеризують: жести відкритості, щирості (1); жести захисту, оборони (2); жести оцінки (3).

- Співрозмовник, наводячи аргументи і переконуючи присутніх, розкриває руки наперед себе долоньями вгору.
- Під час переговорів двоє людей майже одночасно схрестили руки на грудях.
- Людина спирається щокою на руку.
- Співрозмовник спирається підборіддям на долоню, вказівний палець витягує вздовж щоки, решту пальців – нижче рота.
- Діловий партнер заплющив очі й поскубує перенісся.

- Під час бесіди руки у співрозмовника лежать на колінах і стиснуті в кулаки.
- Співрозмовник повільно знімає окуляри й ретельно протирає скло.
- Руки лежать на столі, але пальці вчепилися в біцепс так, що болять, суглоби.
- Людина примружила очі й робить малопомітні рухи почухування підборіддя.
- Кілька людей за столом переговорів розстебнули піджаки, дехто навіть зняв його з себе.

Поясніть на конкретних прикладах, як допомагає розпізнання сенсу жестів зрозуміти поведінку співрозмовника і скоригувати власну, проявляючи майстерність невербального спілкування.

Вправа 5. Концентрація погляду

Сконцентруйте свій погляд на якомусь об'єкті. Визначте, скільки часу Ви можете його споглядати (про повне оволодіння цим умінням засвідчує фіксування погляду на об'єкті протягом 5–10 хв.) Якщо це не вдається, сконцентруйте погляд на полум'я свічки в темному приміщенні.

Вправа 6. Налагодження візуального контакту

Починаючи урок, спробуйте «намалювати очима» нарівні очей учнів велику цифру 8, яка лежить ребром до вас (такий спосіб налагодження візуального контакту складає враження у школярів, що ви дивитеся на кожного з них).

Привітайтеся і, починаючи урок із мотивації та стимулювання навчальної діяльності учнів, лагідно охопіть зором аудиторію, затримуючи погляд на кожному з учнів не довше, ніж на 1–2 секунди (цей прийом дає змогу вчителю оволодіти увагою школярів). Повторіть цей прийом, виступаючи на семінарському занятті перед аудиторією або під час промови.

Готуючись до уроку, проведіть його, стоячи перед дзеркалом. Скільки разів ви відірвалися від тексту, аби зазирнути самому собі в очі? Повторіть цю вправу зі своїм співбесідником.

Вправа 7. Перевтілення

Уявіть себе артистом німого кіно і спробуйте зіграти такі ролі:

- учителя, який дивиться в журнал і водночас, поглядаючи на клас, думає, кого б з учнів викликати до дошки виконати перетворення речовин;

- учня, який не підготувався до уроку;
- ображеної дитини;
- старого чоловіка (або жінки);
- самозакоханої (гонорової) людини;
- невпевненої в собі людини тощо.

Прочитайте невеликий уривок з газетного тексту в ролі:

- класного керівника, який проводить виховну бесіду;
- лектора, який читає лекцію студентам;
- оратора на мітингу.

Сядьте на стілець так, як:

- цар, що сидить на троні;
- учень, якому вчитель поставив 2 бали;
- дитина, котру покарали батьки;
- вершник, який сидить на коні;
- метелик, що ось-ось злетить.

Які ролі Вам вдалося виконати краще?

Вправи 8. На експресію

Спробуйте зобразити за допомогою *мімічних реакцій*:

- радісну посмішку (приємна зустріч);
- розраджуючу посмішку (усе буде добре);
- щасливу посмішку (який успіх!);
- здивовану посмішку (не може бути);

- іронічну посмішку (я так і думав/ла);
- засмучену посмішку (ну ось, знову).

Спробуйте виразити очима і бровами радість, смуток, осуд, захоплення, задоволення, здивування, гнів, зосередженість.

А тепер за допомогою тільки жестів і міміки зобразіть, що:

- запрошуєте учня, який запізнився, сісти за свою парту;
- указуєте учневі, де він має сісти;
- попереджуєте учня, котрий порушує дисципліну;
- зупиняєте учня, який неправильно відповідає на поставлене вами запитання.

Виразіть одним жестом: жах, подяку, заперечення, незгоду, згоду, здивування, запрошення. Чи все вдається виразити одним жестом?

Посміхніться так, як посміхається:

- ввічливий господар;
- мати немовляті;
- немовля матері;
- учитель, задоволений відповіддю учня;
- кіт, що ніжиться на сонці.

Зробіть похмуре обличчя, як це робить:

- учень, котрого незаслужено насварив учитель;
- учитель, який намагається приховати сміх.

Вправа 9. Рефлексія

1. Чи допомогли вам на практичному занятті знання з невербального спілкування?

2. Як Ви можете відобразити динаміку власного рівня готовності до використання техніки невербального спілкування в цифрах, наприклад: 4–6, де перша цифра – самооцінка на початку заняття, а друга – на підсумковому етапі.

Узагальнюючи результати виконання тренінгових вправ, студенти по черзі висловлюються з приводу недоліків і переваг мимічної та пантомимічної виразності вчителя.

Зазначена технологія дає змогу поступово адаптувати студентів до майбутньої професійної роботи, умотивовує їхню навчальну діяльність, спонукає до рефлексії з метою пошуку способів оптимізації виконання навчальних дій.

1.5. Сучасні лексичні новоутворення як засіб зацікавлення студентів філологічних і педагогічних спеціальностей до вивчення лексики англійської мови

Сьогодні англомовні запозичення притаманні всім європейським мовам. Особливістю сучасного періоду є те, що найчастіше за основу інтернаціональної лексеми обирається англійська за походженням номінація – власна або створена в англійській мові на базі латинських або грецьких міжнародних елементів. Своєрідною особливістю англійського словотвору є його переважно іменний характер. Називається це явище *noun disease* – «захворюванням іменниками». Так, за даними досліджень 92% всіх новотворів падає на іменний словотвір, інші 8% розподіляються між дієсловом (7%) та іншими частинами мови (1%).

Науково-технічна революція, яка супроводжується широким упровадженням у повсякденне життя сучасної техніки, зумовлює процес детермінологізації, яка в багатьох випадках пов'язана з переносом значення.

Виникнення нових лексичних явищ англійської мови широко розповсюджуються у нові сфери життя та існування. Провівши дослідження, можемо дійти висновку, що неологізми, які ще не увійшли до словникового складу використовуються в таких видах діяльності, як: наука, релігія, економіка, для позначення нових технологічних термінів, фобій, людських почуттів чи стану та інше [15].

Тому, на базі зібраних даних, можемо створити класифікацію, яка окреслює саме сфери використання нових лексичних явищ:

1. Слова, що позначають людські почуття чи стан.

Celebriphilia: нав'язливе бажання мати романтичні відносини з відомою людиною (an abnormally intense desire to have a romantic relationship with a celebrity).

Blogebrity: відомий та популярний блогер (a famous or popular blogger).

Yuccie (noun): молода креативна людина (a young, urban and creative person).

Yo-pro (noun): молодий спеціаліст (a young professional).

Phone-yawn (noun, verb): феномен, у якому одна людина дістає телефон і дивиться на екран, коли інші люди роблять те саме (the phenomenon, when one person gets phone and looks at the screen therefore surrounding people do the same).

To computer-face (verb): дивитися в монітор для того, щоб створити враження, що ти зайнятий (point your face into monitor, in order to make impression of being busy).

Antisocial networking (noun phrase): додавати нових друзів у соціальних мережах, але не розмовляти з ними в реальному житті (add new friends in social networks, but not talk to them in real life).

Skype family (noun): сім'я, у якій один із батьків живе на відстані і виходить на контакт за допомогою Скайпу (a family in which one parent is living overseas and contact is maintained through Skype).

Digital amnesia (noun): нездатність запам'ятовувати елементарні речі, такі як номер телефону, дати тощо (the inability to remember basic things, such as telephone numbers, dates, etc.).

Jouska (noun): гіпотетична розмова, яку ти програєш у своїй голові (a hypothetical conversation that you play out in your head).

Sportauranteur (noun): спортсмен, який є власником ресторану (an athlete who owns a restaurant).

Chumpeled (adjective): відчувати приплив агресії, який супроводжується втратою слів (having an act of aggression muffled by a loss of words).

Wedlocker (noun): одружена людина (a married person).

Thungry (adjective): спраглий та голодний водночас (thirsty and hungry at the same time).

2. Технологізація заповнила практично всі сфери людського життя, тому нове суспільство потребує сучасних термінів, фраз для позначень теперішніх реалій. Саме тому у вжитку появились **слова, пов'язані з виникненням нових технологій**:

Podcatching (noun): перевіряти та завантажувати нові програми, які з'являються на каналі подкастингу (checking for and downloading any new programs that appear on a podcasting feed).

Splog: підроблений блог, який містить посилання на сайти пов'язані з блогером (a fake blog containing links to sites affiliated with the blogger).

Vlog: блог, що містить переважно відео (a blog that contains mostly video).

Gloatgram (noun, verb): постити в Інстаграм (чи інші соціальні мережі) і показувати прекрасне та чудове життя. Зазвичай, це фото їжі чи подорожей. (posting in Instagram (or other social networks) and showing how awesome and colorful your life is. Usually it's photo of food or from trips).

Digital diet (noun): навмисне скорочення часу, витраченого на інтернет (a deliberate reduction in the amount of time spent on the Internet).

iFinger (noun): палець, який залишається чистим для того, щоб користуватися телефоном чи планшетом, щоб не забруднити його (finger which people leave clean in order that it will be possible to continue to use the smartphone or a tablet, without having soiled it).

Dark Web (noun): частина світової мережі. Яка доступна лише за

допомогою спеціального програмного забезпечення та дозволяє користувачам залишатись невидимими (the part of the World Wide Web that is only accessible by means of special software, allowing users and website operators to remain anonymous or untraceable).

Cybernate (verb): взяти перерву у використанні комп'ютера (to take a break from computer use: to temporarily suspend one's online presence).

Mediaching (adjective): відчувати біль через велике використання соціальних мереж (having an ache or pain from overuse of social media).

Trool (noun): інтернет-троль, якого оплачує третя сторона для того, щоб атакувати когось в інтернеті (an internet troll that is paid by a third party to attack someone on the internet).

E-beg (verb): вимагати гроші в незнайомих через інтернет (to request money from strangers via online solicitation).

3. Науки, пов'язані з психологією стрімко розвиваються на цей період. Описувати людський стан, почуття та здоров'я стало дуже популярно, тому в сучасному житті повилось багато слів, що **позначають різні фобії**:

Book hangover (noun phrase): відчуття, що світ навколо є неідеальним і сюрреалістичним через те, що особа закінчила читати цікаву книгу (feeling when the world around seems imperfect and surrealistic because the person just finished reading very interesting book).

Rubatosia (noun): неспокійне усвідомлення власного серцебиття (the unsettling awareness of your own heartbeat).

Monatophobia (noun): страх смерті наодинці (the fear of dying alone).

Thaasophobia (noun): страх бути скучним чи простим (the fear of being bored or idle).

Novinophobia (noun): страх вичерпання вина (the fear of running

out of wine).

Fallophobic (noun): людина, яка має страх падіння (a person who has an extreme fear of falling).

EMFophobia (noun): страх випромінювання електромагнітної індукції (fear of EMF radiation).

4. Кожна сфера життя у зв'язку з глобалізацією потребує нових найменувань лексики, тому виникають **слова, що використовуються у науці, економіці, релігії:**

Lunarcentric (adjective): вважати місяць центром (having or relating to the moon as a center).

Avatarianism (noun): вірування життя та смерті, де людина отримує інше тіло в наступному житті (the belief of life and death where you achieved another body in the next life).

Bithead (noun): інвестор, одержимий захопленням біткоінами (an investor who is obsessed with the current bitcoin craze).

5. Слова для опису чогось або когось:

Multichotomous (adjective): поділений на три, або більше частин (dividing into three or more pieces).

Boujee (adjective): із вищого класу (from a higher class).

Hermitous (adjective): як відлюдник, ізольований, зазвичай, із релігійних причин (like a hermit, isolated by choice usually for religious reasons).

Internetically (adverb): через інтернет (via the internet).

Zhoosh (verb): зробити більш захоплюючим, жвавим чи привабливим (to make more exciting, lively, or attractive).

NEET (abbreviation): без досвіду, освіти, практики (no experience, education, or training).

Stuperficial (adjective): офіційно нерозумний (officially stupid).

Yasty (adjective): смачний (yummy and tasty).

6. Слова, що позначають інші явища:

Snist (noun): туманний вид снігу (a misty kind of snow).

Glam (verb): робити щось для того, щоб виглядати гламурно, красиво чи привабливо (to do something to make yourself look glamorous, pretty, beautiful or sexy).

Spaghettrama (noun): серія фільмів про спагетті (a series of movies about spaghetti, in no particular order).

Successipe (noun): метод отримання успіху, рецепт успіху (a method to attain success, recipe for success).

Chairea (noun): площа стільців (an area of chairs).

Quajillion (verb): надзвичайно велика кількість (an extremely large amount or number).

Anti-vaxxer (noun): людина, яка виступає проти вакцинації. Особливо та, яка не бажає вакцинувати свою дитину (a person who is opposed to vaccination; especially: a parent who does not wish to vaccinate his or her child).

Brupper (noun): їжа, призначення для сніданку на обід (a brunch meal for dinner).

Nebuary (noun): час, що не існує (a time that does not exist, no time).

Bibliochor (noun): запах старих книг (the smell of old books).

Naughtacious (adjective): надзвичайно неслухняний (extremely naughty).

Афіксальні одиниці, за даними Г. Кеннона, складають 24% всіх новоутворень і в незначній мірі поступаються складним словам [47]. Однак, ніколи ще в історії англійської мови кількість афіксів не була настільки багатою та різноманітною, як у наш час. Похідне слово, як і складне, характеризується розчленованістю і наявністю внутрішньої предикації. Слова сучасної лексики, що утворилися в цей спосіб, ми поділили на три групи: 1) неологізми, утворені суфіксальним способом; 2) неологізми,

утворені префіксальним способом; 3) неологізми, які утворилися суфіксально-префіксальним способом (парасинтез).

Під час нашого дослідження було виявлено велику кількість нових лексичних явищ в англійській мові, утворених суфіксальним способом, а саме іменниковим [15; 16]. Наприклад:

1) *Staycation (noun)*: проводити канікули в рідному місті, а не виїжджати за кордон (spending your holiday in your hometown rather than travelling abroad or doing activities in the local area).

2) *Book hangover (noun phrase)*: відчуття, що світ навколо є неідеальним і сюрреалістичним через те, що особа закінчила читати цікаву книгу (feeling when the world around seems imperfect and surrealistic because the person just finished reading very interesting book).

3) *Taggravation (noun)*: роздратування, яке ви отримуєте від слідів одягу на поясі чи шиї (the irritation you get from tags on the neck and the waist of clothing).

4) *Friendzoner (noun)*: людина, яка уникає будь-які зусилля перетворити платонічні відносини в любов (a person who habitually rebukes any efforts to turn a platonic relationship into a romantic one).

Наступна група включає в себе сленгові неологізми, утворені шляхом додавання префіксів. Префіксальні новоутворення не такі чисельні, хоча кількість префіксів і напівпрефіксів перевищує кількість суфіксів і напівсуфіксів. Серед префіксів переважають одиниці латинського походження. Серед префіксів, які беруть участь в утворенні нових лексичних явищ, ми виділили такі: de-, un-, re-, under-, over-, mis-, hyper-, -i; та словотвірні елементи (префіксоїди): self-, astro-, geo-, micro-, tele-, audio-, tele-, cyber-, pod- etc.

Третім продуктивним способом словотворення є префіксально-суфіксальний. До цієї групи ми віднесли префікси: co-, de-, un-, re-; префіксоїди: self- і micro-; суфікси: -fy, -ish, -able, -er, -ie, -ing і суфіксоїд worthy. Латинський префікс co-, який означає «разом», сьогодні є досить

продуктивним і утворює нові слова, що вказують на співпрацю або рівність. Негативний префікс un- узяв участь в утворенні наступних префіксально-суфіксальних інновацій (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

**Класифікація процесів афіксації у творенні нових лексичних явищ
англійської мови**

Суфіксальний спосіб	Префіксальний спосіб	Суфіксально-префіксальний спосіб
Videophobia – a sedentary lifestyle focused on screen-based activities, Internet, videogames.	Micro-condo (noun): a very small apartment.	Podjucking (noun) – plugging the cord of one’s digital music player into the jack of another person’s player to hear what person is listening to.
Celebriphilia – an abnormally intense desire to have a romantic relationship with a celebrity.	Underbrag n, v- very critical comment about oneself which means that a person is not sure in his thoughts and ideas.	Podcatching (noun) – checking for and downloading any new programs that appear on a podcasting feed.
Blogebrity – a famous or popular blogger.	iFinger (noun) — finger which people leave clean in order that it will be possible to continue to use the smartphone or a tablet, without having soiled it.	Microblogging – posting short thoughts and ideas to a personal blog, particularly by using instant messaging software or cell phone.
Staycation (noun): spending your holiday in your hometown rather than travelling abroad or doing activities in the local area.	Sychomyotherapy (noun): a holistic therapy to treat musculoskeletal disorders.	Abbrever (noun): a person who frequently abbreviates words or titles
Textretary (noun): person who is writing text messages for the one who drives the car.		Internetically (adverb): via the internet.
Vamping (noun): the activity of remaining awake late into the night, usually while chatting on social networks.		Multichotomous (adjective): dividing into three or more pieces

Продовження таблиці 1.5

Memer (noun): a person who makes or uses memes.		Monatophobia (noun): the fear of dying alone.
Taggravation (noun): the irritation you get from tags on the neck and the waist of clothing.		Anti-vaxxer (noun): a person who is opposed to vaccination; especially: a parent who does not wish to vaccinate his or her child.

Широкого використання в англійській мові отримали складні слова, компонентом яких є «словотвірний елемент» (combining form): micro-, multi-, -aholic, -philia, nano-, neo-, tele- та інші. Словотвірний елемент є проміжним утворенням, оскільки володіє властивостями основи слова і водночас суфікса або префікса.

Як основа, з одного боку, ці утворення мають конкретні значення, наприклад: micro-, nano- мають значення відповідно «маленький, мініатюрний», «дуже маленький, мікроскопічний». Але з іншого боку, вони абстрактні, оскільки ці елементи входять до складу значної кількості слів. Такі складні слова є широкоживаними і високопродуктивними в сучасній англійській мові, особливо в науково-технічній сфері, інтернет-комунікації та соціальних мережах зокрема. Під час дослідження нам вдалося розробити класифікацію за способом утворення, тому нові лінгвістичні явища англійської мови можуть формуватися за допомогою:

1. Форм, запозичених із грецької чи латини, які є похідними незалежних іменників, прикметників, дієслів. Вони, зазвичай, поєднуються лише з іншими словотвірними елементами грецького або латинського походження (bibliophile, а не bookphile).

Прикладами можуть слугувати також такі слова:

Videophobia: сидячий спосіб життя, орієнтований на інтернет і відеоігри (a sedentary lifestyle focused on screen-based activities, Internet, videogames).

Monatophobia (noun): страх смерті наодинці (the fear of dying alone).

Ceraunophile (noun): любитель блискавки та грому (a lover of thunder and lightning).

Microbusiness (noun): бізнес з менш ніж 10 співробітниками (a business with fewer than 10 employees).

2. Аббревіатури.

Загальновідомо, що скорочення слів є одним із найпоширеніших видів економії мовних ресурсів. Цей спосіб має на меті максимальну компресію інформації. Термін «скорочення» трактується як «процес зменшення числа фонем та/або морфем у наявних у мові словах або словосполученнях без зміни їх лексико-граматичного значення або категорії, у результаті якого з'являється нова номінативна одиниця або варіант вихідної одиниці» [12, с. 161]. За визначенням скорочення є ширшим поняттям, ніж акронім або аббревіатура. У лінгвістиці існує декілька класифікацій скорочених лексичних одиниць, в основі яких лежать різні принципи, що частково зумовлено великою кількістю різновидів скорочень. Згідно із класифікацією В.Б. Борисова, скорочення поділяються на графічні та лексичні [11, с. 110]. Ми вважаємо, що основна їх відмінність полягає в тому, що графічна аббревіація – це скорочення слова в писемному мовленні, а лексична аббревіація – це скорочення слова у сфері усного спілкування.

Можна навести такі приклади:

NEET (abbreviation): без досвіду, освіти, практики (no experience, education, or training).

FT (abbreviation): послуга відеодзвінків (face time).

TFW (abbreviation): те відчуття, коли (that feeling when).

3. Телескопія.

Вагому частину складноскорочених слів сучасної англійської мови складає телескопія. Матеріали словників нової лексики і періодичної преси підтверджують висновок учених про активізацію телескопійного

словотворення [38; 42], тобто створення одного слова з двох інших. Телескопійний спосіб – досить молодий спосіб словотворення в англійській мові, фактично він почав активно діяти лише у ХХ столітті [32]. Телескопія – спосіб утворення нових лексичних одиниць, який полягає в накладанні однієї морфеми одного вихідного компонента на морфему іншого вихідного компонента. А телескопізми – це слова, що утворюються, коли нове слово виникає із злиття повної основи одного вихідного слова з усіченою основою іншого або із злиття двох усічених основ вихідних слів [12, с. 174].

Прикладами в цьому випадку є:

Kadult (noun): доросла людина, яка поводить себе як дитина (a person who is technically an adult due to age but still acts like a child).

Sportauranteur (noun): спортсмен, що є власником ресторану (an athlete who owns a restaurant).

Bithead (noun): інвестор, одержимий захопленням біткоїнів (an investor who is obsessed with the current bitcoin craze).

Spaghettrama (noun): серія фільмів про спагетті (a series of movies about spaghetti, in no particular order).

Sprummer (noun): час пізньої весни та раннього літа (the time of late spring and early summer).

Snawn (verb): пчихати та позіхати водночас (to sneeze and yawn at the same time).

Famfie (noun): сімейне селфі (a family selfie).

4. Слова – поєднання двох іменників.

Складання основ – це спосіб утворення складних слів з'єднанням основ або основи і слова, що здобуває в останньому випадку ранг морфеми і розглянутого теж як основа.

Прикладами також можуть слугувати слова:

Binge-watch (verb): дивитися кілька епізодів телешоу, не міняючи позиції сидіння (watching multiple episodes of a TV show, one after another, in a single sitting).

Coffee face (noun): обличчя людини, яка ще не пила кави зранку (face of a person who had not yet had a cup of coffee in the morning).

Like-shock (noun): те відчуття, коли ваш пост отримує більше вподобань, ніж очікувалося (feeling that you get when your post gets more likes (or shares) than expected).

Trumpspeak (noun): процес говоріння промови у стилі Дональда Трампа (the act of speaking in the style of Donald Trump).

5. Слова-поєднання прикметника та іменника:

Digital diet (noun): навмисне скорочення часу, витраченого на інтернет (a deliberate reduction in the amount of time spent on the Internet).

Digital amnesia (noun): нездатність запам'ятовувати елементарні речі, такі як номер телефону, дати тощо (the inability to remember basic things, such as telephone numbers, dates, etc.).

Інші приклади цих класифікацій можемо знайти в термінологічному словнику, у якому представлено основні матеріали нашого дослідження (Додаток Б).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. М. Професійне становлення молодого вчителя у Великій Британії: історія, досвід, стандарти / Н. М. Авшенюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2003. – № 2. – С. 2–4.
2. Адаменко О. В. Використання нових інформаційних технологій – необхідна умова входження вишів України у світовий освітній простір [Електронний ресурс] / О. В. Адаменко. – 2012. – 11 с. – Режим доступу: <http://www.ndv.luguniv.edu.ua/archive/NN3/07aovsop.pdf>
3. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками / Ш. А. Амонашвили // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 24–27.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
5. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 21 с.
6. Бернацька О. В. Використання ситуацій професійної діяльності у навчанні професійно-орієнтованому спілкуванню іноземною мовою : [Матеріали конф., спец. вип. Всеукр. наук.- практич. читання студ. і мол. науков., присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського, В. О. Сухомлинського] / О. В. Бернацька. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2004. – С. 3–4.
7. Биков В. Ю. Інформатизація освіти / В. Ю. Биков // Енциклопедія освіти України [АПН України : гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 360–362.
8. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія / О. Б. Бігич. – К. : Вид. Центр КНЛУ, 2004. – 278 с.

9. Бордовская Н. В. Психология и педагогика : учебник для ВУЗов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с.

10. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методики нужно будущему учителю? / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3–10.

11. Борисов В. В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / В. В. Борисов. – М. : Воениздат, 1972. – 320 с.

12. Бортничук Е. Н. Словообразование в современном английском языке / Е. Н. Бортничук, И. В. Василенко, Л. П. Пастушенко ; под ред. Ю. А. Жлуктенко. – К. : Вища школа, 1988. – 263 с.

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь; Перун, 2003. – 1440 с.

14. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Волченко. – К., 2006. – 261 с.

15. Герцовська Н. О. Лексико-семантичне поле як складова категоризації і концептуалізації дійсності (на матеріалі англійської та української мов) : автореф. дис. ... канд. філол. наук / Н. О. Герцовська. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 21 с.

16. Герцовська Н. О. Реалія як лінгвістичне явище / Н. О. Герцовська // Сучасні дослідження з іноземної філології : зб. наук. праць Ужгородського нац. ун-ту ; відп. ред. М. П. Фабіан. – Вип. 12. – Ужгород : ПП «Аутдор-Шарк», 2014. – С. 36–42.

17. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті / Р. С. Гуревич // Енциклопедія освіти України [АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 364–365.

18. Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх вчителів до індивідуалізації навчання учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. М. Єремєєва. – Житомир, 2002. – 230 с.

19. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу / М. І. Жалдак // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України: у 2 ч. / АПН України. – Ч. 1. – Х. : ОВС, 2002. – С. 371–383.

20. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України : монографія / В. В. Лапінський, А. Ю. Пилипчук, М. П. Шишкіна та ін.] ; за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 160 с.

21. Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей. Руководство по планированию / Семенов А., Аллен Н., Андерсон Д. [и др.] ; под ред. А. Л. Семенова // Division of Higher Education, ЮНЕСКО, 2005. – 284 с.

22. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.

23. Кобыляцкий И. И. Дидактические основы учебного процесса в высшей школе / И. И. Кобыляцкий. – Одесса : Изд-во ОГУ, 1972. – 124 с.

24. Коваль Л. В. Становлення та розвиток професійної підготовки вчителів початкової школи [Електронний ресурс] / Л. В. Коваль. – 2009. – 4 с. – Режим доступу: <http://www.VuzLib.com>

25. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

26. Комп'ютерна грамотність вчителів з точки зору стандартів ЄС : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 18–20 листопада 2008 р.) / МОН України, Полтавський ІППО ім. М. В. Остроградського. – Полтава : Полтавський ІППО ім. М. В. Остроградського, 2008. – 96 с.

27. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір // Освіта. – 2005. – 19 січня (№ 2). – С. 2–3.

28. Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – № 3. – С. 3–10.

29. Красюк Л. В. Технологізація процесу професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. В. Красюк // Вісник Черкаського ун-ту. – 2005. – № 72. – С. 111–116.

30. Кузовлева Н. Е. Широкая социальная мотивация и ее роль в обучении иноязычной речевой деятельности / Н. Е. Кузовлева // Коммуникативная методика обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 1995. – С. 54–71.

31. Кузьмина Н. В. Формирование педагогической направленности студентов в процессе изучения педагогики и психологии / Н. В. Кузьмина – Л. : ЛГУ, 1975. – 240 с.

32. Кулинич М. А. Телескопное словообразование как источник неологизмов / М. А. Кулинич // Системные связи в лексике и грамматике германских языков. – Самара, 1991. – С.13–19.

33. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1979. – 78 с.

34. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

35. Машбиць Ю. І. Основи нових інформаційних технологій навчання : посіб. для вчителів / Ю. І. Машбиць, О. О. Гокунь, М. І. Жалдак ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1997. – 260 с.

36. Нові технології навчання : наук.-метод. збірник / редкол. В. О. Зайчук [ті ін.]. – К. : НМЦ ВО, 2005. – Вип. 40. – 279 с.

37. Нормы ЮНЕСКО по компетентности учителей в использовании ИКТ. Руководящие принципы (UNESCO's ICT Competency Standards for Teachers. The Standards (RU) [Электронный ресурс] / [пер. с англ.]. – ЮНЕСКО, 2008. – 25 с. – Режим доступа: <http://cst.unescoci.org/sites/projects/cst/The%20Standards%20RU/Forms>

38. Омельченко Л. Ф. Телескопійні слова сучасної англійської мови та їх структурно-семантична характеристика / Л. Ф. Омельченко // Збірник Львівського університету. Іноземна філологія. – Л., 2003 – Вип. 15. – С. 49–52.

39. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : моногр. / О. М. Пехота, А. М. Огарева. – Миколаїв : Іліон, 2005. – 272 с.

40. Стандарт вищої освіти : Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010103 Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта. – К. : МОН України, 2004. – 153 с.

41. Сухомлинський В. О. Розумова праця і зв'язок школи з життям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 5. – С. 53–69.

42. Тимошенко Т. Р. Телескопия в словообразовательной системе современного английского языка : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – К., 1976. – 26 с.

43. Турчинська С. Д. Моніторинг ІКТ-компетентності педагогічних працівників : навч.-метод. посіб. / С. Д. Турчинська. – Рівне, 2012. – 69 с.

44. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр, 1998. – 198 с.

45. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч.посіб. / П. М. Щербань – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.

46. Якобсон П. М. Психологические проблемы *мотивации* поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.

47. Cannon G. H. Blends in English word formation / G. H. Cannon // Linguistics. – 1986. – No. 24 (4). – P. 725 – 753.

48. ICT Competency Standards for Teachers: Competency Standards Modules. – UNESCO, 2008. – 46 p.

49. The Global Information Technology Report 2016. Growth and Jobs in a Hyperconnected World. Insight Report [Електронний ресурс]. – 2016. – 409 p. – Режим доступу: <http://www.weforum.org/gitr>

ДОДАТКИ

Додаток А

Семінар-практикум «Інформаційні технології та новітні методи викладання в початковій школі (досвід Великої Британії)»

Міждисциплінарний семінар-практикум за темою «Інформаційні технології та новітні методи викладання в початковій школі (досвід Великої Британії)» розроблений для майбутніх вчителів початкових класів педагогічного вузу при вивченні таких дисциплін професійно-орієнтованої підготовки: *для бакалаврів* «Інформаційні технології навчання», «Методика застосування комп'ютерно-інформаційних технологій (Intel «Навчання для майбутнього»)), для спеціалістів: «Педагогічні технології в початковій школі» і «Сучасні інформаційні технології в освіті», *для магістрів* і тих, хто безпосередньо працює в початковій школі: «Сучасні інформаційні технології». Він може бути корисним для всіх сучасних педагогів – справжніх фахівців своєї справи.

Мета: ознайомити студентів із функціональними можливостями ІКТ; роботою в інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі; розвивати мотивацію до самостійної продуктивної роботи в інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі; виховувати інформаційну культуру спілкування на форумі.

Основними дидактичними **цілями** семінару-практикуму є:

– забезпечити педагогічні умови для поглиблення і закріплення знань студентів з основ курсу, набутих під час занять та у процесі вивчення навчальної інформації, що виноситься на самостійне опрацювання;

– спонукати студентів до колективного творчого обговорення найбільш складних питань, активізація їх до самостійного вивчення;

– оволодіння методами аналізу фактів, явищ і проблем, що розглядаються та формування вмінь і навичок до здійснення різних видів майбутньої професійної діяльності.

План роботи:

1. Теоретично обґрунтувати доцільність впровадження ІКТ у навчально-виховний процес початкової школи.

2. Виконати тестовий контроль.

3. Виконати практичні завдання:

3.1. Опрацюйте електронні джерела, подані в переліку інтернет ресурсів.

3.2. Створіть форум «Інформаційні технології та новітні методи викладання в початковій школі: за і проти».

3.3. Розпочніть оформлення власного портфолію.

Література

1. Безрукова В. С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. Книга 3: Здоровьесберегающий урок / В. С. Безрукова. – М. : Сентябрь, 2006. – 176 с.

2. Бойченко Т. Як виростити дитину здоровою : посібник для батьків учнів молодшого шкільного віку / Т. Бойченко. – К. : Прем'єр-Медіа, 2001. – 204 с.

3. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студентів напряму підготовки «Початкова освіта» / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, В. В. Коткова. – Херсон : ХДУ, 2011. – 267 с.

4. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н. В. Морзе. – К. : Вид. група ВНУ, 2008. – 352 с.

5. Поліщук Л. П. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції : метод. посібник / Л. П. Поліщук. – Житомир : ЖДУ., 2010. –122 с.

Інтернет ресурси:

1. Комп'ютер і дитина: інтелектуальний прогрес чи емоційна катастрофа? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://teacher.at.ua/publ/26-1-0-2121>

2. Про вплив комп'ютера на дитину [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&task=view&id

3. Дитина за комп'ютером! Добре чи ні? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mojadutuna.com.ua/index.php?p=catalogue&parent=113>

4. Комп'ютер і дитина. Здоровий підхід [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://abetka.ukrlife.org/pc.htm>

5. Про безпеку роботи на комп'ютері [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://samouchka.com.ua/ukr/safety/>

Питання для дискусії та обговорення:

1. Основи розуміння і використання термінології, засобів (обладнання), інструментів (програмного забезпечення) і методів ІКТ в початковій школі.

2. ІКТ як складник робочого місця учителя початкової школи.

3. Роль і використання ІКТ у предметній галузі, якої навчає учитель.

4. Використання ІКТ як дидактичної підтримки у викладанні предмета.

5. Правові, етичні та суспільні аспекти доступу і використання ІКТ.

Тестовий контроль. Підберіть правильне визначення терміну (одне зайве): Microsoft Word (текст); Microsoft Excel (таблиці); Internet; Microsoft Power Point; Інтерактивна дошка; мультимедійна система 32".

а) програма, що створює електронні таблиці, проводить тестування, укладання дидактичного матеріалу, у якому наочно подано необхідну інформацію (у вигляді діаграм);

б) «методичний посібник», який допомагає дізнатися про сучасний педагогічний досвід;

- в) програма створення навчальних презентацій, доповідей;
- г) електронний прилад, що об'єднує маркерну дошку з можливостями комп'ютера;
- д) програма створення дидактичних засобів навчання: слайди, картки, схеми, діаграми, кросворди, таблиці, оголошення тощо.

Тезовий виклад основних положень семінару-практикуму:

– упровадження ІКТ для учнів початкової школи: дитина приходить до школи у 6–7 років: за і проти (психічний розвиток, психологічна готовність, інтерес до навчальної діяльності);

– психологічні причини зниження інтересу до навчальної діяльності: особистісні (мотивація до навчання, самоорганізація, самодисципліна) зовнішні; традиційні засоби викладання дисциплін: дошка, крейда та друковані джерела (підручники, зошити із друкованою основою); упровадження ІКТ у навчальне середовище: доповнення традиційних засобів викладання дисциплін відео, звуком, анімацією; вплив ІКТ на молодшого школяра: емоційний, сприяння підвищенню пізнавальної активності, підвищенню інтересу до предмета та навчання взагалі, активізації навчальної діяльності, відсутній психологічний бар'єр;

– упровадження ІКТ для вчителя: навчання дітей робить цікавішим і ефективнішим, економія часу, максимально ефективно вирішувати повсякденні справи й обов'язки як фахівця: готуватися до уроків (складати конспекти, добирати дидактичні матеріали тощо), батьківських зборів, виховних годин, різноманітних виступів на педрадах, засіданнях МО, семінарах тощо; оформлювати документацію; в оперативному режимі відстежувати результати навчальної діяльності учнів; налагоджувати спілкування з батьками своїх учнів; обмінюватися з колегами досвідом роботи, власними методичними надбаннями, обговорювати з ними актуальні питання навчання і виховання школярів, швидко отримувати й систематизувати потрібну інформацію).

– способи впровадження ІКТ на уроках у початковій школі: демонстраційний – демонстрація певної навчальної інформації – один комп'ютер і мультимедійний проектор, індивідуальний – організація індивідуальної роботи учнів, комбінований – застосування на одному уроці і демонстрації, й індивідуальної роботи;

– етапність використання ІКТ на уроці початкової школи: перевірка домашньої роботи, актуалізації знань, вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення вивченого, контролю, оцінювання;

– правила роботи з комп'ютером: запобігати потраплянню на екран прямих сонячних променів і появі відблисків, що значно ускладнює читання тексту з екрана; екран монітора має бути чистий від пилу; комп'ютерний стіл має бути вільний від сторонніх речей; запобігати забрудненню клавіатури, миші, системного блока, монітора, перед початком роботи за комп'ютером слід вимити і насухо витерти руки; упродовж тижня з використанням ІКТ має бути 2–3 уроки в початковій школі;

– індивідуальна робота за комп'ютером має складати не більше 10–15 хвилин; протягом уроку необхідно проводити фізкультхвилинки і гімнастику для очей;

– перед початком уроку необхідно провітрити приміщення, у якому діти будуть працювати; методи застосування ІКТ у навчально-виховному процесі початкової школи (на базі інтерактивної дошки, мультимедійної системи 32" тощо): проведення уроків-презентацій, уроків-екскурсій, уроків-вікторин, використання електронних навчальних посібників, веб-сайтів, розв'язування інтерактивних кросвордів, завдань, тестовий комп'ютерний контроль, комп'ютерні дидактичні ігри, спілкування в тематичних чатах, форумах.

Термінологічний словник

1) *Abbrever (noun)*: людина, яка часто абревіує слова чи назви (a person who frequently abbreviates words or titles).

2) *Altocalciphilia (noun)*: фетиш туфель на високих підборах (a fetish for high-heeled shoes).

3) *Andropomorphic (adjective)*: приписувати чоловічу характеристику до чогось нелюдського (ascribing male characteristics to something not human).

4) *Anecdoche (noun)*: розмова, у якій усі говорять і ніхто не слухає (a conversation in which everyone is talking and nobody is listening).

5) *Antisocial networking (noun phrase)*: додавати нових друзів у соціальних мережах, але не розмовляти з ними в реальному житті (add new friends in social networks, but not talk to them in real life).

6) *Anti-vaxxer (noun)*: людина, яка виступає проти вакцинації. Особливо та, яка не бажає вакцинувати свою дитину (a person who is opposed to vaccination; especially: a parent who does not wish to vaccinate his or her child).

7) *Avatarianism (noun)*: вірування життя та смерті, де людина отримує інше тіло в наступному житті (the belief of life and death where you achieved another body in the next life).

8) *Awesomesauce (noun)*: бути надзвичайно хорошим чи захоплюючим (the state of being extremely good or enjoyable or something or someone that is extremely good or enjoyable).

9) *Bashwagon (noun)*: група людей, які поділяють свою неприязнь до когось, або чогось (a group of people that share a like mindset regarding their dislike for someone or something).

10) *Bibliochor (noun)*: запах старих книг (the smell of old books).

11) *Binge-watch (verb)*: дивитися кілька епізодів телешоу, не міняючи позиції сидіння (watching multiple episodes of a TV show, one after another, in a single sitting).

12) *Bithead (noun)*: інвестор, одержимий біткоіновим захопленням (an investor who is obsessed with the current bitcoin craze).

13) *Blogebrity*: відомий та популярний блогер (a famous or popular blogger).

14) *Book hangover (noun phrase)*: відчуття, що світ навколо є неідеальним і сюрреалістичним через те, що особа закінчила читати цікаву книгу (feeling when the world around seems imperfect and surrealistic because the person just finished reading very interesting book).

15) *Boujee (adjective)*: із вищого класу (from a higher class).

16) *Brupper (noun)*: їжа, призначення для сніданку на обід (a brunch meal for dinner).

17) *Celebriphilia*: нав'язливе бажання мати романтичні відносини з відомою людиною (an abnormally intense desire to have a romantic relationship with a celebrity).

18) *Ceraunophile (noun)*: любитель блискавок і грому (a lover of thunder and lightning).

19) *Chairea (noun)*: площа стільців (an area of chairs).

20) *Chumpeled (adjective)*: відчувати приплив агресії, який супроводжується втратою слів (having an act of aggression muffled by a loss of words).

21) *Coffee face (noun)*: обличчя людини, яка ще не випила чашку кави зранку (face of a person who had not yet had a cup of coffee in the morning).

22) *Commodian (noun)*: комік, який спеціалізується на ванному гуморі (a comic who specializes in bathroom humor).

23) *Cybernate (verb)*: взяти перерву у використанні комп'ютера (to take a break from computer use : to temporarily suspend one's online presence).

24) *Dark Web (noun)*: частина світової мережі, яка доступна лише за допомогою спеціального програмного забезпечення та дозволяє користувачам залишатися невидимими (the part of the World Wide Web that is only accessible by means of special software, allowing users and website operators to remain anonymous or untraceable).

25) *Digital amnesia (noun)*: нездатність запам'ятовувати елементарні речі, такі як номер телефону, дати тощо (the inability to remember basic things, such as telephone numbers, dates, etc.).

26) *Digital diet (noun)*: навмисне скорочення часу, витраченого на інтернет (a deliberate reduction in the amount of time spent on the Internet).

27) *Dumbwalking (noun)*: повільна хода, без звертання уваги на навколишній світ, через концентрацію на смартфон (walking slowly, without paying attention to the world around you because you are consulting a smartphone).

28) *Earworm (noun)*: пісня чи мелодія, яка не виходить у тебе з голови (a song or tune that, once you've heard it, is stuck in your head).

29) *E-beg (verb)*: вимагати гроші в незнайомих через інтернет (to request money from strangers via online solicitation).

30) *Elationship (noun)*: відносини, які існують тільки за допомогою медіа: тсн знання чи з'єднання з кимось через інтернет, повідомлення чи соціальні медіа (a relationship that only exists through electronic media : the state of only knowing or contacting someone via the Internet, instant messaging, or social media).

31) *Emojictionary (noun)*: словник емоцій, книга чи електронний ресурс, у якому перераховано визначення та загальні інтерпретації емоджі (a dictionary of emojis : a book or electronic

resource that lists the definitions and common interpretations of emojis).

32) *Extractivism (noun)*: економічна тенденція видобування землі через її природні ресурси з незначною увагою до екологічних наслідків (an economic tendency to extract as much as possible from the earth via its natural resources with little regard for the long-term environmental consequences).

33) *Fallophobic (noun)*: людина, яка має страх падіння (a person who has an extreme fear of falling).

34) *Famfie (noun)*: сімейне селфі (a family selfie).

35) *Fingnature (noun)*: підпис, зроблений пальцем на екрані (a signature made with one's fingertip on a touchscreen).

36) *Footballistically (adverb)*: у манері футболу (in the manner of football or soccer).

37) *Friendzoner (noun)*: людина, яка уникає будь-яких зусиль перетворити платонічні відносини в любов (a person who habitually rebukes any efforts to turn a platonic relationship into a romantic one).

38) *FT (abbreviation)*: послуга відеодзвінків (face time).

39) *Genuphobia (noun)*: страх колін, або дій на колінах (a fear of knees or the action of kneeling).

40) *Glam (verb)*: робити щось для того, щоб виглядати гламурно, красиво чи привабливо (to do something to make yourself look glamorous, pretty, beautiful or sexy).

41) *Gloatgram (noun, verb)*: постити в Інстаграм (чи інші соціальні мережі) і показувати прекрасне та чудове життя. Зазвичай, це фото їжі чи подорожей (posting in Instagram (or other social networks) and showing how awesome and colorful your life is. Usually it's photo of food or from trips).

42) *Hermitous (adjective)*: як відлюдник, ізольований, зазвичай із релігійних причин (like a hermit, isolated by choice usually for religious reasons).

43) *iFinger (noun)*: палець, який залишається чистим для того, щоб користуватися телефоном чи планшетом, щоб не забруднити його (finger which people leave clean in order that it will be possible to continue to use the smartphone or a tablet, without having soiled it).

44) *Internetically (adverb)*: через інтернет (via the internet).

45) *Jouska (noun)*: гіпотетична розмова, яку ти програєш у своїй голові (a hypothetical conversation that you play out in your head).

46) *Junkavore (noun)*: людина, яка їсть і п'є шкідливу їжу вибірково (a person who eats and drinks junk food exclusively).

47) *Kadult (noun)*: доросла людина, яка поводить себе як дитина (a person who is technically an adult due to age but still acts like a child).

48) *KMS (abbreviation)*: вбити себе (kill myself).

49) *Like-shock (noun)*: те відчуття, коли ваш пост отримує більше вподобань, ніж очікувалось (feeling that you get when your post gets more likes (or shares) than expected).

50) *Lolification (noun)*: стан бути дуже смішним (the state or condition of being very funny).

51) *Lovike (noun)*: емоція сильніша за вподобання, але не така сильна як любов (an emotion that is stronger than liking but not as strong as loving).

52) *Lumbersexual (noun)*: молода міська людина, яка культивує зовнішній вигляд і стиль одягу (a young urban man who cultivates an appearance and style of dress).

53) *Lunarcentric (adjective)*: вважати місяць центром (having or relating to the moon as a center).

54) *Magllage (noun)*: колекція магнітів на холодильнику (a collection of magnets on a refrigerator used to create art).

55) *Matrified (adjective)*: мати страх становлення матір'ю (having a fear of becoming a mother).

56) *Mediaching (adjective)*: відчувати біль через велике використання соціальних мереж (having an ache or pain from overuse of social media).

57) *Memer (noun)*: людина, яка робить чи використовує мему (a person who makes or uses memes).

58) *Microbusiness (noun)*: бізнес із менш ніж 10 співробітниками (a business with fewer than 10 employees).

59) *Monatophobia (noun)*: страх смерті наодинці (the fear of dying alone).

60) *Multichotomous (adjective)*: поділений на три, або більше частин (dividing into three or more pieces).

61) *Naughtacious (adjective)*: надзвичайно неслухняний (extremely naughty).

62) *Nebuary (noun)*: час, що не існує (a time that does not exist, no time).

63) *NEET (abbreviation)*: без досвіду, освіти, практики (no experience, education, or training).

64) *Novinophobia (noun)*: страх вичерпання вина (the fear of running out of wine).

65) *On fleek (adjectival phrase)*: надзвичайно хороший, привабливий, стильний (extremely good, attractive, or stylish).

66) *Patrified (adjective)*: мати страх становлення батьком (having a fear of becoming a father).

67) *Phone-yawn (noun, verb)*: феномен, у якому одна людина дістає телефон і дивиться на екран, коли інші люди роблять те саме (the phenomenon, when one person gets phone and looks at the screen therefore surrounding people do the same).

68) *Pocket dial (verb)*: випадково дзвонити комусь через те, що телефон знаходиться у вашій кишені (to call someone by accident with a phone that is in your pocket).

69) *Podcatching (noun)*: перевіряти та завантажувати нові програми, які з'являються на каналі подкастингу (checking for and downloading any new programs that appear on a podcasting feed).

70) *Podjucking (noun)*: підключати шнур музичного плеєра до гнізда плеєра іншої особи, щоб послухати, що вона слухає (plugging the cord of one's digital music player into the jack of another person's player to hear what person is listening to).

71) *Quajillion (verb)*: надзвичайно велика кількість (an extremely large amount or number).

72) *Rhykenologist (noun)*: той, що колекціонує дерев'яні літаки чи вивчає їх історію (someone who collects woodworking planes or studies the history of woodworking planes).

73) *Riduckingfifulous (adjective)*: смішний поза вірою (ridiculous beyond belief).

74) *Rubatois (noun)*: неспокійне усвідомлення власного серцебиття (the unsettling awareness of your own heartbeat).

75) *Skype family (noun)*: сім'я, у якій один із батьків живе на відстані і виходить на контакт за допомогою Скайпу (a family in which one parent is living overseas and contact is maintained through Skype).

76) *Snawn (verb)*: пчихати та позіхати водночас (to sneeze and yawn at the same time).

77) *Snist (noun)*: туманний вид снігу (a misty kind of snow).

78) *Sonophobia (noun)*: ненормальний страх звуків (the abnormal or extreme fear of sounds).

79) *Spaghettrama (noun)*: серія фільмів про спагетті (a series of movies about spaghetti, in no particular order).

80) *Splog*: підроблений блог, який містить посилання на сайти, пов'язані з блогером (a fake blog containing links to sites affiliated with the blogger).

81) *Sportauranteur (noun)*: спортсмен, який є власником ресторану (an athlete who owns a restaurant).

82) *Sprummer (noun)*: час пізньої весни та раннього літа (the time of late spring and early summer).

83) *Staycation (noun)*: проводити канікули в рідному місті, а не виїжджати за кордон (spending your holiday in your hometown rather than travelling abroad or doing activities in the local area).

84) *Stuperficial (adjective)*: офіційно нерозумний (officially stupid).

85) *Successipe (noun)*: метод отримання успіху, рецепт успіху (a method to attain success, recipe for success).

86) *Sursy (noun)*: неочікуваний малий подарунок (an unexpected small gift).

87) *Tabtop (noun)*: комп'ютер, який є водночас планшетом і ноутбуком зі знімною клавіатурою (a computer that is both a tablet and a laptop with a detachable keyboard).

88) *Taggravation (noun)*: роздратування, яке ви отримуєте від слідів одягу на поясі чи шиї (the irritation you get from tags on the neck and the waist of clothing).

89) *Textosterone (noun)*: тенденція швидкого писання (the tendency to text harshly or strongly).

90) *Textretary (noun)*: людина, яка пише повідомлення тому, хто їде за кермом (person who is writing text messages for the one who drives the car).

91) *TFW (abbreviation)*: те відчуття, коли (that feeling when).

92) *Thaasophobia (noun)*: страх бути скучним чи простим (the fear of being bored or idle).

93) *Threekend (noun)*: триденний вихідний (a threeday weekend).

94) *Thungry (adjective)*: спраглий та голодний водночас (thirsty and hungry at the same time).

95) *To computer-face (verb)*: дивитися в монітор для того, щоб створити враження, що ти зайнятий (point your face into monitor, in order to make impression of being busy).

96) *Trool (noun)*: інтернет-троль, якого оплачує третя сторона для того, щоб атакувати когось в інтернеті (an internet troll that is paid by a third party to attack someone on the internet).

97) *Trumpatized (adjective)*: травмований ідеєю перемоги Дональда Трампа на виборах (traumatized by the idea of Donald Trump winning the presidential election).

98) *Trumpspeak (noun)*: процес говоріння промови у стилі Дональда Трампа (the act of speaking in the style of Donald Trump).

99) *Vamping (noun)*: процес пізнього засинання, зазвичай під час спілкування в соціальних мережах (the activity of remaining awake late into the night, usually while chatting on social networks).

100) *Videophobia*: сидячий спосіб життя, орієнтований на інтернет і відеоігри (a sedentary lifestyle focused on screen-based activities, Internet, videogames).

101) *Vlog*: блог, що містить переважно відео (a blog that contains mostly video).

102) *Wedlocker (noun)*: одружена людина (a married person).

103) *WYD (abbreviation)*: що ти робиш (what are you doing).

104) *Yasty (adjective)*: смачний (yummy and tasty).

105) *Yo-pro (noun)*: молодий спеціаліст (a young professional).

106) *Yuccie (noun)*: молода креативна людина (a young, urban and creative person).

107) *Zhoosh (verb)*: зробити більш захоплюючим, жвавим чи привабливим (to make more exciting, lively, or attractive).

Сучасні лексичні новоутворення виступають засобом зацікавлення студентів філологічних і педагогічних спеціальностей до вивчення лексики англійської мови. Тому ми можемо навести декілька вагомих факторів, які підтверджують це:

1) актуальність використання лексичних новоутворень у своєму мовленні;

2) технічна революція не зупиняється, тому для того, щоб розуміти тенденції сучасного світу, потрібно кооперувати відповідною лексикою;

3) вивчення лексичних новоутворень англійської мови допоможе їм бути більш впевненими у спілкуванні;

4) заохочування студентів до використання неологізмів, а також до складання їх самостійно явно підвищує вмотивованість до навчання;

5) виникає бажання та зацікавленість процесами англійської мови.

РОЗДІЛ II. ДИДАКТИЧНЕ І МЕТОДИЧНЕ СПРЯМУВАННЯ ЗМІСТУ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Дидактична і методична сутність компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у сучасній початковій школі: цілі та зміст

Сучасна шкільна освіта переживає інформаційний бум, який ґрунтується на зміні освітньої парадигми від знаннєвого підходу до компетентісного. Стрімкий розвиток людства в цілому, інтеграція України у світове співтовариство, процеси глобалізації, що охопили увесь світ, і темпи розвитку, котрі задає нам нинішня дійсність, визначають актуальність і важливість вивчення іноземної мови як засобу міжкультурного і міжособистісного спілкування. Ці зміни сприяли зростанню уваги до вивчення проблем оволодіння іноземною мовою учнями початкової школи. Від результативності та ефективності початкової освіти, яка закладає фундамент для подальшого розвитку особистості та розкриття її творчого потенціалу, значною мірою залежить якість функціонування й розвитку подальшої освіти. Саме в початкових класах, де діти вперше знайомляться з культурою і мовою іншого народу, формується їхнє ставлення до навчального предмета «іноземна мова», закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення.

Сучасний розвиток шкільної іншомовної освіти характеризується впровадженням компетентісного підходу до навчання, що найбільше відповідає сьгоднішнім потребам суспільства і випускника школи, має сприяти формуванню компетентної особистості, котра змогла б жити і творити в сучасному швидкозмінному соціумі. Усе це зумовлює необхідність

перегляду окремих аспектів цілей і змісту навчання та засобів їх реалізації в системі шкільної іншомовної освіти, зокрема на початковому етапі.

Сутність компетентнісного підходу і проблеми формування ключових компетентностей аналізуються в роботах таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як А.М. Аронов, Н.М. Бібік, В.А. Болотов, І.О. Зимня, В.В. Краєвський, Н.В. Кузьміна, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, А.В. Хуторський, В.Д. Шадриков, R. Barnett, M. Eraut, T. Nyland, R. Mendenhall, J. Raven, D. Shandler, J. Stephenson та ін.

Різні аспекти компетентнісного підходу в процесі навчання іноземних мов учнів навчальних закладів загальної середньої освіти стали предметом дослідження низки вітчизняних і зарубіжних учених (О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, М.Л. Н.Д. Гальскова, Л.Я. Зєня, І.О. Зимня, Л.В. Калініна, Р.П. Мільруд, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пассов, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, Ch. Brumfit, D. Hymes, W. Littlewood, R. Mirabile, S. Parry, S. Savignon, L. Spencer & S. Spencer та ін.). Проте, проблему компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у сучасній початковій школі України вивчено й висвітлено недостатньо. Зокрема, не розкрито питання сутності й важливості компетентнісно орієнтованого навчання іноземних учнів 1–4 класів в умовах проведення якісних *змін* в освітній галузі країни *у зв'язку з її модернізацією*.

Державний стандарт початкової освіти, який ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів, передбачає оволодіння учнями протягом навчання в початковій школі ключовими компетентностями, які спрямовані на їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетентностей.

Відповідно до зазначеного стандарту *метою* вивчення іноземної мови в початковій школі є «формування в учнів комунікативної *компетентності* з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння вміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій

формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях» [11, с. 8].

Натомість, у Навчальній програмі з іноземних мов для 1–4 класів загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів *головною метою* навчання іноземної мови в початковій школі досі зазначено «формування в учнів комунікативної *компетенції*, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів» [24, с. 2].

На нашу думку, у нормативних документах МОН України досить вільно використовуються терміни «компетентність» і «компетенція», часто вони взаємозамінюються, вживаються то в одному, то в іншому значенні, або як синоніми. Так, наприклад, у визначенні головної мети навчання вживається слово «компетенція». У цій же навчальній програмі з іноземних мов, коли йдеться про здобуті навчальні досягнення учнів після кожного етапу, вживається термін «компетентність»: лінгвістична компетентність, соціокультурна компетентність, загальнонавчальна компетентність.

Такий підхід до трактування цих понять суперечить Державному стандарту початкової загальної освіти, на основі якого МОН України розробляє навчальні програми, і відповідно до яких здійснюється підготовка варіативних програм і підручників для учнів 1–4 класів. Адже в цьому нормативно-правовому документі дається чітке визначення цих двох концептів. Так, *компетентність* трактується як «набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці», а *компетенція* – як «суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [11, с. 4].

Аналогічної думки дотримуються українські вчені Н.М. Бібік, О.І. Локшина, О.І. Пометун, О.В. Овчарук, О.Я. Савченко та ін., які визначають *компетентність* як «інтегровану характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, уміння, ставлення,

поведінкові реакції», а *компетенцію* – як «об’єктивну категорію, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія». А *предметна компетенція* розуміється ними як «сукупність знань, умінь і характерних рис у межах предмета, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення» [33, с. 92].

І.О. Зимня, один із провідних розробників теорії та практики навчання іноземної мови, під *компетентністю* розуміє «інтелектуально й особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях» [16, с. 13].

На думку теоретика компетентнісного підходу А.В. Хуторського, *компетенція* включає сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності в цій сфері. А *компетентність* характеризує досвідчене оволодіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмета діяльності. Іншими словами вченого, *компетенція* – це якась відчужена, наперед задана вимога (норма) до освітньої підготовки учня, а *компетентність* – його особистісна якість (сукупність якостей), що вже відбулася, мінімальний досвід по відношенню до діяльності в заданій галузі. А.В. Хуторський пропонує розрізняти поняття «компетенція» від «освітньої компетенції». *Компетенції* для учня є орієнтиром для оволодіння, це образ його майбутнього. *Освітня компетенція* – це сукупність взаємопов’язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду учня по відношенню не до будь-якого, а до певного кола об’єктів реальної дійсності, спеціально включених до складу освітніх галузей і навчальних предметів, необхідних для здійснення особистісно і соціально-значущої продуктивної діяльності [79, с. 14].

Узагальнивши все викладене вище, можна констатувати, що компетентнісний підхід насамперед розглядає навчання як уміння

вирішувати проблеми, незалежно від їх складності та спираючись на наявні знання. Тобто, у цьому підході робиться акцент на освітньому результаті, де результатом виступає не сума інформації (даних), а здатність людини самостійно діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовуючи наявні знання й породжуючи нові. Крім того, важлива особливість компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає оволодіння знаннями й уміннями в комплексі. Тому по-новому вибудовується система методів навчання, оскільки в основі лежить структура відповідної компетентності та тієї функції, котру вона виконує в освіті.

Незважаючи на те, що активна дискусія щодо трактування цих понять триває вже понад 50 років, досі ні вітчизняні, ні зарубіжні дослідники не сформуvalи єдиної думки щодо сутності названих концептів. Детальніше з різними поглядами на цю проблему можна ознайомитися в нашій публікації у віснику НАПН України «Педагогіка і психологія» [54]. Утім, однозначно можна стверджувати, що компетентнісно орієнтований підхід використовує два базових поняття: компетенція і компетентність, хоч перевага останнім часом ученими і практиками надається терміну «компетентність».

У Концепції нової української школи запропоновано сучасне визначення понять «компетентність» і «ключові компетентності». Компетентність трактується як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність», а ключові компетентності як «ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [48, с. 10].

Концепція також визначає **10 ключових компетентностей** Нової української школи з урахуванням Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя (2006 р.). Компетентності української школи фактично

дублюють вісім компетентностей, визначених Європейським Парламентом і Радою Європи [8], про що свідчать порівняльні дані таблиці (табл. 2.1). З усіх перерахованих у таблиці компетентностей лише остання в лівому стовпці («Екологічна грамотність і здорове життя») немає аналогів у правому стовпці.

Таблиця 2.1

Ключові компетентності для життя

Компетентності Нової української школи

Компетентності, рекомендовані Європейським Парламентом і Радою Європи

- | | | |
|--|---|--|
| 1. Спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами. | → | 1. Спілкування рідною мовою. |
| 2. Спілкування іноземними мовами. | → | 2. Спілкування іноземними мовами. |
| 3. Математична компетентність. | → | 3. Математична компетентність й основні компетентності у природничих науках і технологіях. |
| 4. Основні компетентності у природничих науках і технологіях. | → | 4. Цифрова компетентність. |
| 5. Інформаційно-цифрова компетентність. | → | 5. Навчатися вчитися. |
| 6. Уміння вчитися впродовж життя. | | |
| 7. Ініціативність і підприємливість. | → | 6. Соціальна та громадянська компетентності. |
| 8. Соціальна та громадянська компетентності. | → | 7. Почуття ініціативи та підприємництва. |
| 9. Обізнаність і самовираження у сфері культури. | → | 8. Культурна обізнаність і вираження. |
| 10. Екологічна грамотність і здорове життя. | | |

На думку авторів концепції Нової української школи, усі зазначені компетентності є однаково важливими і взаємопов'язаними. Кожну з них діти набуватимуть послідовно, поступово під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Спільними для всіх компетентностей є такі наскрізні **вміння**:

- уміння читати і розуміти прочитане;
- уміння висловлювати думку усно й письмово;
- критичне мислення;
- здатність логічно обґрунтовувати позицію;
- виявляти ініціативу;
- творити;
- уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення;
- уміння конструктивно керувати емоціями;
- застосовувати емоційний інтелект;
- здатність співпрацювати в команді [48, с. 11–12].

Підбір предметів і тематичних розділів шкільних програм відбуватиметься з огляду на доцільність з точки зору наведених компетентностей. Зокрема, однією із ключових компетентностей є спілкування іноземними мовами, яке передбачає «уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування». Що ж стосується зазначених наскрізних умінь, то всі вони в тій чи іншій мірі є дотичними до предмета «іноземна мова».

Отже, *компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов* можна визначити як навчання, спрямоване на комплексне оволодіння учнями ключовими компетентностями, котрі забезпечують їхню підготовку до

комунікації з урахуванням різних ситуацій спілкування. Таке навчання передбачає зміщення акценту з накопичення знань, навичок і вмінь на формування й розвиток в учнів здатності застосовувати освоєний ними досвід у конкретних ситуаціях.

Зважаючи на викладене вище, доречніше було б, на нашу думку, мету навчання іноземної мови в початковій школі сформулювати так: *головною метою* навчання іноземної мови в початкових класах є формування комунікативної компетентності учня молодшого шкільного віку на доступному для нього рівні в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Звичайно, йдеться про формування елементарної комунікативної компетентності, яка розуміється як здатність і готовність учня здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування іноземною мовою в усній і письмовій формах у межах найтиповіших сфер і тем спілкування, доступних для нього.

Відповідно, головну мету навчання іноземної мови в початковій школі можна конкретизувати за допомогою таких *допоміжних цілей*:

- формування вміння спілкуватися іноземною мовою на елементарному рівні з урахуванням мовленнєвих можливостей і потреб учнів в усній (аудіювання й говоріння) і письмовій (читання і письмо) формах;
- залучення школярів до нового соціального досвіду з використанням іноземної мови: їхнє знайомство зі світом зарубіжних однолітків, із дитячим фольклором і доступними зразками художньої літератури країни, мова якої вивчається; виховання доброзичливого ставлення до представників інших народів і культур;
- розвиток мовленнєвих, інтелектуальних і пізнавальних здібностей учнів, а також їхніх загальнонавчальних умінь; розвиток мотивації до подальшого оволодіння іноземною мовою;
- виховання і всебічний розвиток учня засобами іноземної мови.

Виходячи із сформульованих цілей, вивчення шкільного предмета «Іноземна мова» зорієнтовано на вирішення таких завдань:

1) формування уявлень про іноземну мову як засобу спілкування, що дозволяє добиватися взаєморозуміння з людьми, які розмовляють/пишуть іноземною мовою; дізнаватися про нове через усні повідомлення й письмові тексти;

2) розширення лінгвістичного світогляду школярів; засвоєння елементарних лінгвістичних уявлень, які їм доступні та необхідні для оволодіння іншомовним усним і писемним мовленням на елементарному рівні;

3) забезпечення комунікативно-психологічної адаптації учнів до нового мовного світу для подолання в подальшому психологічного бар'єру та використання іноземної мови як засобу спілкування;

4) розвиток особистісних якостей учня молодшого шкільного віку, його уваги, мислення, пам'яті, уяви; участь у змодельованих ситуаціях спілкування, у рольових іграх, у ході оволодіння мовним матеріалом;

5) розвиток емоційної сфери дітей у процесі навчальних ігор, у навчальних спектаклях із використанням іноземної мови;

6) залучення учнів до нового соціального досвіду за рахунок програвання іноземною мовою різних ролей в ігрових ситуаціях, типових для сімейного, побутового та навчального спілкування;

7) розвиток пізнавальних здібностей, оволодіння вмінням координованої роботи з різними компонентами навчально-методичного комплексу (підручником, робочим зошитом, аудіо додатком, мультимедійним додатком тощо), умінням працювати у групі, колективі.

Зазначені вище цілі та завдання можуть бути успішно реалізовані лише за умови використання сучасних підходів до вивчення іноземних мов, з урахуванням психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку та основних принципів навчання іноземних мов.

Пріоритетними концептуальними засадами побудови компетентісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов учнів початкової школи виступають такі підходи:

- *компетентнісний*, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток в учнів іншомовної комунікативної компетентності та ключових компетентностей;

- *комунікативно-діяльнісний*, реалізація якого означає, що в центрі навчання перебуває учень, а оволодіння засобами спілкування спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування;

- *особистісно орієнтований*, який полягає у створенні оптимальних умов для формування особистості школяра як суб'єкта навчальної діяльності;

- *культурологічний*, який передбачає в навчальному процесі тісну взаємодію мови та культури його носіїв і забезпечує використання мови в умовах певного культурного контексту на основі діалогу культур.

У навчальній програмі виокремлено основні принципи добору навчального матеріалу й основні принципи конструювання змісту навчання.

Основними принципами добору навчального матеріалу визначено:

- *принцип комунікативної цінності та достатності* для реалізації цілей і завдань навчання спілкування в межах кожної теми;

- *принцип автентичності мовних і мовленнєвих одиниць*, ілюстративних соціокультурних матеріалів, які використовуються для навчання спілкування;

- *принцип типовості мовленнєвих зразків та їх відповідності нормам спілкування*, прийнятим у країні, мова якої вивчається;

- *принцип частотності використання в сучасному мовленні*;

- *принцип мінімізації*, який узгоджується з психофізіологічними можливостями учнів молодшого шкільного віку, відповідає цілям і завданням навчання та дає можливість успішно організувати процес оволодіння

іншомовним спілкуванням у межах кожної теми згідно з вимогами чинної навчальної програми [24, с. 4].

До основних дидактичних і методичних принципів конструювання змісту навчання віднесено:

- *принцип комунікативного спрямування навчальної діяльності;*
- *принцип особистісно орієнтованого навчання, що зумовлюється психофізіологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку;*
- *принцип урахування випереджального вивчення рідної мови, що передбачає послідовне оволодіння учнями мовними і мовленнєвими явищами на основі досвіду, набутого на уроках рідної мови;*
- *принцип мінімізації змісту навчання, що забезпечує доступність навчального матеріалу та його достатність для задоволення комунікативних потреб спілкування в межах чинної програми;*
- *принцип ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу;*
- *принцип діяльнісного характеру видів навчальної роботи;*
- *принцип диференціації та індивідуалізації навчання, що забезпечує врахування особистісних якостей учнів, їхньої мотивації та готовності до засвоєння іноземної мови;*
- *принцип соціокультурного спрямування процесу навчання;*
- *принцип взаємопов'язаного та збалансованого навчання видів мовленнєвої діяльності;*
- *принцип сприяння розвитку, освіті та вихованню молодших школярів [там же , с. 4–5].*

Особливої уваги потребують також принципи комунікативно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи, зокрема:

Принцип комунікативної спрямованості має важливе значення для реалізації основної мети навчання – формування вміння спілкуватися іноземною мовою на елементарному рівні в усіх видах мовленнєвої

діяльності. Завдання для навчання іноземної мови учнів початкової школи мають комунікативну спрямованість. Навчальні матеріали і система завдань організуються таким чином, щоб забезпечити створення різних ситуацій спілкування, інтерактивні форми взаємодії учнів парами, малими групами, класом, а також мовленнєве партнерство вчителя й учнів у сприятливому психологічному кліматі.

Принцип усного випередження передбачає розвиток комунікативних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, але при цьому основна увага приділяється усному мовленню. Учні цього віку легко сприймають почуте, без труднощів засвоюють не лише окремі звуки, слова, а й цілі мовленнєві зразки, оскільки в них розвинена імітація в цілому і звукоімітація зокрема. У дітей молодшого шкільного віку все ще активно відбувається процес оволодіння рідною мовою, засвоєння якої також розпочиналося на усній основі. Формування навичок читання і письма на цьому етапі може викликати труднощі і рідною мовою, не кажучи вже про всі складності оволодіння іноземною мовою, де потрібні додаткові умови для розуміння значень слів і запам'ятовування їх звукових образів.

Принцип інтегративного розвитку комунікативних навичок передбачає оволодіння мовними засобами, а також навичками оперування ними у процесі спілкування в усній і письмовій формах. У міру того як учні оволодівають звуко-буквеними відповідностями іноземної мови паралельно з розвитком навичок аудіювання і говоріння долучається навчання читання й письма, тобто з цього етапу розпочинається реалізація принципу інтегративного розвитку комунікативних навичок. Важливо підкреслити, що писемне мовлення засвоюється в ситуаціях, які служать основою для формування навичок усного мовлення. Одним із прийомів мотивації для вивчення іноземної мови і, зокрема, розвитку навичок письма, є включення навчальних ситуацій, котрі дають можливість спілкуватися з однолітками завдяки електронній пошті.

Принцип розвивального навчання передбачає насамперед розвиток загальної комунікативної компетентності учнів. Формування комунікативної компетентності базується на розвиткові навичок смислового читання текстів різних стилів і жанрів, умінні усвідомлено будувати мовленнєві висловлювання відповідно до завдань комунікації та складати тексти в усній і письмовій формах, що є одним із важливих результатів засвоєння навчального матеріалу відповідно до програми початкової школи.

Велика увага приділяється когнітивному розвитку учнів. Уже на початковому етапі навчання їм пропонуються різні проблемно-пошукові завдання до навчального матеріалу, котрі забезпечують оволодіння школярами логічними діями порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, установлення аналогій і причинно-наслідкових зв'язків, побудови міркувань тощо. Ще одним важливим напрямом розвивального навчання є формування мовної здогадки, опори на інтернаціональну лексику, іншомовні запозичення в рідній мові; уміння вилучати значення слова з контексту, здогадуватися про його значення з опорою на ілюстрації тощо.

Принцип доступності та посильності передбачає врахування психолого-педагогічних особливостей і можливостей дітей молодшого шкільного віку. Цей принцип дуже важливий для вирішення завдання комунікативно-психологічної адаптації учнів початкової школи до нового мовного світу для переборення в подальшому психологічного бар'єру та використання іноземної мови як засобу спілкування, а також для розвитку мотивації до подальшого вивчення іноземної мови.

Важливо на уроці чітко дозувати час на виконання завдань, котрі вимагають концентрації уваги та варіювати різні види діяльності, дотримуючись балансу між активними і пасивними формами роботи та з урахуванням психофізіологічних особливостей учнів.

Цей принцип також обумовлює мінімізацію мовних засобів, обов'язкових для засвоєння учнями на початковому етапі, з їх наступним повторенням у нових мовленнєвих ситуаціях.

Принцип опори на рідну мову доповнює принцип доступності й посиленості та передбачає врахування потенційних складнощів, пов'язаних із міжмовною інтерференцією, особливо на початковому етапі оволодіння різними сторонами усного й писемного мовлення. Рідна мова може і повинна використовуватися для здійснення перенесення з рідної мови на іноземну лінгвістичних знань і комунікативних навичок і вмінь, що формуються і вже сформувалися. Проте цей принцип не передбачає використання рідної мови як постійної мови навчальної взаємодії вчителя й учнів. Так, при введенні нових видів проблемно-пошукових завдань варто використовувати рідну мову для пояснення комунікативного завдання і правильного алгоритму дій. У міру розширення лексичного запасу учнів іноземною мовою та їхнього знайомства з різними видами завдань, рідна мова буде використовуватися лише за необхідності. Без створення іншомовного мовленнєвого середовища неможливо розвивати мовну здогадку та компенсаторні вміння, котрі необхідні для переборення мовного бар'єру і боязні перед новою мовною реальністю.

Принцип соціокультурної спрямованості. Формування комунікативної компетентності також нерозривно пов'язано із соціокультурною обізнаністю учнів молодшого шкільного віку. Вивчення іноземної мови дозволяє розширити соціальний досвід учнів. Особливу увагу в роботі з учнями 1–4 класів варто приділяти ознайомленню з нормами ввічливої поведінки в різних ситуаціях спілкування з ровесниками і дорослими. Діти поступово повинні навчитися розуміти можливі розбіжності в ритуалах поведінки в типових ситуаціях спілкування, у традиціях проведення свят, які складають особливості рідної культури і культури іншомовних країн.

У початковій школі соціокультурні знання й уміння формуються декількома способами. У них використовуються автентичні тексти, які демонструють зразки сучасного іншомовного мовлення, насамперед усного, і деякі різновиди писемного мовлення в межах побутової сфери спілкування,

дібрані й схвалені носіями іноземної мови. Діти також знайомляться з римівками, лічилками, дитячими віршами. Тексти супроводжуються великою кількістю ілюстрацій, у тому числі й сюжетних, які відображають побутові та культурні реалії країни, мова якої вивчається, і своєї країни.

Принцип діалогу культур передбачає знайомство учнів початкової школи зі світом зарубіжних однолітків, із дитячим фольклором і доступними зразками художньої літератури країни, мова якої вивчається. Важливим завданням у сучасних умовах багатопольярного і полікультурного світу є виховання приязного ставлення до представників інших країн. Відповідно до цих цілей і завдань підручники мають містити завдання, які реалізують принцип діалогу культур, зокрема: листування з персонажами (українськими, британськими, американськими, німецькими, французькими, іспанськими однолітками), яке дозволяє наглядно зіставляти подібні типові ситуації в кожній із культур. Діти навчаються виділяти культурні реалії, які мають відношення до життя українських школярів та їхніх зарубіжних однолітків, запам'ятовувати особливості мовленнєвої поведінки в кожному мовному середовищі.

Принцип діалогу культур передбачає не лише прилучення до іншої культури, але й усвідомлення особливостей культурних традицій своєї країни та вміння гідно представляти її, спілкуючись з представниками інших країн. Знайомство з іншомовною культурою повинно стати імпульсом до культурної самоідентифікації дитини, зміцнення в неї почуття патріотизму, усвідомлення традиційних цінностей українського суспільства.

Чинна програма передбачає формування в учнів кожного класу певного рівня комунікативної компетентності, яка включає чотири компоненти: *мовленнєвий, лінгвістичний (мовний), соціокультурний і загальнонавчальний*.

Мовленнєва компетентність означає розвиток комунікативних умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності. Це володіння способами формування і формулювання думок за допомогою іноземної мови, а також здатність практично використовувати мову в процесі спілкування у визначених

мовленнєвих ситуаціях. Метою цієї компетентності є навчити користуватися мовою, а не просто повідомляти знання про неї. При комунікативному навчанні всі вправи мають бути за характером мовленнєвими, тобто вправами у спілкуванні.

Лінгвістична (мовна) компетентність передбачає розвиток нових мовних засобів (фонетичних, орфографічних, лексичних і граматичних) згідно з темами, сферами та ситуаціями спілкування; оволодіння учнями мовним матеріалом із метою використання його в усному і писемному мовленні.

Соціокультурна компетентність забезпечує прилучення учнів до культури, традицій, реалій країни, мова якої вивчається, а також здатність користуватися цими знаннями у процесі спілкування в межах тем, сфер і ситуацій спілкування, що відповідають досвіду, інтересам, психологічним особливостям школярів. Ця компетентність також передбачає формування вмінь представляти свою країну та її культуру в умовах іншомовного міжкультурного спілкування.

Загальнонавчальна компетентність (уміння вчитися) сприяє оволодінню учнями стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованої на вирішення навчальних завдань і життєвих проблем: уважно стежити за презентованою інформацією; усвідомлювати мету поставленого завдання; ефективно співпрацювати під час парної чи групової роботи; активно використовувати іноземну мову; сприймати новий досвід і застосовувати інші компетентності для того, щоб діяти у специфічній навчальній ситуації, використовувати нові технології тощо.

Зазначені компетентності характеризують зміст навчання іноземної мови, оволодіння яким здійснюється в усній і письмовій формах у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говоріння, читанні, письмі.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови учнів молодшого шкільного віку, яке є максимально наближеним до реальних умов іншомовного середовища, спрямоване передусім на формування в учнів

іншомовної комунікативної компетентності, котра сприятиме вдосконаленню їхнього іншомовного комунікативного досвіду та формуванню компетентної особистості сучасного школяра. Розглянуті цілі, завдання і принципи є концептуальними орієнтирами для побудови змісту навчання іноземних мов у початковій школі на засадах компетентнісного підходу.

2.2. Теоретико-методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи

Оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) пов'язується із деякими змінами в стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, що у майбутньому давали б змогу випускникам школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультилінгвальному та полікультурному просторі. Це об'єктивно зумовлюється низкою чинників, визначальним серед яких є тенденція на постійну інтенсифікацію міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності. Важливе місце в цих трансформаційних процесах належить питанням визначення та упровадження у шкільну практику відповідного змісту навчання іноземних мов як засобів міжкультурного спілкування. Першочергово це пов'язується з активною переорієнтацією шкільної іншомовної освіти на компетентнісне, комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування. Цей факт змушує переосмислити науково-теоретичні підходи до вибору ефективних технологій і засобів оволодіння оновленим змістом навчання учнів початкової школи.

Як засвідчує науковий педагогічний досвід останнього десятиліття, компетентнісний підхід до навчання трансформується в суспільно значуще явище, яке стає пріоритетним у формуванні освітньої політики України, зокрема – змісту освіти, засобів його засвоєння, усвідомленого ставлення до

результатів навчання та пошуку шляхів їх удосконалення. А відтак, набуття учнями компетентностей – актуальна стратегія державної політики, котра потребує кардинальних змін у різноманітних сферах освіти. Не обходить вона і початкову школу, де розпочинають формуватися навчальні дії, спрямовані на засвоєння особливостей життєдіяльності у сучасному світовому мобільному та глобалізованому просторі. Втім чи всі учні готові до виконання навчальних завдань, приймати нестандартні рішення в незвичайних життєвих ситуаціях, чи володіють вони уміннями й навичками успішного розв’язання непередбачених проблем, які можуть виникати в реальному житті під час входження в мультилінгвальне та полікультурне світове середовище? Вочевидь, ніхто не зможе дати абсолютно ствердну та вичерпну відповідь, оскільки складно, а подекуди й неможливо спрогнозувати результат, який об’єктивно зумовлюється різними чинниками впливу на його ефективність. Одними із них, а можливо, й найголовнішими, є рівень умотивованості учнів початкової школи до оволодіння спроектованою навчальною діяльністю, спрямованою на засвоєння нового для них мовленнєвого коду, та їхні індивідуальні можливості для успішного її виконання.

Питання компетентнісно орієнтованого навчання не є новим для світового, зокрема європейського, соціуму. Різноманітні його аспекти як концептуальні орієнтири для здійснення змін у шкільній освіті розглядалися на різних державних і наукових рівнях стосовно різних навчальних курсів, зокрема й іноземних мов. Насамперед, це питання порушено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [15], де чітко зазначено про важливість побудови змісту навчання на засадах компетентнісного підходу. Цей напрям став пріоритетним у змісті різноманітних декларацій і рекомендацій Ради Європи і, відповідно, державних освітніх документів європейських країн [30]. Помітне місце він почав займати в освітній політиці України: відбулися кардинальні зміни у визначенні цілей і змісту навчання, описано його характеристики відповідно до низки шкільних курсів,

проведено окремі наукові дослідження в межах деяких тем і предметів, які вивчаються у школі. У державних документах, які зорієнтовують і регламентують освітню політику України (Доктрина розвитку освіти в Україні, Закон України «Про загальну середню освіту», Державні стандарти тощо), декларується компетентнісна парадигма вітчизняної шкільної освіти і йдеться про формування компетентної особистості сучасного школяра. Базові положення компетентнісного підходу до навчання викладено в наукових публікаціях українських учених-педагогів: Н.М. Бібік [4], В.Р. Ільченко [22], В.Г. Кременя [35], О.Я. Савченко [69], Ю.М. Швалба [84] та ін. Певний відбиток ця проблема знайшла у сфері іншомовної освіти (Н.П. Басай, Н.Ф. Бориско, Л.Я. Зеня, Л.В. Калініна, С.Ю. Ніколаєва, Т.К. Полонська, І.В. Самойлюкевич та ін.). Учені досліджують питання особливостей організації навчання на компетентнісних засадах, висвітлюють свої погляди на побудову компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, описують фрагменти змісту шкільних підручників з іноземних мов, діляться досвідом проведення уроків відповідно до компетентнісного підходу тощо. Утім, ми не знайшли глибоких і переконливих досліджень із сфери компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Питання, що порушувалися деякими авторами наукових публікацій, побіжно розкривали проблему і, здебільшого, опосередковано були з нею пов'язані. Результати здійснених досліджень не носили системного характеру і не узагальнювались.

Навчання іноземної мови у початковій школі (1–4-ті класи) розглядається як перший ступінь, який різнобічно співвідноситься з освітніми галузями основної та старшої школи, що засвідчує про його цільове спрямування, неперервність і наступність у всьому шкільному курсі.

Головна мета навчання іноземної мови у початковій школі полягає у формуванні учнів як суб'єктів міжкультурної комунікації через оволодіння ними іншомовною комунікативною компетентністю та розвиток якостей вторинної мовної та полікультурної особистості.

Зазначена мета забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим, соціокультурним і загальнонавчальним (навчально-пізнавальним) досвідом, узгодженим із віковими особливостями молодших школярів. На початковому етапі відбувається становлення психолінгвістичних механізмів іншомовної комунікативної компетентності, необхідних і достатніх для подальшого її розвитку, створюються засади для формування мовних навичок і мовленнєвих умінь в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Засобами іноземної мови відбувається вплив на виховану, освітню та розвивальну сферу школярів.

Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи доцільно здійснювати шляхом паралельного і взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, з домінуванням усної основи навчання у 1-му класі. Відповідно до їхніх вікових особливостей пріоритетними є репродуктивні види навчальної роботи, які виконуються за зразком, інструкцією як орієнтовною основою діяльності. Втім, відповідно до освітнього досвіду, здобутого у результаті просування у навчанні, поступово наголос робиться на продуктивних видах роботи, які зумовлюють учнів до творчого мислення, розвитку самостійності у визначенні мовного оформлення мовленнєвих продуктів та виборі способів їх засвоєння.

Зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на ідеях оволодіння іноземною мовою у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, що нею спілкується. Такий підхід зумовлює формування в учнів готовності до міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, окреслених навчальною програмою [24]. Після закінчення 4-го класу учні досягають рівня А1, який характеризує результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності та узгоджується із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [15].

За свідченням учених-педагогів, навчальна діяльність учнів початкової школи набуває специфічного змісту, що зумовлено особливостями формування та розвитку їхніх пізнавальних інтересів, їхньої поведінки, емоційно-вольової та мотиваційної сфер, своєрідним характером діяльності та мовлення [69]. Навчання стає для них домінуючою діяльністю. Вона зумовлює в їхній психіці трансформації, котрі охоплюють усі психофізіологічні особливості розвитку і об'єктивно потребують їх урахування під час визначення змісту навчання іноземної мови. Пріоритетними можна назвати такі [63]:

- підвищена емоційність, важлива роль образів у сприйманні та запам'ятовуванні нової мовної та культурологічної інформації під впливом емоційних вражень і афективних переживань, що зумовлює забезпечення освітнього процесу яскравими та чіткими малюнками/фотографіями, які сприяють ефективнішому засвоєнню іншомовного навчального матеріалу, зокрема під час застосування методу безперекладної семантизації для визначення значення нової лексичної одиниці та для презентації фотографії об'єкта, про який йдеться у тексті для читання – для чіткішого усвідомлення його сутності;

- незначна кількість у досвіді учнів раціональних прийомів виконання навчальної діяльності, що потребує широкого використання навчальних мовних і мовленнєвих опор для формування іншомовних комунікативних умінь і навичок;

- мимовільність уваги, низький рівень її концентрації та орієнтація на сильні подразники, якими можуть бути цікаві та доступні ілюстрації із нової для учнів культурологічної сфери країни/країн, мова якої/яких вивчається, та інші дидактичні засоби, котрі доцільно використовувати під час навчання;

- імпульсивність, реактивність, перевага збуджувальних процесів над гальмівними, що зумовлює раціональний добір дидактично доцільних комунікативно спрямованих видів діяльності, котрі узгоджуються з віковими

особливостями молодших школярів та їхніми інтересами, не викликають значних труднощів¹ під час навчання та вмотивовують його;

- здатність до запам'ятовування поки ще не повністю усвідомлюваної іншомовної інформації, що дозволяє окремі іншомовні граматичні явища, не характерні рідній мові, засвоювати на рівні лексичних одиниць, не аналізуючи їх структуру – це буде зроблено на подальших етапах навчання, коли учні поступово оволодіватимуть психологічними механізмами роботи з подібним навчальним матеріалом;

- визначальна роль навчальної гри, що дозволяє активізувати у процесі комунікації іншомовний навчальний матеріал та способи його засвоєння, формувати вміння самостійно добирати до процесу спілкування необхідні мовні одиниці;

- схильність до копіювання, робота за зразком, здатність до наслідування у навчальних діях, що дає змогу заучувати нескладні автентичні зразки мовлення, котрі не містять кальок із рідної мови;

- незбалансованість аналітико-синтетичної діяльності, превалювання конкретного наочно-образного мислення, що зумовлює не використовувати вправи та завдання, котрі вимагають виконання складних аналітичних дій, ще не характерних учням молодшого шкільного віку;

- недостатній рівень розвитку операцій планування, узагальнення, систематизації, порівняння, усвідомленого ставлення до виконання творчих видів навчальної роботи, що спонукає до широкого використання мовних і мовленнєвих зразків як опору для успішного її здійснення, планів для підготовки висловлень (*suggestions* – англійською мовою, *sugerencias* – іспанською мовою) тощо.

Як стверджують психологи [16], а також проведені нами дослідження [63], окремі учні цієї вікової категорії здатні до усвідомленого здійснення

¹ Навчання – це діяльність, яка завжди супроводжується певними труднощами, і дидактично доцільно, щоб учні навчилися самостійно їх долати, а тому вони мають узгоджуватися з їхніми віковими можливостями.

деяких нескладних навчальних дій, що потребують операцій аналізу, порівняння, узагальнення тощо. Втім такі види діяльності ще не характерні абсолютно всім молодшим школярам, однак їх доцільно долучати до процесу навчання, диференціювати за складністю і трудністю засвоєння.

Лінгводидактичний енциклопедичний словник за редакцією А.М. Щукіна трактує *іншомовну комунікативну компетентність* як здібність виконувати засобами іноземної мови актуальні для учнів завдання спілкування у побутовому, навчальному, виробничому і культурному житті; уміння користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування. Учень володіє комунікативною компетентністю, якщо він у межах програмових вимог в умовах прямого чи опосередкованого контакту успішно досягає взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, що вивчається, відповідно до норм і традицій культури спілкування [85]. Основну сутність цієї категорії складають уміння й навички породжувати і сприймати іншомовні зразки мовлення, усвідомлювати форму і функції мовних одиниць, з допомогою яких вони конструюються. А це означає, що учні мають оволодіти лінгвістичними (мовними) знаннями і досвідом практичного їх застосування у практичній іншомовній (продуктивній та рецептивній) діяльності.

Значні зміни відбулися в галузі шкільного навчання іноземних мов упродовж останніх десятиліть. Це етап, коли були зроблені перші активні кроки, спрямовані на формування в учнів здібностей застосовувати й поглиблювати знання, уміння й навички відповідно до життєвої ситуації, що асоціюється із набуттям компетентності практичного використання набутого навчально-комунікативного досвіду, а також здатності до безперервного навчання і самовдосконалення, що узгоджується з умінням учитися. Практична (комунікативна) мета навчання іноземної мови, продекларована у державних навчальних програмах і відбита у змісті шкільних підручників нового покоління були першими проявами компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування у вітчизняній шкільній практиці.

Комунікативно-діяльнісна стратегія навчання передбачає виконання навчальних дій, спрямованих на формування в учнів умінь усвідомлено виконувати операції та дії, пов'язані з засвоєнням мовного матеріалу, здатність оцінити ситуацію, усвідомити проблему, планувати свою комунікативну поведінку, оцінювати її тощо. Такі види діяльності зумовлюють формування готовності застосовувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, способи діяльності для виконання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. При чому визначальним є досвід самостійної роботи, що ґрунтується на засадах отриманих знань, коли важливим є не наявність цих знань, а уміння адекватно їх долучати до практичної діяльності під час породження та сприймання іншомовних продуктів.

Іншомовна комунікативна діяльність не обмежується лише формуванням умінь і навичок вербальної взаємодії. Це значно ширше поняття, котре потребує також набуття досвіду самостійної діяльності, зокрема оволодіння стратегіями користуватися двомовними словниками з метою знаходження в них значень незнайомих слів, роботи з граматичними довідниками, пошуку з різних джерел, у тому числі й в мережі Інтернет, необхідної/додаткової інформації для підготовки мовленнєвих продуктів відповідно до комунікативних потреб, доцільного використання невербальних стратегій комунікації за умов дефіциту наявних мовних засобів і т.п. Отже, формування іншомовної комунікативної компетентності охоплює кілька видів діяльності молодших школярів і забезпечується набуттям ними різнобічного навчального досвіду відповідно до їхніх вікових можливостей, інтересів і потреб, який дає змогу не тільки комфортно почуватися в реальних умовах іншомовної взаємодії у межах засвоєного тематичного, мовленнєвого та мовного матеріалу відповідно до вимог чинної навчальної програми, але й удосконалювати набутий досвід відповідно до власних комунікативних намірів. Саме у початковій школі формуються базові механізми, що забезпечують оволодіння усним і писемним мовленням,

сприяють набуттю учнями загальнонавчального досвіду самостійно оволодівати мовою, зокрема уміти самостійно розв'язувати проблеми, пов'язані з формуванням і удосконаленням умінь учитися, набуттям досвіду «виживати» в різноманітних сферах життєдіяльності, зміст яких визначається навчальною програмою.

Як зазначає О.Я. Савченко, серед ключових компетентностей, що формуються у молодших школярів, пріоритетним є вміння вчитися, оволодіння яким за відсутності цілеспрямованого формування становить для дітей значні труднощі [69]. А це зумовлює потребу в особливих видах і формах навчальної діяльності, котрі сприяли б успішному формуванню зазначеного вміння.

Окреслені та адаптовані нами до сучасної шкільної іншомовної освіти найтипівіші характеристики психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку можуть слугувати науково-теоретичним підґрунтям для добору та організації компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. На цьому етапі важливо зацікавити школярів змістом вивчення іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Усі залучені для цього навчальні засоби повинні сприяти вихованню комунікативних потреб у пізнанні інших країн і народів, у пошуку друзів не тільки для спілкування, а й для розв'язання найтипівіших проблем життєдіяльності.

Компетентнісний підхід до навчання іноземних мов учнів початкової школи зумовлює особливу організацію різних аспектів освітнього процесу. Пріоритетними ми визначили такі:

- оптимальний добір мовного і мовленнєвого матеріалу відповідно до іншомовних комунікативних потреб і вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку та його раціональне структурування за роками навчання;

- визначення комплексу навчальних дій, якими повинні оволодіти школярі під час набуття досвіду іншомовної комунікативної взаємодії;

- дидактично доцільний добір вправ і завдань як засобів оволодіння мовними операціями і мовленнєвими діями, що забезпечують виконання комунікативних намірів учнів у межах тем спілкування, окреслених чинною навчальною програмою, та їхніх індивідуальних можливостей;

- визначення списку навчальних стратегій, які повинні засвоїти та уміти самостійно керуватися ними молодші школярі для досягнення ефективної організації своєї навчальної діяльності та її раціоналізації у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням;

- добір видів і форм навчальної діяльності, що характерні процесу реальної іншомовної комунікації у різних соціальних умовах мовленнєвої взаємодії відповідно до програмової тематики;

- визначення типового списку навчально-мовленнєвих ситуацій як засобів навчання, що орієнтують учнів на дотримання відповідної комунікативної поведінки під час іншомовної взаємодії у межах зазначених у навчальній програмі сфер і тем спілкування у різних соціально-комунікативних умовах;

- окреслення оптимального обсягу рідномовної та іншомовної соціокультурної інформації та ефективних видів і форм діяльності для навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур.

Досвід, якого набувають учні початкової школи у процесі навчання іноземних мов повинен спрямовуватися на забезпечення їх прагматичною інформацією з таких питань:

- як організувати / підтримувати іншомовне спілкування у різних соціально-комунікативних умовах;

- які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування;

- якими типовими мовленнєвими одиницями доцільно керуватися під час продукування висловлень у різних часових і локальних ситуаціях з різних тем (перезапитати, уточнити, висловити згоду/незгоду, радість/смуток тощо);
- які іншомовні мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема з представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах / зібраннях різного спрямування;
- як проявляти гнучкість своєї іншомовної комунікативної поведінки і які невербальні стратегії використовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду;
- з яких джерел і якими способами самостійно здобувати інформацію для задоволення власних іншомовних комунікативних потреб;
- якими методами і в який спосіб удосконалювати власний іншомовний комунікативний досвід.

Учні оволодівають іноземною мовою в усній та писемній формі, засвоюють інформацію з різних сфер життєдіяльності чужомовних країн, порівнюють її із особливостями життя своєї країни (міжкультурна компетентність), роблять певні узагальнення і висновки, виконують навчальні дії, спрямовані на формування ключової компетентності учнів початкової школи вміння вчитися.

Звісно, що для деяких учнів молодшого шкільного віку окремі зазначені види діяльності можуть бути дещо складними (їх номенклатуру доцільно визначити експериментальним шляхом), втім долучення їх до змісту навчання має стати обов'язковим елементом роботи вчителів і авторів шкільних підручників. Також доцільно добирати доступні та цікаві для учнів цього віку форми навчальної діяльності, котрі вмотивовують їхню роботу на уроці і дома, оскільки формування до інтересу презентованого змісту навчання є визначальним чинником впливу на мотивацію учнів початкової школи щодо вивчення іноземної мови [62].

Отже, зазначене вище дозволяє розглядати феномен іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи як інтегративне утворення, на формування якого різнобічно впливають *цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-оцінний, рефлексивний* аспекти. Кожний із них виконує свої функції і в комплексі вони сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи. Зобразимо на рисунку цю залежність (рис. 2.1).

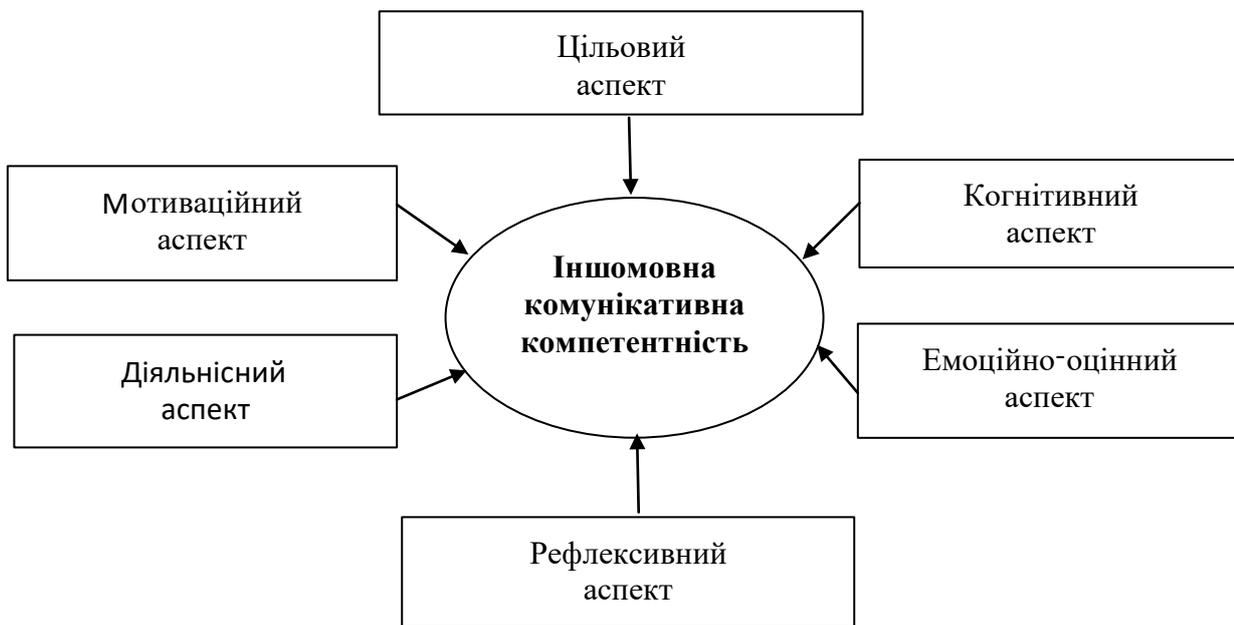


Рис.2.1. Чинники впливу на формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи

Детальніше розглянемо зміст рисунка.

Цільовий аспект спрямовує навчальну діяльність учнів, окреслює рівні їхніх досягнень на певному етапі навчального процесу, зокрема вказує результати оволодіння мовними одиницями, видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом) як у межах певної теми, так і після завершення навчального курсу у кожному класі. Як зазначалося раніше, кінцеві результати навчальних досягнень учнів під кінець 4-го класу мають відповідати рівню А1, визначеному Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Мотиваційний аспект стимулює навчальну діяльність учнів. Особлива роль йому відводиться у першому класі, коли потрібно викликати зацікавленість у школярів до іноземної мови, сформувавши ставлення до неї як до важливого засобу міжкультурного спілкування, доводити соціальну потребу обов'язкового володіння нею у сучасному глобалізованому мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі.

Когнітивний аспект забезпечує учнів лінгвістичними, соціокультурними та загальнонавчальними знаннями про значення, форми та функції мовних одиниць, які використовуються у спілкуванні, про різні (у межах навчальної програми) історичні, культурні, побутові тощо об'єкти життєдіяльності країни/країн, мова якої/яких вивчається, про форми і способи самостійно удосконалювати навчальний досвід з метою оволодіння вмінням учитися.

Діяльнісний аспект передбачає реалізацію тези «навчати іншомовного спілкування у спілкуванні», коли здобуті під час вивчення предмета теоретичні знання знаходять активне використання у практичній іншомовній комунікативній діяльності.

Емоційно-оцінний аспект передбачає формування в учнів досвіду демонструвати своє ставлення до об'єктів спілкування, зокрема використовувати нормативні мовленнєві зразки, які навчають висловлювати позитивні та негативні почуття/емоції (радість/смуток, згоду/незгоду, задоволення/незадоволення тощо), давати власну оцінку суб'єктам спілкування та результатам їхньої діяльності тощо.

Рефлексивний аспект спонукає учнів до рефлексії, вчить усвідомлено ставитися до своїх успіхів і невдач (адже навчання як провідна діяльність учнів початкової школи не завжди дає позитивні результати), навчає шукати шляхи удосконалення власних навчальних досягнень.

Успішне упровадження компетентнісної парадигми навчання чужомовного спілкування різнобічно залежить від підручників, більше того, від вправ і завдань, які в них уміщені, оскільки саме вони репрезентують

зміст дій, що мають виконувати школярі під час пред'явлення та активізації навчального матеріалу. Тільки дидактично доцільний їх добір і методично раціональна організація зможуть забезпечити ефективність набуття іншомовного комунікативного досвіду та успішне виконання цілей навчання, визначених чинною програмою для учнів 1–4-х класів. У процесі практичного виконання відповідних дій в індивідуальних, парних і групових формах роботи у молодших школярів формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої для них мови, але й набувається досвід мовленнєвої діяльності у різних ситуаціях спілкування. Тому вже у цей період варто долучати до навчання доступні для учнів інтерактивні види діяльності, зокрема рольові ігри, навчально-мовленнєві ситуації, парні і групові форми роботи, що сприяють оволодінню практичним іншомовним досвідом, який може забезпечувати адекватну комунікативну поведінку в реальних умовах спілкування. Як засвідчують наші дослідження, дидактично доцільною формою пред'явлення такої інформації є *інструкції*. Їх зміст має узгоджуватися з програмною тематикою спілкування для кожного класу та віковими можливостями школярів. Окрім того, вони слугують орієнтовною основою для виконання навчальних дій. Після презентації змісту інструкцій доцільно пропонувати учням комунікативно спрямовані творчі завдання з метою практичної активізації отриманої інформації у навчальній комунікативній діяльності.

Як зазначають усі дослідники проблеми компетентнісного підходу в освіті, особливим виявом цього феномену є здатність учня до саморефлексії та самореалізації [16]. Тільки за умови, що ним буде усвідомлюватися навчальний матеріал, який підлягає засвоєнню, і він відчуватиме потребу в ньому, можливе досягнення позитивного результату. Для цього потрібно розвивати уміння проявляти ініціативу, схильність робити це за власним бажанням. Необхідно, щоб учень не тільки розумів значення іншомовної одиниці, але й володів навичками самостійно утворювати її форму і уміннями адекватно за певних потреб використовувати у комунікативній діяльності. А

це означає, що навчальна робота має бути зорієнтована не на трансляцію знань, а на розвиток діяльнісних здатностей учня як пріоритетної характеристики компетентної особистості.

Комунікативна, освітня, виховна і розвивальна цілі навчання реалізуються у комплексі безпосередньо через навчальні тексти й діалоги як основні мовленнєві одиниці. Вони мають бути цікавими для школярів, невеликі за обсягом, не викликати втоми під час роботи з ними, містити змістовну і доступну для учнів інформацію та слугувати засобами узагальнення їхнього іншомовного досвіду.

Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови зміст навчання у початковій школі має сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета збагачував їхній світогляд і давав змогу глибше розуміти власну культуру та її роль у духовному й моральному розвитку людства. Цьому різнобічно мають сприяти доступні для молодшого шкільного віку ілюстративні матеріали, котрі формують уявлення про інший світ, іншу культуру, вмотивовують своїм змістом потребу пізнавати їх засобами іноземної мови.

Лексичний і граматичний матеріал доцільно пред'являти двома способами: індуктивним і дедуктивним – у залежності від його складності та труднощів оволодіння. Якщо ці проблеми відсутні, то його вивчення варто розпочинати через функціональний контекст. Цей підхід узгоджується з комунікативним методом навчання і передбачає встановлення нероздільного зв'язку між значенням, формою і функцією мовної одиниці. Якщо ж вона викликає певну трудність (зазвичай – це граматичні явища, не характерні для рідної мови учнів, або ті, що мають суттєві розбіжності з їх аналогами в рідній мові), то навчання її доцільно здійснювати дедуктивним шляхом [62].

Розпочинаючи вивчення іноземної мови, учні початкової школи ще не достатньо володіють лінгвістичними поняттями рідної мови. Тому допускається, що частина граматичного матеріалу вивчається на рівні лексичних одиниць: окремі граматичні явища засвоюються у мовленнєвих

зразках, і школярам не потрібно пояснювати морфологічні та синтаксичні зв'язки між частинами мови або структурними одиницями, що входять до зразка. Передбачається, що така робота буде проведена на подальших етапах, коли учні досягнуть певного лінгвістичного досвіду в рідній мові, який буде їм слугувати підґрунтям для усвідомленого оволодіння іншомовним матеріалом.

Важливою умовою успішного компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови на початковому етапі є організація систематичного повторення вивченого матеріалу, яке доцільно здійснювати в такий спосіб, щоб поступово в учнів розвивалися уміння аналізувати, систематизувати, моделювати, абстрагувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки. Цьому можуть слугувати уніфіковані для всього курсу схеми-моделі, зразки для пред'явлення граматичного матеріалу, регулярного його повторення і закріплення.

Як зазначалося раніше, оволодіння іноземною мовою передбачає паралельне і взаємопов'язане навчання усіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма), коли кожний вид розглядається як мета і як засіб. Для цього доцільно використовувати відповідні вправи і завдання, виконання яких забезпечує комплексне оволодіння усним і писемним мовленням.

Зміст навчання іноземної мови створюється на ідеях оволодіння нею у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, що нею спілкується. Орієнтація на цю технологію зумовлена викликами та перспективами розвитку мульти- та полілінгвокультурної світової спільноти, в якій перебуває людина і яка стає невід'ємним імперативом сьогодення. У зв'язку з цим одним із основних завдань навчання на початковому етапі доцільно розглядати формування в учнів готовності та вмотивованого бажання брати участь у міжкультурній комунікації у межах найтипівіших сфер і тем спілкування та самовдосконалюватися в подальшому оволодінні іншомовною

комунікативною діяльністю відповідно до власних викликів і потреб. Досягнення цієї перспективи забезпечує діяльність, спрямована на розвиток полікультурної та мультлінгвальної мовної особистості школяра вже на початковому етапі його навчання у школі.

Відповідно до зазначених вище науково-теоретичних положень окреслимо дидактичні та методичні підходи, які можуть слугувати підґрунтям для побудови компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. Отже зміст навчання повинен мати такі характеристики:

- відповідати актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам молодших школярів і відбивати реальні потреби навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, бути максимально наближеним до умов і цілей реальної міжкультурної комунікації;

- стимулювати розвиток інтересів учнів молодшого шкільного віку та виховувати в них позитивне ставлення до іноземної мови, здійснювати вплив на їхню мотиваційну сферу;

- прилучати учнів не тільки до нового для них мовного коду, але й до культури народу, носія мови, що забезпечується усвідомленням найголовніших спільностей та розбіжностей між чужою та рідною культурою, згідно з чим навчання поступово має організовуватись у формі діалогу культур;

- враховувати досвід оволодіння школярами рідною мовою, забезпечувати випереджальне вивчення останньої, а також будувати зміст навчання на загальнонавчальному досвіді, набутому школярами під час оволодіння іншими предметами (міжпредметні зв'язки);

- забезпечувати освітні, виховні та розвивальні потреби школярів, у тому числі стимулювати їхню самостійну діяльність, спонукати до рефлексії щодо якості власних навчальних досягнень, активізовувати пошук способів і вмотивовувати потребу їх удосконалення.

Отже, формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи охоплює кілька видів діяльності та забезпечується набуттям ними навчального досвіду відповідно до їхніх вікових можливостей, інтересів і потреб, який дає змогу оволодівати культурою іншомовної взаємодії у межах тематичного, мовленнєвого та мовного матеріалу відповідно до вимог чинної навчальної програми й удосконалювати набутий досвід відповідно до власних комунікативних намірів.

Перспективною темою подальшого дослідження порушеної проблеми можуть стати питання визначення дидактичних і методичних підходів до наукового обґрунтування та практичного розроблення навчального іншомовного комунікативного середовища для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи.

2.3. Зарубіжний і вітчизняний досвід навчання іноземних мов у початковій школі

Однією з найбільш характерних тенденцій у сфері сучасної іншомовної освіти є обов'язкове вивчення іноземних мов у початковій школі. Утвердженню цієї ідеї та закріпленню її статусу в нормативних документах передували тривалі роки експериментальних досліджень і наукових дискусій у галузі методики, лінгвістики та психології. Особливо актуалізувалися пошуки в цій галузі у другій половині ХХ ст., коли інтенсифікувалися інтеграційні та глобалізаційні процеси, розпочалося створення єдиного європейського ринку праці. Метою досліджень було вивчення психофізіологічних особливостей дітей щодо їхніх здібностей до оволодіння нерідними мовами в умовах штучно створеного іншомовного середовища і на основі цих напрацювань обґрунтувати найбільш оптимальні форми та методи навчальної діяльності в масовій школі.

Серед науковців, які працювали над питаннями раннього навчання іноземних мов² і споріднених проблем у ХХ ст. можна виокремити прізвища В.В. Алякринського, Л.С. Виготського, Н.Д. Гальскової, О.І. Негневицької, С.Л. Рубінштейна, Дж. Брунера, В. Пенфілда, Г.Е. Піфо, Е. Пулгрема тощо. Для вивчення проблем навчання іноземних мов в історичній ретроспективі важливим є фундаментальне дослідження О.О. Миролубова, у якому акумульовано дані про тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у Російській імперії та СРСР упродовж 1860–1990-х років ХХ ст. Аспекти розвитку навчання іноземних мов і підготовки вчителів на території України впродовж ХІХ–ХХ ст. різнобічно висвітлюються у працях О.Є. Місечко.

На початку 90-х рр. ХХ ст. навчання іноземних мов перетворюється на глобальну тенденцію. Відповідно, увага до цього аспекту іншомовної освіти зростає, база напрацювань попередніх десятиліть поступово доповнюється новими ідеями (комунікативна та соціокультурна спрямованість навчального процесу, упровадження елементів ігрової діяльності тощо) та реалізовується у змісті перших підручників і навчально-методичних комплектів для початкової школи України (Н.П. Басай, О.О. Коломінова, О.А. Паршикова, В.М. Плахотник, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, С.В. Роман, Т.Л. Сірик, Г.С. Чекаль та ін.).

Аналіз як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду дає змогу зробити висновок про те, що проблемі раннього навчання іноземних мов завжди приділялася значна увага. Двома ключовими питаннями, на які намагалися дати відповідь педагоги, були: 1) у якому віці варто розпочинати навчання іноземної мови в закладах освіти; 2) яким чином слід організувати систему оволодіння новою мовою, щоб вона забезпечила належну результативність.

² Під раннім навчанням у методичній літературі прийнято розуміти навчання дітей старшого дошкільного віку (4-6 років), а також навчання в 1-4 класах загальноосвітніх навчальних закладів (6-10 років). У цьому розділі зосереджено увагу на навчанні учнів початкової школи (1-4 класи).

Пік зацікавленості окресленою проблемою у США та країнах Західної Європи припадає на 50-ті роки ХХ ст. Однак, перші розвідки в цій галузі не дали однозначної відповіді. Так, навчальний експеримент *FLES (Foreign Language in Elementary School – Іноземна Мова в Початковій Школі)* не виправдав себе у США, у той час як подібний підхід до навчання французької мови у школах Англії, навпаки, продемонстрував порівняно високу ефективність навчання [90]. Така неоднозначність отриманих результатів призвела до згортання розпочатих проектів в одних країнах, але окреслилася як одна з провідних тенденцій реформування системи шкільної освіти в інших [87, с. 12].

Варто зазначити, що не останню роль на користь навчання іноземних мов у початковій школі відігравали глобалізаційні тенденції, котрі стали характерними для Європи другої половини ХХ ст., а також потреба у фахівцях, які володіли б іноземними мовами на належному рівні. Серед перших, хто запровадив обов'язкове навчання іноземної мови в початковій школі, стали країни Північної Європи: Данія (1958 р.), Швеція (1962 р.), Фінляндія (1970 р.), Ісландія (1973 р.). Окрім соціально-політичних чинників, у Скандинавських країнах на той час уже сформувалися стійкі традиції до здійснення іншомовного навчання, а пропоновані проекти та ініціативи лише прискорювали закріплення офіційного статусу іноземної мови [87, с. 15].

Після реформування системи освіти в 1980–1990 роках поступово було запроваджено обов'язкове навчання іноземних мов в інших країнах Європейського Союзу: Австрія (1983 р.), Нідерланди (1985 р.), Португалія (1989 р.), Греція та Італія (1993 р.) тощо. Нині практично в кожній країні ЄС передбачається обов'язкове навчання іноземної мови в початковій школі. Таке рішення було прийнято у 2006–2008 рр. (за виключенням Ірландії та Великої Британії). Загалом навчання іноземної мови у країнах Європи розпочинається у віковому діапазоні 5–9 років, а в окремих випадках, зокрема в дошкільних навчальних закладах, – раніше (Іспанія, Мальта). У

середньому на вивчення іноземної мови в початковій школі відводиться 10% загального навантаження.

Беззаперечним фактом є те, що ініціативи щодо запровадження обов'язкового навчання іноземної мови в початковій школі в розвинених країнах Західного світу характеризувалося системністю, масштабністю та належною фінансовою підтримкою. Результати численних експериментів засвідчили, що найбільш успішний контекст для оволодіння іноземною мовою в ранньому віці створюють ситуації її природного використання з метою розв'язання комунікативних завдань в умовах, де ця мова слугує засобом спілкування. Це зумовлювало залучення комунікативно-діяльнісного підходу до організації процесу оволодіння мовою. Розроблена на його засадах навчальна література, яка на початку 90-х рр. ХХ ст. уперше потрапить на ринки пострадянських країн, змусить вітчизняних педагогів, методистів та авторів підручників переглянути усталені погляди на методику навчання іноземної мови та визначення цілей навчання.

Паралельно з науковими пошуками в галузі раннього навчання іноземної мови в розвинених країнах Заходу, аналогічні процеси відбувалися і в колишніх республіках СРСР. Хронологічно вони були більш розтягненими в часі, а через особливості соціально-політичного устрою держави дослідження характеризувалися деякою «захищеністю» від впливів Західного світу. Загалом така автономність зумовлює цінність напрацювань вітчизняних науковців для методичної науки, яка мала «власний шлях розвитку».

Аналіз вітчизняного досвіду засвідчує, що впродовж другої половини ХХ ст. навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах здебільшого розпочиналося у 5-му класі (інколи з 4-го). Водночас за бажанням батьків дозволялося організовувати групи для занять з іноземної мови в дошкільних закладах і в початкових класах загальноосвітньої школи. Проте ці заходи здебільшого мали експериментальну спрямованість і були зорієнтовані на отримання відповіді щодо доцільності введення дітей

дошкільного і раннього шкільного віку в іншомовне середовище та пошук ефективних методів його організації. Загалом раннє навчання було прерогативою шкіл із поглибленим навчанням іноземних мов. Перший експеримент щодо навчання іноземної мови в початковій школі, починаючи з 3-го класу, було здійснено у 1940 році. Він охопив декілька десятків шкіл найбільших міст СРСР (Москва, Ленінград). Процес навчання базувався на засадах усвідомлено порівняльного підходу. Згідно з тогочасною програмою навчання передбачалося формування в учнів навичок письма та читання й оволодіння значним обсягом теоретичного матеріалу; аудіюванню і говорінню відводилася другорядна роль. Хоча з початком Другої світової війни цей експеримент довелося згорнути, він дав змогу виявити як недоліки, так і позитивні сторони раннього навчання іноземної мови, а також переглянути деякі методичні засади його організації.

Після війни активно почали розглядатися питання покращення викладання іноземних мов, у тому числі і їх раннього вивчення. У новій програмі було сформульовано положення про те, що навчання іноземної мови в початковій школі розглядається як підготовчий курс із володіння мовою; було окреслено вокабуляр (словник) обсягом 300 лексичних одиниць для репродуктивного засвоєння; навички усного мовлення та письма не входили до цілей навчання. Основний пріоритет, як і раніше, належав формуванню вмінь і навичок читання. Таке формулювання цілей, вочевидь, зумовлювалося відсутністю можливостей спілкуватися з носіями мови. Відтак, у центрі уваги методистів були питання навчання читання та ідеологічного виховання, у той час як іншим видам мовленнєвої діяльності відводилася допоміжна роль.

На початку 60-х років ХХ ст. відбулося зниження вікового порогу для масового вивчення іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах. Також у цей період почали відкриватися спеціалізовані школи з викладанням ряду предметів іноземною мовою, що також зумовлювало необхідність розробляти засади її раннього навчання.

Результати експериментів 40–70-х років ХХ ст. засвідчили перспективність долучення дітей до процесу оволодіння іноземною мовою в молодшому шкільному віці та слугували засадами для рекомендацій щодо впровадження навчання іноземних мов у початковій школі. Зокрема було обґрунтовано підходи до організації систематичної навчальної діяльності учнів поза межами мовного середовища. Поручено одне з ключових питань методичної науки щодо співвідношення й урахування рідної мови у процесі іншомовної підготовки учнів початкової школи, а також можливість формування в дітей позитивного ставлення до оволодіння іноземною мовою тощо [46, с. 30]. Попри деякі досягнення у цій галузі, експериментальну діяльність щодо навчання іноземної мови в початковій школі було згорнуто.

У 80-х роках ХХ ст. розпочався новий етап, коли вчергове інтенсифікувалися дискусії між противниками і прихильниками раннього навчання іноземної мови. Про це свідчить аналіз змісту публікацій у журналі «Иностранные языки в школе», який на той час уважався однією з основних платформ оприлюднення результатів наукових досліджень і критичного розгляду нових ідей у сфері іншомовної освіти. На важливість проблеми раннього навчання вказує й те, що це питання стало однією з тем обговорення на конференції ЮНЕСКО-МАПРЯЛ (Москва, 1985 р.). Було визначено, що найбільш оптимальним для початку навчання іноземної мови є вік 5–8 років, коли дитина вже оволоділа системою рідної мови і більш усвідомлено підходить до оволодіння новим мовним кодом [там же]. Під впливом комунікативного підходу, який входив у практику середньої школи в цей період, було обґрунтовано психологічні умови формування в учнів здатності вирішувати елементарні комунікативні завдання на основі усвідомленого використання мови [55].

У цей час чітко простежувалася тенденція до збільшення прихильників ідеї раннього навчання серед педагогів і психологів, які наводили на його користь вагомні аргументи. Проте, як і раніше, воно залишалося прерогативою шкіл із поглибленим вивченням іноземної мови, і не було остаточно

реалізовано в системі загальноосвітніх навчальних закладів. Лише у 1987 році розпочався широкомасштабний експеримент щодо навчання іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів. Його результати засвідчили, що діти не втомлюються від уроків, переважна більшість із них засвоює запропонований матеріал, розуміє інструкції вчителя і може висловлюватися на елементарні теми. Крім того, батьки засвідчували бажання дітей продовжувати мовні ігри вдома зі своїми іграшками, що підтверджувало зростання інтересу дітей цього віку до вивчення мови [21].

Іншою особливістю цього періоду стало те, що в цей час розпочалося створення навчальної літератури з англійської, німецької і французької мов та її апробація. Характерно, що до створення підручників у цей період долучилися вітчизняні педагоги. Так, В.М. Плахотник і Т.Л. Сірик підготували посібник для навчання англійської мови в 1-му класі (для спеціалізованих шкіл). Відповідно до концепції авторів, перший рік навчання розглядався як усний вступний курс. Тобто, під час уроку учень мав запам'ятовувати матеріал, сприймаючи його усно. Посібник уміщував ілюстративні матеріали, на основі яких і організовувався навчальний процес. Водночас, для вчителів (і батьків) у кінці посібника вміщувалися тексти поурочних завдань англійською мовою [51]. Усна основа навчання була зумовлена тим, що в учнів 1-го класу ще недостатньо сформована техніка читання рідною мовою. З одного боку, нова і складна орфографія іноземної мови могла негативно позначитися на мотивації учнів до навчання, а з іншого, як констатували психологічні дослідження, учні молодшого шкільного віку краще сприймають нову інформацію через слуховий канал. Відтак, тривале усне випередження мало гарантувати, що в умовах штучно створеного іншомовного середовища учні мали змогу починати говорити, подолавши психологічний бар'єр. У другому класі розпочиналася систематична робота над читанням (зокрема на основі підручника І.М. Верещагіної для англійської мови).

Узагальнення науково-практичного досвіду 40–80-х років ХХ ст. дає змогу виокремити чинники, які зумовили започаткування раннього навчання іноземної мови, а саме:

- традиційний початок вивчення іноземної мови у 5-му класі не є ефективним, оскільки учні середнього шкільного віку мають розвинене мислення, а відтак примітивний за змістом навчальний матеріал з іноземної мови (оволодіння звуками і буквами іноземної мови, простота висловлювань, характерна для початкового етапу тощо) не задовольняє їхні пізнавальні потреби. Вони перебувають у тому перехідному віці, коли соромляться виконувати звукові (фонетичні) вправи. Також школярі розпочинають систематично вивчати основи наук з усіх предметів і не мають достатньо часу, щоб розвивати навички іншомовного спілкування. Водночас, учні молодшого шкільного віку залюбки виконують такі завдання. Відтак, раннє навчання іноземної мови давало змогу співвіднести вікові особливості учнів зі складністю навчального матеріалу;

молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для лінгвістичного розвитку дитини завдяки здатності дітей до імітації та імпринтингу. Діти швидко й ефективно можуть оволодівати рідною, а водночас і іноземною мовою завдяки тому, що процес навчання у дітей відбувається не інтелектуально, а інтуїтивно. Практика свідчить, що з віком людина втрачає інтуїтивні здібності до оволодіння мовою, натомість їх витісняють інтелектуальні здібності, і цей процес стає складнішим. Згодом нейрофізіологічні дослідження підтвердили, що у період між 7 і 11 роками відбувається прискорений розвиток тієї ділянки кори головного мозку, яка відповідає за розвиток мовлення людини. У той же час, у період статевого дозрівання, пік якого припадає на 13–15 років, розвиток цієї ділянки кори головного мозку різко припиняється. Висновок, який роблять дослідники вказує на те, що «критичний період», коли діти мають найбільші здібності до вивчення іноземних мов, відповідає початковому етапу навчання у школі. Безперечно, це не означає, що в учнів не можуть розвиватися мовленнєві

навички на старшому етапі, просто їх формування більш ускладнене, аніж у період стрімкого росту кори головного мозку [91];

- навчання іноземної мови в початковій школі сприяє гармонійному розвитку дитини, розвиває її загальні та лінгвістичні властивості. Воно не лише закладає базу для продовження навчання цієї мови в основній школі, але й створює передумови для оволодіння другою іноземною мовою.

Усе це давало підстави вважати раннє навчання іноземної мови не лише можливим, але й перспективним напрямом шкільної іншомовної освіти.

На початку 90-х років ХХ ст. поступове впровадження навчання іноземної мови в початкових класах середніх загальноосвітніх навчальних закладів України стало одним із напрямів реформування вітчизняної системи освіти. Ця поступовість зумовлювалася необхідністю створити оптимальні умови для організації навчального процесу, зокрема підготувати відповідних фахівців і навчально-матеріальну базу. Перший рік навчання рекомендувалося розглядати як спеціальний пропедевтичний курс, упродовж якого в учнів мали сформуватися необхідні навички й уміння в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Головна мета пропедевтичного курсу полягала в підготовці учнів до засвоєння основного курсу [55, с. 14].

Зважаючи на те, що відповідна вітчизняної навчальної літератури на той час ще не було створено, учителям рекомендувалося використовувати різноманітні посібники й матеріали для початкового навчання, які вже було видано, і ті, що мали з'явитися найближчим часом [там же, с. 15]. Після розпаду СРСР підручники І.М. Верещагіної та інших авторів в Україні не перевидавалися. З метою заповнення вакууму, що утворився, було підготовлено й видано кілька вітчизняних доробків, проте вони не завжди відповідали запитам тогочасних педагогів. Водночас, на ринку навчальної літератури почали з'являтися автентичні зарубіжні підручники. Засади, на яких вони ґрунтувалися, багато в чому суперечили тому, до чого звикли пострадянські вчителі: пропонувалося імпліцитне засвоєння нового

навчального матеріалу, індуктивний спосіб пред'явлення лексичного і граматичного матеріалу. Оволодіння мовою значною мірою базувалося на тих алгоритмах, якими дитина оволодіває рідною мовою (прямий і натуральний метод). Звичним до дедуктивного й усвідомленого методу навчання педагогам було не просто прийняти те, що правила читання вважаються неважливими, що в підручниках не надається транскрипція. Відтак, зарубіжними виданнями в початковій школі користувалися здебільшого як додатковими.

Оскільки в цей період для навчання іноземної мови в початковій школі використовувалася різноманітна навчальна література, у якій лексичний і граматичний матеріал не завжди узгоджувався, то в навчальній програмі не вказувалося, яким саме матеріалом і в якій послідовності мали оволодівати учні, натомість зазначався лексичний мінімум для кожного року навчання. Так, для першого року він становив 100 лексичних одиниць, для другого – 250, третього – 500, четвертого – 850 [55]. Характерно, що саме таким обсягом лексичного матеріалу мали володіти випускники середньої школи згідно з навчальними програмами 80-х років ХХ ст. Безумовно, він був завеликим, що, вочевидь, усвідомлювали й автори навчальної програми, тому у змісті її оновленої версії (1996 р.) він був зменшений до 400 лексичних одиниць для початкової школи [26].

По-різному було також представлено послідовність уведення граматичного матеріалу в змісті різних підручників і посібників для навчання іноземної мови на початковому етапі, а тому вивчення окремих граматичних явищ дозволялося переносити на інший рік навчання залежно від того, якою навчальною літературою користувався вчитель [55].

Навчання на початковому етапі передбачало формування вмінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, монологічному й діалогічному мовленні, а також письмі. На кінець початкового етапу навчання обсяг висловлювання кожного співрозмовника в діалогічному мовленні мав становити не менше 5 правильно оформлених

реплік, у монологічному мовленні – не менше 7 фраз. Крім того, на кінець початкового етапу учні мали вміти висловлюватися в письмовій формі: обсяг висловлювання – не менше 7 фраз [там же]. Переклад на початковому етапі розглядався як важливий засіб оволодіння мовним матеріалом і видами мовленнєвої діяльності.

Передбачалося, що досягнення рівня знань, умінь і навичок, який був запропонований у навчальній програмі, мав дати школярам змогу вести розмову на побутові теми, представляти інформацію про свою країну засобами іноземної мови.

Можна констатувати, що питання доцільності раннього навчання іноземної мови на початку 90-х років ХХ ст. не викликало сумнівів. Водночас, невирішеним залишався ряд практичних аспектів. Зокрема, це нерозробленість методики навчання іноземної мови в початковій школі, відсутність відповідного навчально-методичного забезпечення та необхідність створення якісно нової шкільної навчальної іншомовної літератури для тих учнів, які в 5-му класі не розпочинають, а продовжують вивчення іноземної мови.

Якісно новим періодом у галузі шкільної іншомовної освіти став початок ХХІ ст., який супроводжувався розробкою нових навчальних програм, планів і концепцій іншомовного навчання. Значною мірою ці нормативні документи спиралися на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, що, поза сумнівом, уважалися квінтесенцією передового світового досвіду в галузі викладання іноземних мов та оцінювання навчальних досягнень учнів. У 2002/2003 навчальному році з'явилися нові навчально-методичні комплекти для початкової школи з англійської, німецької, французької, іспанської мов і було розпочато обов'язкове вивчення іноземної мови як загальноосвітнього предмета із 2-го класу.

Раннє вивчення іноземної мови на початку ХХІ ст. мало свої особливості, які знайшли відображення в навчальній програмі, а також в Концепції навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній

школі. Практична мета навчання полягала у формуванні базових навичок і вмінь, необхідних для подальшого розвитку комунікативної компетентності в основній та старшій школі. На цьому етапі повинно здійснюватися формування вмінь і навичок спілкування в усній і письмовій формах у межах визначених сфер і ситуацій відповідно до вікових особливостей учнів та їхніх інтересів [23].

Прикметно, що цей період характеризується появою значної кількості підручників, концепції яких мали як спільні риси, так і деякі відмінності. Так, протягом майже всього періоду навчання іноземної мови в початковій школі домінуючими є завдання за зразком, у тому числі й для розвитку креативного мислення. Основною одиницею для введення лексичного і граматичного матеріалу є мовленнєвий зразок, який у змісті підручників для початкової школи, за можливістю, подається з опорою на засоби унаочнення (ілюстрації). Зважаючи на те, що, розпочинаючи вивчення нової мови, учні ще не володіють достатньою мірою графікою як на продуктивному, так і на рецептивному рівнях, пропонувалося проводити пропедевтичний курс, під час якого молодші школярі мали б навчатися писати й озвучувати літери, складати короткі слова і речення [62, с. 48].

Варто звернути увагу на те, що навчання іноземної мови на різних етапах початкового навчання має свої особливості. Так, порівняння підручників для 2-го класу з підручниками для 3-го і 4-го, показує, що перші пропонують для вивчення іноземної мови ті способи, якими дитина вчиться говорити рідною мовою. Тобто, відбувається синтетичне образне навчання без теоретичних пояснень на основі конкретного змісту завдань, тому увага учнів зосереджується на змісті завдання, а не на його структурі, що полегшує засвоєння матеріалу дітьми [82, с. 146]. На переконання Н.П. Чумак, на цьому етапі не варто вдаватися до пояснення граматичних, фонетичних і лексичних явищ. Але, оскільки у дітей з часом розвиваються аналітичні здібності, то у змісті підручників для 3-го і 4-го класів з'являються пояснення граматичних явищ українською мовою, до якої автори звертаються тоді, коли вважають це

ефективним. Як зазначає В.Г. Редько, теоретичні коментарі, уміщені в підручнику, мають виконувати допоміжну функцію і використовуватися за умови, що вони сприятимуть практичному оволодінню граматичним явищем. На переконання дослідника, підручник не повинен містити значного за обсягом опису фонетичної системи, граматичної будови та інших аспектів мови, оскільки це не передбачено шкільним курсом вивчення іноземної мови [64, с. 82–83]. Саме тому в змісті чинних на той час підручників не знаходимо значної кількості граматичних правил.

У змісті всіх проаналізованих підручників для початкової школи передбачається виконання нескладних комунікативних завдань з елементами творчості з опорою на мовленнєвий зразок. В.Г. Редько мотивує це тим, що творчі завдання є ще досить складними для самостійного виконання, у той час як опора на зразок слугує для учнів алгоритмом, що сприяє формуванню відповідних творчих умінь. У той же час, на його думку, кількість таких вправ і завдань має зменшуватися і вже в 4-му класі перевага повинна надаватися творчим вправам, які виконуються без опори на зразок [62, с. 47].

У зв'язку зі втіленням принципу функціональності в навчальний процес за комунікативно орієнтованою методикою постає питання про використання перекладу як опори або засобу навчання. Це питання автори підручників вирішують по-різному. Так, методика, що пропонується у змісті підручників О.Д. Карп'юк і А.М. Несвіт унеможлиблює зіставлення рідної мови з іноземною, тобто рідна не використовується як засіб навчання. Використання рідної мови для інструкцій і пояснень у змісті цих підручників зведено до мінімуму вже на першому році навчання іноземної мови, а семантизація лексики відбувається за рахунок засобів унаочнення, представлених у змісті підручників. На переконання О.Д. Карп'юк, це сприяє безперекладному розумінню і засвоєнню мовного матеріалу [28, с. 540].

Дещо іншої точки зору стосовно ролі рідної мови у процесі іншомовної освіти притримується решта авторів тогочасних підручників. Серед них,

зокрема, й автори перших вітчизняних підручників з іноземних мов, які ще у 80–90-х роках ХХ ст. вказували на важливість перекладу (Н.П. Басай, В.М. Плахотник, Т.К. Полонська, В.Г. Редько та ін.). На початку ХХІ ст. їхні погляди залишилися незмінними, тому в змісті їхніх підручників рідна мова використовується для семантизації нової лексики, пояснень нового матеріалу, передбачаються перекладні вправи. Так, у підручниках В.М. Плахотника і Т.К. Полонської вони представлені майже в кожному уроці. У той же час, у серії підручників Н.П. Басай, В.Г. Редька, Н.П. Чумак для перекладних вправ характерна нетиповість у порівнянні з традиційним перекладом, оскільки автори пропонують частковий, а не повний переклад речень. Це означає, що учням пропонується замінити в реченнях окремі українські слова або вирази відповідними іншомовними еквівалентами: *Noy yo maю cuarto clases en la escuela. En casa todos los dias yo роблю gymnasia...* (В.Г. Редько «Hola–3», с. 20), *Bruno і Fatima зустрічаються, вітаються. Bruno пропонує яблуко і банан.* (Н.П. Чумак «Французька мова, 5 клас, 1-й рік навчання», с. 20). З одного боку, такий підхід дає змогу акцентувати увагу учнів лише на тому мовному явищі, яке вивчається, а з іншого, це пов'язано з намаганням авторів створити іншомовне середовище. Незважаючи на те, що автори зазначених підручників визнають важливість використання рідної мови, аналіз їх змісту засвідчив, що кількість перекладних вправ у змісті нових підручників порівняно з підручниками попереднього періоду значно зменшилася.

Соціокультурний компонент також визначається важливим для всіх етапів навчання, у тому числі й для початкового, оскільки в цей час закладаються основи подальшого навчання іноземної мови, а тому тут мають бути враховані всі компоненти іншомовного навчання, у тому числі й соціокультурного. У свою чергу, це вимагало оновлення змісту навчання – кожен компонент необхідно було збагатити соціокультурними елементами так, щоб шкільна іншомовна освіта сприяла формуванню вмінь і навичок міжкультурної комунікації. Включення соціокультурного компонента на початковому етапі навчання не лише не зменшує важливості практичного

володіння мовними формами як засобом спілкування (тобто комунікативного компонента), а навпаки дає змогу реалізувати принцип комунікативної спрямованості й організувати зацікавлену взаємодію учнів засобами нової мови. Набуття соціокультурних компетентностей допоможе учням асоціювати з конкретною лексичною одиницею ту ж саму інформацію, що й носій мови, і таким чином досягати спілкування, максимально наближеного до реального.

Те, що навчання іноземної мови неможливе без урахування особливостей культури цієї країни, її побуту, менталітету її громадян, сьогодні не потребує додаткових доказів. Тому, починаючи з першого року вивчення іноземної мови, автори вітчизняних підручників включають до їх змісту доступні для розуміння учнів молодшого шкільного віку елементи культури країн, мови яких вивчаються. У першу чергу це знайомство реалізується на лексичному рівні за рахунок використання найбільш розповсюджених імен людей, назв міст, вулиць, географічних назв і свят у змісті навчальних текстів і діалогів, які також містять у собі зразки, характерні для автентичного мовлення. Уже в 4-му класі вивчення іноземної мови націлене на пізнання елементів культури і побуту народів, мова яких вивчається. Також на цьому етапі навчання у змісті деяких підручників передбачається незначна кількість завдань, де учні мають порівняти деякі аспекти життя у країнах мова, яких вивчається, з тими, що характерні для України. Зокрема, це можна знайти в підручниках з іспанської мови В.Г. Редька, англійської мови А.М. Несвіт. Так, у підручнику з іспанської мови для 4-го класу учні мають розповісти, як святкується новий рік в Іспанії (*В.Г. Редько «Hola-4», с. 161*), а також написати листа уявному товаришу з Іспанії про те, як це свято відзначається в Україні (*там же, с. 157*). Тобто, як зазначає О.Д. Карп'юк, на початковому етапі відбувається поступовий перехід від імпліцитного до імпліцитно-експліцитного вивчення країнознавчої і соціокультурної інформації [29, с. 27].

Як передбачалося навчальною програмою, якість володіння іноземної мови після закінчення 4-го класу має відповідати рівню А1, визначеному в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [23], який вважається найнижчим рівнем генеративного використання мови. Це точка, перебуваючи в якій, учень може використовувати у спілкуванні прості засоби, ставити і відповідати на нескладні запитання побутового характеру для задоволення конкретних потреб, використовуючи обмежений лексично-організований набір ситуативно-специфічних фраз.

Нині відбулися чергові зміни в організації шкільної іншомовної освіти, відповідно до яких початок вивчення першої іноземної мови змістився з 2-го до 1-го класу. Це логічно, оскільки більшість дітей, які сьогодні приходять до школи, має досвід вивчення тієї чи іншої іноземної мови в дошкільних навчальних закладах. У зв'язку з цим такий крок дає змогу забезпечити наступність між дошкільною і початковою ланками освіти.

Таким чином, результати науково-педагогічних пошуків у галузі раннього навчання іноземних мов в умовах масової школи у другій половині ХХ ст. засвідчили доцільність і перспективність цього напрямку шкільної освіти. Педагоги та методисти в колишніх республіках СРСР не завжди мали можливість ознайомитися із досягненнями своїх західних колег і взяти участь у методичних дискусіях. Подібна автономність спричинила різні траєкторії розвитку методик навчання іноземної мови для початкової школи в СРСР і розвинених країнах Заходу. Тому на початку 90-х років ХХ ст., коли вітчизняні педагоги отримали змогу познайомитися з напрацюваннями зарубіжних колег (методиками, навчальною літературою), ці розбіжності спричинили своєрідне зіткнення педагогічних парадигм. Відтак, 90-ті роки ХХ ст. стали періодом ознайомлення із зарубіжними методиками та засобами навчання; розпочався процес їх адаптації до умов вітчизняної школи, розробки відповідних програм та апробації авторських концепцій. Логічним завершенням періоду експериментів стало створення відповідних концепцій і навчальних програм на початку ХХІ ст., які значною мірою спиралися на

міжнародний досвід у цій галузі. Раннє навчання іноземної мови стало обов'язковим складником програми початкової школи (із 2-го класу), а комунікативно-діяльнісний підхід із соціокультурною спрямованістю його змісту було визнано основоположним в організації навчання іноземної мови.

Нині вивчення іноземної мови розпочинається з 1-го класу. Це потребує оновлення підходів і навчально-методичного забезпечення, у якому має бути враховано вікову та інтелектуальну специфіку дітей цього віку. Цілком ймовірно, що комунікативно-діяльнісний підхід і надалі залишатиметься пріоритетним напрямом організації раннього навчання іноземної мови, проте доцільною є розробка засад навчання іноземних мов на засадах компетентнісно орієнтованого підходу. Це дасть змогу більш повно врахувати пізнавальні запити та інтелектуальні можливості молодших школярів та сформувати вміння і навички, необхідні для життя в мультикультурному конкурентному світі, де формування здатності розв'язувати складні комунікативні завдання є одним із ключових пріоритетів шкільної освіти.

2.4. Вікові особливості учнів початкової школи як передумова компетентнісно орієнтованого іншомовного спілкування: дидактико-методичний аспект

Головним стратегічним напрямом розвитку сучасної шкільної освіти є спрямування навчальної діяльності на вироблення в учнів життєвих компетентностей, що в майбутньому дасть змогу випускникам школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультинаціональному та полікультурному просторі. Ефективність компетентнісно орієнтованого навчання різнобічно залежить від вікових особливостей учнів, зокрема початкової школи, де розпочинається процес становлення досвіду іншомовного спілкування.

Питання компетентісно орієнтованого навчання не є новим для світового, зокрема європейського, соціуму. Різноманітні його аспекти як концептуальні орієнтири для здійснення змін у вітчизняній шкільній освіті розглядалися на різних державних і наукових рівнях стосовно шкільних навчальних предметів, зокрема й іноземних мов. Насамперед, це питання порушено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, де чітко йдеться про важливість побудови змісту навчання на засадах компетентісного підходу. Цей напрям також став пріоритетним у змісті різноманітних декларацій і рекомендацій Ради Європи і, відповідно, державних освітніх документів європейських країн.

Помітне місце він почав займати в освітній політиці України: відбулися кардинальні зміни у визначенні цілей і змісту навчання, описано його характеристики відповідно до низки шкільних курсів, проведено окремі наукові дослідження в межах деяких тем і предметів, які вивчаються у школі. Базові положення компетентісного підходу до навчання викладено в наукових публікаціях українських учених-педагогів: Н.М. Бібік, О.І. Локшиної, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін.

Певний відбиток ця проблема знайшла у сфері іншомовної освіти (Н.П. Басай, Н.Ф. Бориско, Л.Я. Зеня, Л.В. Калініна, С.Ю. Ніколаєва, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, І.В. Самойлюкевич та ін.). Учені досліджують питання особливостей організації навчання на компетентісних засадах, висвітлюють свої погляди на побудову компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов, описують фрагменти змісту шкільних підручників, діляться досвідом проведення уроків відповідно до компетентісного підходу тощо. Здійснено окремі спроби адаптувати деякі аспекти компетентісного підходу до навчання іншомовного спілкування на різних ступенях освіти.

Питання залежності ефективності навчання іноземних мов учнів початкової школи від їхніх вікових особливостей частково висвітлено в наукових працях як вітчизняних (О.О. Коломінова, В.Г. Редько, С.В. Роман тощо), так і зарубіжних (Ш.А. Амонашвілі, Б.В. Беляєв, І.О. Зимня, О.О.

Леонтьєв та ін.) дослідників. Утім, зважаючи на необхідність формування ключових компетентностей молодших школярів у контексті викликів сьогодення, потребує додаткового й ретельного вивчення проблема вікових особливостей молодших школярів під кутом зору їхніх потенційних можливостей оволодіння компетентісно орієнтованим змістом навчання іноземних мов.

Компетентісна технологія навчання іншомовного спілкування проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли школярі не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й усвідомлено виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями. Звісно, що всі навчальні дії мають узгоджуватися з потенційними психофізіологічними можливостями учнів початкової школи. Лише за умови, що кожен з них особисто братиме участь у їх виконанні, розумітиме їх функціональне призначення в комплексі з іншими діями, він зможе набути досвіду мовленнєвої взаємодії в усній та письмовій формах.

Успішне впровадження компетентісно орієнтованого навчання чужомовного спілкування учнів початкової школи різнобічно залежить від методів, форм і засобів навчання, зокрема від змісту підручників, більше того, від вправ і завдань, які в них уміщено, оскільки саме вони репрезентують зміст діяльності, що мають виконувати школярі під час пред'явлення й активізації навчального матеріалу. Тільки дидактично доцільний їх добір і методично виправдана організація здатні забезпечувати ефективність набуття іншомовного комунікативного досвіду й успішне досягнення цілей навчання, визначених чинною шкільною програмою. У процесі практичного виконання відповідних видів роботи в індивідуальних, парних і групових формах в учнів формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої для них мови, але й набувається досвід мовленнєвої взаємодії в різних ситуаціях спілкування [65].

Основними напрямками трансформації змісту навчання іноземних мов у початковій школі відповідно до компетентісної парадигми є такі: а)

дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу під кутом зору його актуальності, доцільності, доступності, відповідності іншомовним комунікативним потребам учнів, їхнім віковим можливостям, достатності для забезпечення їхніх іншомовних комунікативних намірів, окреслених навчальною програмою; б) визначення значущих для молодших школярів зв'язків вивченого матеріалу із життєвою практикою, із навчальним досвідом, набутим під час оволодіння іншими шкільними предметами, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання в реальних умовах спілкування; в) забезпечення ефективної активізації та сприяння засвоєнню учнями доцільно дібраного мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивування навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних допоміжних засобів; г) сприяння усвідомленому оволодінню учнями способами діяльності з іншомовним матеріалом у межах певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема сфер і тем спілкування, змісту мовного й мовленнєвого матеріалу, правил, інструкцій тощо, які доступні для розуміння й узгоджуються з їхніми віковими потенційними можливостями [56]. Саме ці положення можуть слугувати підґрунтям для реалізації компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов молодших школярів.

Навчання іноземної мови в початковій школі розглядається як перший ступінь, який різнобічно співвідноситься з освітніми галузями основної і старшої школи, що засвідчує про його цільове спрямування, неперервність і наступність у всьому шкільному курсі. Головна мета навчання на цьому ступені полягає у формуванні в учнів умінь і навичок іншомовного міжкультурного спілкування в усній і письмовій формах відповідно до мотивів, цілей та соціальних норм комунікативної поведінки в типових сферах і ситуаціях, окреслених навчальною програмою [25]. Зазначена мета забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим, соціокультурним і

загальнонавчальним досвідом, узгодженим із віковими особливостями молодших школярів.

На початковому етапі закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку, створюється підґрунтя для набуття школярами іншомовного мовленнєвого досвіду в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Засобами іноземної мови відбувається вплив на виховання, освіту й розвиток учнів. Формування іншомовної комунікативної компетентності здійснюється шляхом паралельного і взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, із превалюванням усної основи навчання у першому класі. Відповідно до вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку домінують репродуктивні види навчальної роботи, які виконуються за зразком, інструкцією як орієнтовною основою діяльності, проте вже в четвертому класі доцільно розширювати мережу доступних учням творчих видів роботи, умотивовувати результати продуктивної діяльності, що здійснюється в межах набутого іншомовного навчального досвіду, зацікавлювати в її виконанні [63].

Зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на ідеях оволодіння іноземною мовою в контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, мова якого вивчається. Такий підхід зумовлює формування в учнів готовності до міжкультурної комунікації в межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, окреслених навчальною програмою та відповідно до визначеного нею мовного матеріалу.

Дидактичне поняття «початкова освіта» в Україні визначається 1–4 класами як першим ступенем загальноосвітнього навчального закладу. За результатами психологічних досліджень, це саме той етап активного психофізіологічного розвитку особистості дитини, який знаменує важливі вікові психічні зміни в її житті [37]. Кожен рік перебування у школі дітей молодшого шкільного віку характеризується значними якісними

трансформаціями в різних сферах їхньої розумової діяльності. Вони по-різному відбиваються в пам'яті, поведінці, мисленні, мовленні, мотивах, діях, інтересах, ставленнях, оцінках тощо. У зв'язку з цим дидактично недоцільно і методично невиправдано узагальнювати методи, форми, способи, види навчальної діяльності, що можуть бути типовими для всіх учнів початкової школи. Кожний наступний рік просування дітей у своєму розвитку в межах 1–4 класів зумовлює пошуки різних дидактичних і методичних підходів до реалізації змісту навчання, у тому числі й до використання методів, форм і способів оволодіння ним відповідно до певної педагогічної парадигми.

Отже, досліджуючи дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі, не варто узагальнювати наукові положення, що можуть бути характерними для навчальної діяльності всіх учнів цього віку, а дотримуватися принципу їх диференціації відповідно до психофізіологічних особливостей дітей кожного класу, оскільки до цього зумовлюють активні зміни в їхньому психічному розвитку, і те, що властиве першокласникам, не завжди може бути адаптивним для четвертокласників і об'єктивно даватиме різний результат. А відтак саме ці сентенції доцільно покласти в основу дослідження окреслених питань.

Вікові особливості учнів початкової школи доцільно розглянути під кутом зору їхніх потенційних можливостей засвоювати компетентісно орієнтовний зміст навчання іноземної мови. Такі узагальнення і висновки базуються на результатах наукового аналізу психологічних, дидактичних і методичних джерел та адаптуються до предмета дослідження на основі здобутих емпіричних даних, зокрема за результатами спостережень і проведених анкетувань учителів іноземних мов восьми областей України, у тому числі експериментальних навчальних закладів відділу навчання іноземних мов та Інституту педагогіки НАПН України (загальна кількість респондентів склала 207 осіб).

До найважливіших для вивчення іноземних мов психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку можна віднести питання їхнього інтелектуального розвитку, здібностей, мислення, пам'яті та використання її можливостей, механізмів говоріння, пізнавальних інтересів, уваги, сприймання, розвитку вольових якостей, надання пріоритетів формам і видам навчальної роботи, уміння організовувати й оцінювати власну діяльність тощо. Вивчення іноземної мови в початковій школі є підґрунтям для успішного оволодіння нею на наступних етапах життєдіяльності, зокрема для поглибленого та спеціалізованого її засвоєння. Раннє навчання зумовлене психофізіологічними, дидактико-когнітивними і соціальними чинниками.

Зокрема, до психофізіологічних чинників належать такі властивості молодших школярів: нейрофізіологічне дозрівання мозку та пов'язані з цим гнучкість і пластичність механізмів говоріння, розвиток пам'яті, уваги, уяви, здатність до імітації, наслідування, висока сензитивність, відсутність негативних стереотипів, довірливість і відкритість до зовнішніх впливів, готовність до навчання та зацікавленість у ньому, мотивація на досягнення успіху, довільність, продуктивність і стійкість пізнавальних процесів, готовність керувати поведінкою на основі прийнятого рішення чи наміру [8]. Відповідно, на цьому етапі доцільно зосередити увагу на імітації звуків під час навчання іншомовної вимови; наслідуванні в інтонуванні в усному мовленні; активному й дидактично доцільному долученні ілюстративних матеріалів під час презентації нових мовних одиниць; використанні різних аналізаторів (зорового, слухового, мовленнєво-моторного, рухового) у процесі запам'ятовування іншомовного матеріалу та нових об'єктів вивчення, що викликають інтерес, тощо.

Дидактико-когнітивними чинниками раннього навчання іноземної мови є новий рівень розвитку практичної та пізнавальної діяльності молодших школярів, готовність до свідомого оволодіння іншомовним навчальним матеріалом, удосконалення мовних здібностей у процесі спілкування, набуття мовного досвіду та відчуття мови, подальший

інтелектуальний розвиток, усвідомлення власної траєкторії розвитку, а у зв'язку з цим і використання відповідних механізмів засвоєння навчального матеріалу, формування організаційних, загальнонавчальних, загальнопізнавальних, контрольно-регулювальних та оцінювально-результативних умінь, здатність до рефлексії.

Соціальними чинниками успішного навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку є створення доброзичливої психологічної атмосфери у процесі навчання, відсутність негативних стереотипів щодо інших народів і країн, мова яких вивчається, готовність до сприйняття нової соціокультурної інформації та формування на цій основі толерантності, поваги до людей різних національностей, набуття певного рівня міжкультурної іншомовної компетентності, зокрема формування комунікативної поведінки відповідно до ситуацій та умов спілкування іноземною мовою.

За свідченням психологів, навчальна діяльність у початковій школі набуває специфічного змісту, що зумовлено особливостями формування та розвитку пізнавальних інтересів учнів, емоційно-вольової та мотиваційної сфер, своєрідним характером навчальної роботи, спрямованої на оволодіння іншомовним спілкуванням і особливостями комунікативної поведінки. У цей віковий період розвитку особистості навчання стає її домінуючим видом зайнятості. З'ясовано, що для молодших школярів однією з основних її форм є гра. Учні початкової школи активно грають, але навіть характер гри може змінюватися під впливом навчання. Діти пізнають навколишній світ у процесі навчальної діяльності й зокрема в дидактичній грі. Особливо їм подобається гра за ролями, коли вони обирають поведінку (у тому числі й комунікативну) певного персонажу чи уявної особи. Якщо діти охоче вживаються в різні образи, то варто відповідним чином використовувати цю особливість і дидактично та методично доцільно будувати процес навчання – задовольняти дитячу потребу грати, пропонуючи для цього спеціальні комунікативно спрямовані ігри. Саме така своєрідність дитячих інтересів має

широко використовуватися всіма тими, хто долучений до процесу навчання іноземних мов. Рольова гра як один із ефективних видів діяльності на уроці може відбуватись успішніше, якщо учням запропонувати наочний, доступний їм сюжетний матеріал, який спрямовував би хід гри в найбільш оптимальному для оволодіння іншомовним навчальним матеріалом напрямі. Це можуть бути яскраві сюжетні малюнки, оригінальна предметна наочність, аудіо/відео матеріали, відеофільми, що викликають інтерес в учнів і стимулюють до виконання запропонованих учителем або підручником дій. Ураховуючи тенденцію розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти на взаємопов'язане оволодіння учнями іноземною мовою і культурою, доцільно вже з першого року навчання презентувати на уроках і в підручниках матеріали із соціокультурної сфери, раніше не знайомі школярам, оскільки все нове завжди викликає інтерес. До них можна віднести завдання на порівняння сюжетних малюнків, на яких зображено об'єкти двох протилежних культур, вибір схожого і відмінного, висловлення (за зразком або без нього) свого ставлення/інтересу до окремих чужомовних соціокультурних об'єктів спілкування тощо.

Зазначений принцип взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури зумовлює потребу в формуванні *міжкультурної особистості*. Під цим терміном слід розуміти здатність людини жити в сучасному глобалізованому, мультілінгвальному та полікультурному середовищі, соціалізуючись у ньому через спілкування іноземною мовою та дотримуючись норм відповідної комунікативної поведінки.

Міжкультурній особистості характерне вміння спілкуватись іноземною мовою на рівні, котрий дає змогу висловлювати власні думки, судження, погляди, ставлення з найбільш важливих тем, які дозволяють комфортно почуватись у навколишньому іншомовному середовищі, розуміти іншомовну інформацію, адекватно на неї реагувати та використовувати для задоволення власних соціальних потреб. Така особистість розпочинає формуватись у початковій школі, коли учні поступово знайомляться з новими і

нехарактерними для їхнього життєвого досвіду іменами, прізвищами, назвами міст, вулиць, а також назвами окремих об'єктів із побутової, навчальної та культурно-пізнавальної сфер. Вони набувають досвіду іншомовного спілкування в межах навчального матеріалу, окресленого шкільною програмою, що сприяє формуванню первинних уявлень про чужомовне соціокультурне середовище.

Чим молодші діти, тим яскравіше виражені в них процеси збудження; спостерігається їх домінувальна роль над гальмівними. Унаслідок швидкого відволікання уваги на яскраві подразники поведінка дітей стає імпульсивною, і це проявляється в тому, що їм характерна «негнучкість» уваги, відсутність уміння без утруднень переключатися на інші види діяльності. Часто діти звертають увагу на дрібниці, замість того, щоб виділяти головне. У навчальному процесі має враховуватися той факт, що школярам цього віку досить важко тривалий час зосереджуватися на одному виді роботи, їхню увагу може повернути лише незвичний, різкий, сильний подразник. У навчанні іноземних мов такими можуть бути засоби навчання, які спеціально розроблено для учнів початкової школи відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів, зміст підручників, зокрема їх ілюстративні матеріали, особливо країнознавчого спрямування, аудіо/відео матеріали, види діяльності, що характерні мовленнєвій взаємодії, у тому числі рольові ігри тощо [62].

Важливим підґрунтям для діяльності вчителя, котрий навчає іноземної мови молодших школярів, має бути положення про те, що урок у початковій школі обов'язково повинен бути оснащений яскравим і чітким унаочненням. До цього зобов'язує той факт, що домінувальним у цьому віці є образне мислення. Відповідно, будь-яке використання предметного або картинного унаочнення, що методично доцільно супроводжує, наприклад, певну іншомовну лексичну одиницю, текст для читання або зв'язне мікрОВисловлення тощо, повинно слугувати ефективним методом впливу на пам'ять і процес усвідомлення значення мовної чи мовленнєвої одиниці. Така

особливість уваги учнів цього віку має слугувати методичним підґрунтям для добору засобів навчання, у тому числі й до змісту підручників [56].

За свідченням психологів, в учнів початкової школи переважає мимовільна увага [37], тому недоцільно в навчанні повною мірою розраховувати лише на довільну увагу, яка вимагає значних вольових зусиль. Учень практично не може повноцінно регулювати свою діяльність без допомоги вчителя. Важливим чинником, який підтверджується дослідженнями в галузі вікової психології, є те, що, окрім незвичного різкого подразника й вольового зусилля, джерелом уваги може стати інтерес або творче завдання, що викликає післядовільну (вторинну) увагу [39]. Її стійкість значною мірою зумовлюється складністю навчального матеріалу, рівнем доступності вправ і завдань, пропонуванних для його засвоєння. Така особливість потребує частих змін видів діяльності, переключення уваги на інші подразники, добір таких, які сприяють поступовому розвантаженню фізичної та розумової напруги, методично доцільного чергування тих, які забезпечують збудження і релаксацію нервової системи. За таких умов доцільно практикувати парні та групові форми навчальної роботи, організовувати мікроспілкування відповідно до змісту мовленнєвих мікроситуацій або малюнків, де кожний учень зможе виконувати певні дії згідно із власною траєкторією розвитку.

Однією з проблем, які виникають під час інтенсивної роботи учнів молодшого шкільного віку на уроках іноземної мови, є «поза межове гальмування» [6], що особливо спостерігається після тривалої монотонної та одноманітної роботи. Щоб уникнути цього негативного явища, у методиці навчання іноземних мов пропонуються різноманітні прийоми, що знімають напругу, розвантажують психіку й нервову систему, допомагають учням переключати увагу на інші об'єкти [5], забезпечують також і фізіологічно-гігієнічний ефект на дітей, усувають надмірне навантаження на зір, осанку, м'язи рук тощо. У молодшій школі не варто зловживати видами роботи, які пов'язані зі значною фізичною активністю, особливо тими, що надто

підвищують нервові збудження школярів. Учителів необхідно вчасно орієнтуватись, коли доцільно використати релаксивну ігрову діяльність і коли потрібно її призупинити. Окрім того, уроки не повинні бути перевантажені різноманітними видами навчальної діяльності, а варто дотримуватися принципу оптимальності, який передбачає раціональний добір навчального матеріалу, і котрий за якісними та кількісними характеристиками доступний для засвоєння *всіма* учнями класу. На жаль, зміст окремих підручників для початкової школи перевантажений навчальним матеріалом, що не сприяє володінню ним усіма школярами.

Аналіз стану пізнавальних інтересів, які відіграють значну роль у розумовому розвитку учнів початкової школи, також дозволяє зробити висновок про особливість цієї вікової категорії. За результатами досліджень психологів, першою функцією, котра починає формуватись у дитини ще в ранньому дошкільному віці, є сприймання [37]. Цей процес продовжує розвиватись у шкільному віці, і на його розвиток помітно впливають рівень розвитку мислення та рівень досконалості уваги. На перших порах сприймання майже завжди є мимовільним. Діти помічають у предметах не головне або суттєве, а насамперед те, що яскраво виділяється на тлі інших предметів. Приступаючи до вивчення іноземної мови, учні початкової школи ще недостатньо володіють певними категоріями рідної мови, у них слабо сформовані навички й уміння щодо виконання окремих операцій і дій, характерних двом мовам. Цей факт зумовлює вчителів і авторів підручників для початкової школи враховувати зазначену особливість і дотримуватися принципу випереджального вивчення рідної мови, визначаючи та ґрунтуючи зміст навчання іноземної мови відповідно до досвіду, набутому школярами під час оволодіння першою мовою.

Сприймання молодших школярів характеризується недостатньою диференційованістю: діти ще не повною мірою успішно можуть ідентифікувати чужомовні літери та слова, що сприймаються ними на слух, роблять помилки в їх написанні – часто спостерігається заміна іншомовних

літер українськими. Серед причин слабкої диференціації відзначається також недосконалість їхньої здатності аналізувати у процесі сприймання.

Відомо, що в пізнанні навколишнього світу пам'ять відіграє суттєву роль, рівень її розвитку є однією з пріоритетних ознак готовності дитини до школи [8]. Характеризуючи пам'ять учнів початкових класів, варто наголосити, що вона настільки суперечливо й непропорційно розвивається у напрямі своїх вищих форм, що водночас діти можуть користуватися різними її видами [39]. Якщо проаналізувати відповідні дослідження, то можна дійти висновку, що учні початкових класів запам'ятовують швидше мимовільно, ніж довільно. Мимовільне запам'ятовування відіграє важливу роль у навчальній діяльності молодших школярів. Однак, прийшовши до школи, вони вже можуть це робити довільно і надалі розвивають це вміння у процесі навчання. Що ж стосується рівня усвідомлення навчального матеріалу, то, на думку окремих фахівців, з одного боку, учневі набагато легше це здійснювати, у той час як механічне запам'ятовування деколи не зрозумілого за змістом матеріалу дається важче, ніж у дорослому віці [6]. З іншого боку, дітей приваблюють та інтригують невідомі слова, пісні, тексти та інший матеріал, який стає їм у чомусь цікавим, незвичним і значущим. У зв'язку з цим, як засвідчує шкільна практика, методично виправдано використовувати на уроках і розмішувати в підручниках іншомовні короткі вірші, прислів'я, пісні, зміст яких містить деякі поки ще не знайомі учням лексичні та граматичні одиниці, значення яких може розкривати вчитель, а школярі запам'ятовують їх механічно. Їм цікавий цей матеріал, особливо якщо він супроводжується оригінальними ілюстраціями. Не є методичною помилкою сприяти механічному запам'ятовуванню молодшими школярами усталених і нормативних мовленнєвих зразків, потреба в яких часто ситуативно виникає в усному спілкуванні на продуктивному та рецептивному рівнях, особливо в навчально-побутовій сфері, хоч лінгвістичні зв'язки між словами в них ще не доступні учням. Це можуть бути такі лексичні одиниці: *повтори/їть, скажи/їть, дай/те, не знаю, не можу, не вмію, допоможи/їть мені,*

покажи/ть, Як тебе звати? Скільки тобі/їй/йому років?, Чи можна...?, Мені хотілося б...

Володіння раціональними прийомами засвоєння навчального матеріалу є показником розвиненої пам'яті. У молодших школярів вона ще не сформована. Основним їхнім прийомом запам'ятовування є багаторазове причитування/повторення. На його продуктивність можуть впливати різні чинники, які властиві дітям цього віку, зокрема увага і сприймання, рівень володіння мислительними операціями, спосіб і форма презентації нового матеріалу тощо.

Окремим питанням психології пам'яті для ефективного запам'ятовування навчального змісту є визначення раціонального співвідношення між вербальною і наочною формою його пред'явлення. За таких умов важливим є спосіб діяльності учня. Учителю варто знати, що форма і зміст навчального завдання суттєво впливають на результати його виконання. Спостерігалися випадки, коли той матеріал, який учні зберігають у пам'яті, хоча і мимовільно, утім у процесі активної інтелектуальної роботи, фіксується міцніше, ніж те, що запам'ятовується довільно, але в звичних умовах здійснення мнемічної діяльності. Водночас варто зазначити, що забування зрозумілого й усвідомленого матеріалу відбувається значно повільніше. Для процесу його зберігання характерне явище ремінісценції – паузи між запам'ятовуванням матеріалу та його відтворенням, час усвідомлення та внутрішньої його трансформації [8]. Яскраві події в емоційних дітей вимагають такої паузи, і чим важливіша й вражаюча для них подія або інформація, тим більша потреба з'являється в ній. Можна погодитися з тими дослідниками, які вказують на переважно мимовільний характер запам'ятовування учнями молодшого шкільного віку через недостатньою мірою розвинені вольові зусилля. Однак, водночас слід поділяти погляди іншої частини вчених, які рекомендують більше враховувати процес зростання ефективності довільного запам'ятовування [18]. Як же визначитись із такою дилемою? Найкраще розглянути цю

проблему в іншій площині, а саме: необхідно усвідомити, що для ефективного запам'ятовування відіграє роль не стільки довільний чи мимовільний спосіб виконання цієї діяльності (адже його можуть обирати самі учні), скільки необхідність включення до матеріалу, що пред'являється, цікавої інформації, яка привертатиме увагу школярів, активізуватиме їхню роботу, змушуватиме більше зосереджуватись, щоб її зрозуміти. Доцільно, щоб така вербальна інформація супроводжувалася відповідними ілюстраціями, особливо це важливо, коли йдеться про нові для учнів знання із соціокультурної сфери. Зорове унаочнення не тільки розширює можливості глибшого усвідомлення навчального матеріалу, а й викликає більшу зацікавленість його змістом, і він довше зберігається в пам'яті.

Значна роль у досягненні ефективності навчальної діяльності належить рівневі розвитку мислення учнів, який Л.С. Виготський називає «новоутворенням» у психіці дитини молодшого шкільного віку [6], оскільки воно характеризується своєрідними рисами, притаманними лише цій віковій категорії. Мислення й мовлення мають тісний функціональний зв'язок, й аналізу цього факту в психології та методиці присвячено чимало досліджень. Переважною більшістю дослідників зазначається, що вирішальну роль у розвитку мислення відіграють навчання й виховання за умов єдності біологічного та соціального чинників [37]. Своєрідність характеру мовлення дітей 6–10-річного віку зумовлена фактичним станом їхнього психічного та фізичного розвитку. І хоча мислення дітей цієї вікової категорії характеризується якісним кроком уперед порівняно з мисленням дошкільників, утім воно залишається відносно недосконалим, наочно-образним, логічно нерозвиненим. Зважаючи на ці особливості, необхідно не прогнозувати великих за обсягом іншомовних висловлень учнів, у процесі їх продукування активно застосовувати вербальні опори у вигляді інструкцій, плану, логічно вибудованого списку запитань тощо, що сприяють набуттю досвіду побудови логічного мовленнєвого продукту.

Науковці залишаються одностайними, характеризуючи сферу думок учнів початкової школи як обмежену в часовому, просторовому та причинному відношеннях: їхні думки про різні об'єкти часто внутрішньо не перетинаються, не зближаються, що свідчить про недосконалість логічного мислення. Цікаво, що деякі вчені надмірну конкретність мислення співвідносять із молодшим шкільним віком, у той час як інші вважають процес його розвитку в дітей початкових класів менш прогнозованим і більш непередбачуваним [8]. Утім, як перші, так і другі погоджуються з тим, що в переважній більшості випадків міркуванню дітей цього віку ще не доступні абстрактні та наукові категорії. Це зумовлює потребу уникати складних творчих завдань, які вимагають абстрактного мислення, виконанню дій, пов'язаних з інтеграцією, диференціацією, узагальненням, формулюванням висновків – такі види діяльності поступово стануть доступними і типовими на подальших етапах навчання та будуть узгоджуватися з віковими можливостями школярів. Утім, як засвідчують спостереження, уже на третьому році навчання окремі учні можуть виконувати зазначені дії за доступним для них зразком/аналогією.

Засвоєння мовних одиниць, як правило, не виділяється в окремий елемент навчання в початковій школі. Учні поступово дізнаються про деякі явища граматики й лексики, володіючи ними практично ще до закінчення четвертого класу. Конкретність мислення молодших школярів не є абсолютною ознакою цієї вікової категорії, і, як засвідчує шкільна практика, абстрактні узагальнення їм даються дуже важко. У навчанні іноземних мов абстрактне і конкретне досить часто перебувають поруч, як, наприклад, у ситуації, коли правило на засвоєння способів формоутворення чи використання іншомовної одиниці супроводжується прикладами. У таких випадках учителів та автору підручника важливо так проектувати навчальну діяльність, щоб під час оволодіння певним мовним і мовленнєвим матеріалом конкретне завжди розглядалося учнем у взаємозв'язку з абстрактним. Це зумовлює потребу через відповідні справи й завдання активізувати та

повторювати правила формоутворення і використання нового матеріалу протягом тривалого часу в різних видах мовленнєвої діяльності та в інших ситуаціях спілкування, що сприяє його зберіганню в довготривалій пам'яті.

Зазвичай майже всі іншомовні граматичні явища, що вивчаються у 1-му і 2-му класах, а також їх певна частка у 3-му і 4-му, мають засвоюватися на рівні лексичних одиниць. Учням початкової школи ще досить складно усвідомлювати правила і закони формоутворення іншомовних граматичних явищ, оскільки вони не мають відповідного досвіду і під час вивчення рідної мови. Утім учитель і автор підручника повинні сприяти тому, щоб мовленнєві зразки, які містять певні граматичні форми і комунікативна потреба в яких деколи ситуативно виникає, механічно запам'ятовувались учнями й адекватно використовувалися та впізнавалися в нових ситуаціях спілкування. Для цього необхідно забезпечувати процес навчання такими видами роботи, які були б адекватні рівню розвитку мислення учнів цих класів. Домінувальними засобами навчання на цьому етапі мають бути репродуктивні вправи і завдання, що різнобічно узгоджуються з віковими можливостями молодших школярів і виконуються з опорою на зразок. Але це не означає абсолютну відсутність окремих продуктивних видів роботи, кількість яких має об'єктивно зростати до завершення 4-го класу.

Основними компонентами мислення вважаються операції аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, конкретизації [8]. Важливим його показником є здатність класифікувати об'єкти, тим більше, що ця робота передбачає виконання операцій і дій на порівняння, групування тощо, що характерно змістові навчання іноземних мов у початковій школі. За свідченням психологів, набуття здатності класифікувати потребує від людини в її розвиткові проходження кількох етапів від перцептивної предметної класифікації до логіко-порівняльної [8]. Учням 6–10-річного віку властивий рівень перцептивної (лат.: *perceptio* – сприймання) класифікації, тобто групування об'єктів за певними ознаками, що активно і доступно ними сприймаються. Молодші школярі мало користуються порівняннями у

визначенні суттєвих ознак, утім їм стає доступним уміння визначати та порівнювати кольори, величини предметів, позитивно/негативно оцінювати окремі вчинки і дії, об'єднувати/групувати об'єкти вивчення за певними характеристиками тощо, що й передбачається чинною навчальною програмою з іноземних мов. Звісно, що переважна більшість таких дій виконується на репродуктивному рівні (за зразком/аналогією). У процесі проведення відповідних експериментів виявилось, що найкраще учні здійснювали порівняння тварин, рослин, а гірше – неживих об'єктів. Цей факт дозволяє стверджувати про особливе ставлення дітей цього віку до всього живого, зокрема представників флори та фауни, що зумовлено їхніми специфічними інтересами. Це явище, вочевидь, має просте пояснення: дітям молодшого шкільного віку важко оперувати складними взаємозв'язками, характерними для світу дорослих. Їм поки що недосяжні дії, типові для життєдіяльності старших людей, і сформовані на цій основі поняття, а їх більше цікавлять казкові сюжети та інші наративи, у яких присутні тварини. Цю особливість чітко відображено в навчальних програмах з іноземних мов для початкової школи і, відповідно, у підручниках, у змісті яких представлено тему про світ тварин. За спостереженнями педагогів, молодші школярі залюбки працюють у межах цієї тематики, і значний обсяг іншомовного навчального матеріалу цілком можливо засвоювати під час вивчення цієї теми.

Важливо наголосити, що будь-які процеси мислення в цілому невіддільні від сфери інтересів дитини, її обізнаності з явищами навколишнього світу. Спостерігалися випадки, коли у процесі навчання іноземних мов учнів початкової школи окремі вчителі та деякі автори підручників не завжди дотримуються положень вікової психології про обов'язкову відповідність навчальних вправ і завдань інтересам молодших школярів. На жаль, як засвідчив аналіз відвіданих науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України деяких уроків і змісту окремих чинних шкільних підручників і

посібників, вправи й завдання не завжди добиралися методично доцільно, у той час як кожний із цих засобів потрібно оцінювати з урахуванням природних мотивів навчальної діяльності дітей конкретної вікової групи, їхніх можливостей та інтересів. Зазвичай ефективними є вправи і завдання, котрі, окрім навчальної комунікативної функції, сприяють розвиткові та вихованню школярів, виконуються в умовах, наближених до ігрової діяльності, коли учні, здійснюючи певні дії, можуть спостерігати за результатами своєї роботи, також існує змога оцінювати власні здобутки на тлі досягнень всієї групи/усього класу.

За свідченнями деяких дослідників, основним інтересом дітей є пізнавальний. Уся сфера інтересів формується на основі пізнавальних потреб, і це відбивається у відповідній поведінці. Учителі, як і підручники, мають задовольняти пізнавальні інтереси учнів, щоб вони ставали мотивом їхньої навчальної роботи, а результат влаштовував би всіх суб'єктів навчального процесу. Відповідно, актуальним постає запитання: «Чи готовий учитель дати те, що хоче знати учень?» замість традиційного «Чи готові учні тільки до того, щоб сприймати те, що пропонує вчитель або підручник?». У зв'язку з цим основне завдання вбачається в тому, щоб адекватно оцінювати інтереси дітей молодшого шкільного віку та доцільно їх урахувувати у визначенні інформаційного тематичного матеріалу, навчальних засобів і в доборі методів, форм і способів їх застосування. Обираючи той чи інший підручник або навчальний посібник, учитель повинен його проаналізувати з метою з'ясування відповідності його змісту віковим особливостям учнів, які будуть ним користуватись. На жаль, як засвідчує шкільна практика, ще досить часто в навчальній діяльності використовуються підручники, які не зовсім відповідають інтересам і психологічним особливостям учнів. Звісно, що за таких умов навчання не завжди буде успішним.

Як уже зазначалося, не слід узагальнено оцінювати психофізіологічні можливості учнів початкової школи: навіть у межах двох-трьох років навчання вони можуть суттєво якісно відрізнитись як на віковому, так і на

індивідуально особистісному рівні. Певною мірою можна зрозуміти прагнення деяких психологів приписати молодшим школярам властивості оперувати теоретичним мисленням, зокрема проводити системний аналіз, робити узагальнення тощо. Здебільшого це частково можливо для учнів 4-х класів відповідно до змін, які відбулися за три роки їхнього навчання у школі. Проте більшість науковців вважає, що ці процеси не є характерними абсолютно всім дітям цього віку. Аналіз розвивається в них дещо швидше, ніж синтез, хоча спостерігаються помітні коливання в цьому аналітико-синтетичному балансі. Молодшому школяреві легше зрозуміти хід подій від причини до наслідку, ніж навпаки – від наслідку до причини [18]. Цей чинник уявляється дуже суттєвим для визначення навчальної моделі, яка могла б забезпечувати послідовність етапів оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом під час навчання іншомовного спілкування. Як показали спостереженнями, в окремих учнів початкової школи (особливо на третьому і четвертому роках навчання) починає розвиватися здатність до виконання деяких творчих видів діяльності, що, звісно, потребує певного рівня сформованості вікових психічних процесів, які природно відбуваються в організмі дитини. Сприяння їх розвитку різнобічно має відбуватися з боку вчителів і через зміст підручників як основних засобів навчання. Для цього, як уже зазначалося, доцільно широко застосовувати навчальні опори як засоби репродуктивної діяльності школярів, які слугують підґрунтям для поступового набуття досвіду продуктивної діяльності.

Що ж до характеру мислительних операцій у дітей початкової школи, то варто зазначити, що їм важко проводити повноцінне абстрагування, а легше аналізувати конкретні факти, ніж загальні положення. Узагальнюючи, вони більше і краще оперують образами, ніж поняттями. Ця особливість ще раз засвідчує потребу широкого використання різних видів наочності у процесі навчання іншомовного спілкування. Окрім того, доцільно застосовувати ті методи, що ґрунтуються на мнемічній діяльності, котра зумовлюється мислительною. У процесі навчання іноземних мов такими

можуть бути вправи на логічне поєднання мовленнєвих зразків в одне речення, пошук зайвого слова в певному списку слів, поєднання малюнків із відповідними текстами, заповнення пропусків у різного виду текстах відповідними словами із списку запропонованих тощо.

Аналіз психологічного стану і розумової діяльності молодших школярів визначив їхні значні когнітивні можливості, хоча, поряд із цим, виявив і відносну недосконалість окремих психічних процесів. Не маючи в розпорядженні ще цілої низки можливостей, характерних дорослій особистості, діти в пізнанні дійсності, що їх оточує, покладаються на певні компенсаторні процеси, які дають їм змогу швидко й упевнено розвиватися. Тому вже в цьому віці і на цьому ступені в учнів необхідно формувати вміння використовувати окремі компенсаторні засоби, прийняті в країні, мову якої вони вивчають, і які є адекватними певній ситуації спілкування. У зв'язку з цим, існує потреба презентувати у змісті підручників відповідні зразки невербального спілкування й активізувати їх доступними для молодших школярів комунікативними завданнями у формі мікроситуацій.

Узагальнення зазначених характеристик вікових особливостей учнів початкової школи через призму їхніх потенційних можливостей оволодівати іноземною мовою дає змогу виокремити головні з них, а саме:

- важливу роль образів у сприйманні та запам'ятовуванні іншомовного навчального матеріалу;
- незначну кількість раціональних прийомів запам'ятовування;
- мимовільність уваги, низький рівень її концентрації та орієнтація на сильний подразник;
- підвищену емоційність запам'ятовування інформації під впливом емоційних вражень та афективних переживань;
- імпульсивність, реактивність, недовільність вольових зусиль, перевагу збуджувальних процесів над гальмівними та використання процесів «поза межового гальмування»;

- можливість механічно запам'ятовувати поки ще не усвідомлювану, утім ситуативно необхідну для іншомовних комунікативних потреб навчальну інформацію;
- значну роль навчальної гри у процесі навчально-пізнавальної діяльності;
- схильність до копіювання та наслідування у діях, надання переваги діяльності за зразком/аналогією;
- незбалансованість аналітико-синтетичної діяльності, недоступність абстрактних міркувань високого рівня, превалювання конкретного та наочно-образного мислення;
- недостатню розвиненість операцій планування, систематизації, узагальнення;
- екстенсивний характер пізнання світу, що оточує учнів.

Саме ці вікові особливості молодших школярів є пріоритетними і можуть слугувати психологічним підґрунтям для проектування моделі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Знання й урахування їх допоможе вчителю ефективно і раціонально організувати навчальний процес, адекватно користуватися наявними засобами, на достатньому професійному рівні планувати зміст уроків і прогнозувати результати роботи відповідно до умов навчання. Із зазначеними характеристиками мають бути обізнані автори шкільних підручників і доцільно їх використовувати у своїй підручникотворчій діяльності.

2.5. Потенційні можливості учнів 1–4 класів до компетентісно орієнтованого навчання іноземного спілкування: результати анкетування вчителів

Початковий етап навчання іноземної мови в сучасному навчальному закладі загальної середньої освіти надзвичайно важливий, оскільки в цей

період закладаються основи іншомовної комунікативної компетентності, потрібні та достатні для подальшого їх розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення початків іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також і вмінь в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі в межах програмних вимог. Найголовніший пріоритет початкового етапу – урахування вікових особливостей учнів. Саме в початкових класах, де діти вперше знайомляться з культурою і мовою іншого народу, формується їхнє ставлення до навчального предмета «іноземна мова», закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови учнів молодшого шкільного віку, яке є максимально наближеним до реальних умов іншомовного середовища, спрямоване передусім на формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, котра сприятиме вдосконаленню їхнього іншомовного комунікативного досвіду та формуванню компетентної особистості сучасного школяра.

Базові положення компетентнісного підходу до навчання і проблеми формування ключових компетентностей аналізуються в роботах таких дослідників, як Н.М. Бібік, І.О. Зимня, В.В. Краєвський, Н.В. Кузьміна, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, А.В. Хуторський, R. Barnett, M. Eraut, T. Hyland, R. Mendenhall, J. Raven, D. Shandler, J. Stephenson та інших.

Певний відбиток ця проблема знайшла у сфері іншомовної освіти, зокрема у працях Н.П. Басай, О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, Л.Я. Зені, І.О. Зимньої, Р.П. Мільруд, С.Ю. Ніколаєвої, Ю.І. Пасова, Т.К. Полонської, В.Г. Редька, Ch. Brumfit, W. Littlewood, R. Mirabile, S. Parry, S. Savignon та ін. Учені досліджують питання особливостей організації навчання на компетентнісних засадах, висвітлюють свої погляди на побудову компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов,

описують фрагменти змісту шкільних підручників з іноземних мов, діляться досвідом проведення уроків відповідно до компетентнісного підходу тощо. Утім, проблему компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у сучасній початковій школі України вивчено й висвітлено недостатньо.

Державний стандарт початкової освіти, який ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, передбачає оволодіння учнями протягом навчання в початковій школі ключовими компетентностями, які спрямовані на їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетентностей [11]. Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток в учнів іншомовної комунікативної компетентності та ключових компетентностей: мовленнєвої, лінгвістичної (мовної), соціокультурної, загальнонавчальної.

Проведене науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України анкетування вчителів мало на меті з'ясувати їхнє ставлення до окремих питань навчання іноземних мов учнів 1–4 класів навчальних закладів загальної середньої освіти та сформулювати думку щодо потенційних можливостей учнів молодшого шкільного віку до засвоєння компетентнісно орієнтованого змісту навчання іншомовного спілкування.

Загалом в опитуванні взяло участь 207 респондентів, переважну більшість з яких (82,1%) становлять учителі англійської мови, 10,6% – німецької мови і 7,3% – іспанської мови. Анкетування охоплено вісім областей України (Волинська, Житомирська, Закарпатська, Київська, Львівська, Черкаська, Чернігівська, Хмельницька). За його результатами здійснено розподіл педагогів за стажем роботи, типом навчального закладу, де вони працюють, і місцем розташування закладу освіти (табл. 2.1).

Таблиця 2.2

Розподіл учителів іноземних мов

За стажем роботи	<i>до 5 років</i>	<i>від 5 до 10 років</i>	<i>від 10 до 20 років</i>	<i>понад 20 років</i>	
	15,4%	26,6%	36,7%	21,3%	
За типом ЗНЗ (місцем роботи вчителя)	<i>загально-освітня школа</i>	<i>спеціалізована школа (із поглибленим вивченням ін. мови)</i>	<i>гімназія</i>	<i>ліцей</i>	<i>колегіум</i>
	58,9%	18,8%	19,4%	2,4%	0,5%
За місцем розташування ЗНЗ	<i>обласний центр</i>	<i>районний центр</i>	<i>невелике місто</i>	<i>село</i>	<i>сmt</i>
	41,5%	16,9%	14,9%	23,3%	3,4%

Як свідчать дані, більшість опитаних педагогів є досвідченими фахівцями своєї справи. Найбільший робочий стаж учителем іноземної мови в початковій школі становить «від 10 до 20 років» (36,7%), а найменший – «до 5 років» (15,4%). Що стосується місця роботи вчителів, то більше половини з них (58,9%) працює в загальноосвітній школі. Зовсім незначна частка припадає на навчальні заклади нового типу, зокрема ліцеї (2,4%) і колегіуми (0,5%). Найбільше навчальних закладів, де працюють респонденти, розташовано в обласних центрах (41,5%), а найменше – у селищах міського типу (3,4%).

Загалом педагоги відповіли на 14 поставлених запитань, кожне з яких передбачало на вибір декілька варіантів відповіді, або можливість висловити свою власну думку з того чи іншого питання.

За результатами аналізу з відповідей учителів на *перше запитання* щодо готовності учнів молодшого віку виконувати нескладні види навчальної діяльності: порівняння, узагальнення, систематизацію у процесі оволодіння іноземною мовою, майже половина з них (48,8%) дала позитивну відповідь

«так» і лише 9,2% – «ні». Проте значна кількість педагогів (42,0%) обрала «так» відповідь «не зовсім».

Подібні результати було отримано й у відповідях педагогів на *друге запитання* щодо готовності молодших школярів усвідомлено виконувати нескладні операції, спрямовані на засвоєння формоутворення лексичних одиниць і граматичних явищ, а саме: «так» – 47,4%, «ні» – 11,1%, «не зовсім» – 41,5%.

Зображена нижче діаграма свідчить про практично однакові відповіді респондентів на перше і друге запитання. Якщо в перших двох стовпчиках несуттєво переважають відповіді педагогів «так» (на 1,4%) і «не зовсім» (на 0,5%) щодо готовності учнів виконувати нескладні види навчальної діяльності, то третій стовпчик із відповіддю «ні» показує дещо гірші результати щодо їхньої готовності усвідомлено виконувати нескладні операції, спрямовані на засвоєння формоутворення лексичних одиниць і граматичних явищ, у порівнянні з виконанням ними таких нескладних видів навчальної діяльності, як порівняння, узагальнення, систематизація (на 1,9%) (рис. 2.2).

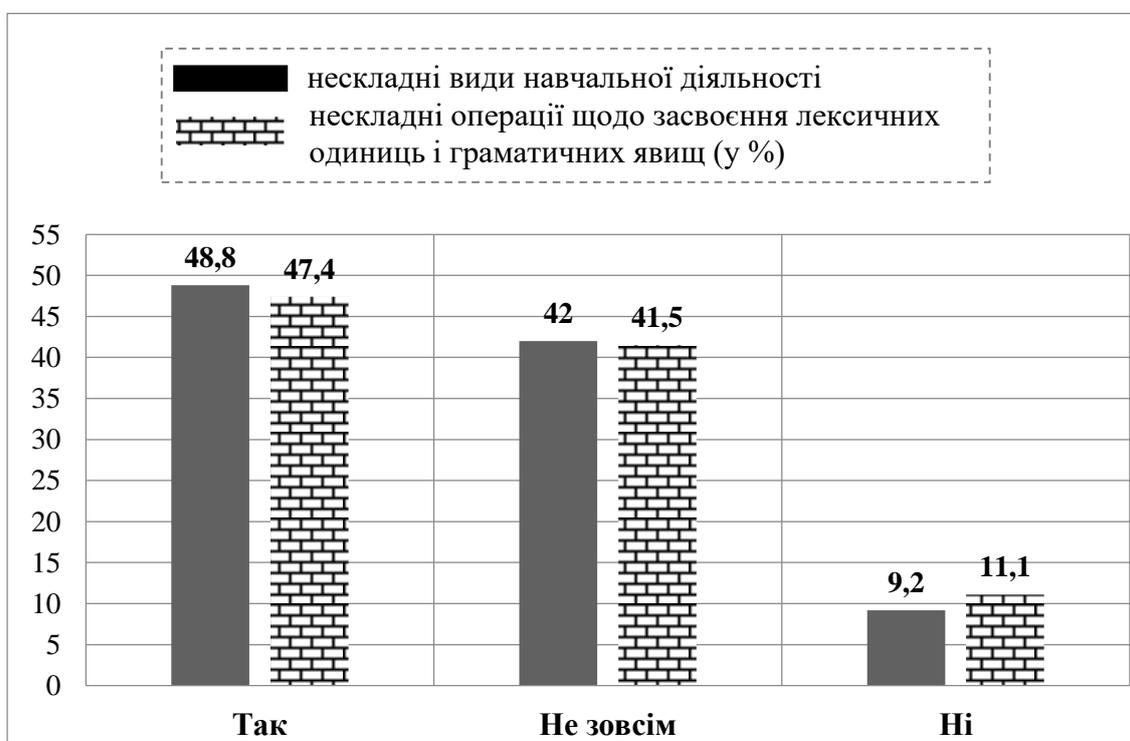


Рис. 2.2. Готовність учнів виконувати нескладні види навчальної діяльності та нескладні мовні операції

Цікавими, на нашу думку, виявилися результати відповідей учителів на *третє запитання* щодо можливостей учнів початкових класів самостійно виконувати види діяльності без допомоги вчителя і без опори на зразок.

Як свідчать зазначені в таблиці дані, переважна більшість першокласників (77,8%) і значна кількість другокласників (56,0%) взагалі не спроможна самостійно виконувати види діяльності на уроках іноземної мови. Позитивні зрушення спостерігаються на третьому і четвертому роках навчання, коли помітно збільшується кількість молодших школярів, які без допомоги вчителя і без опори на зразок самостійно виконувати різні види навчальної діяльності. Якщо в третьому класі цей показник становить 26,6%, то в четвертому він збільшується до 41,1% (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Можливість учнів самостійно виконувати різні види діяльності

Клас	1-ий клас	2-ий клас	3-ій клас	4-ий клас
Відповідь				
Так	1,4%	3,4%	26,6%	41,1%
Ні	77,8%	56,0%	29,9%	11,6%
Не зовсім	20,8%	40,6%	43,5%	47,3%

Привертають також увагу результати відповідей педагогів на *четверте запитання* про **можливість молодших школярів без сторонньої допомоги засвоювати зміст чинників підручників з іноземних мов.**

Як видно з діаграми, результати дійсно набагато гірші в першому-другому класах (відповідно лише 2,9% і 5,8% школярів можуть самостійно засвоювати зміст підручника), але вони є також дуже низькими у третьому (15,4%) і четвертому (19,8%) класах (рис. 2.3).

Зважаючи на попередні відповіді, логічно висловити припущення, що низькі показники спостерігатимуться в учнів перших-других класів, а вищі – в учнів третіх-четвертих класів. Однак дані діаграми хоч і підтверджують

цей здогад, проте потребують деяких коментарів. Отже, як видно з рисунку, результати дійсно набагато гірші в першому-другому класах (відповідно лише 2,9% і 5,8% школярів можуть самостійно засвоювати зміст підручника), але вони є також дуже низькими у третьому (15,4%) і четвертому (19,8%) класах.

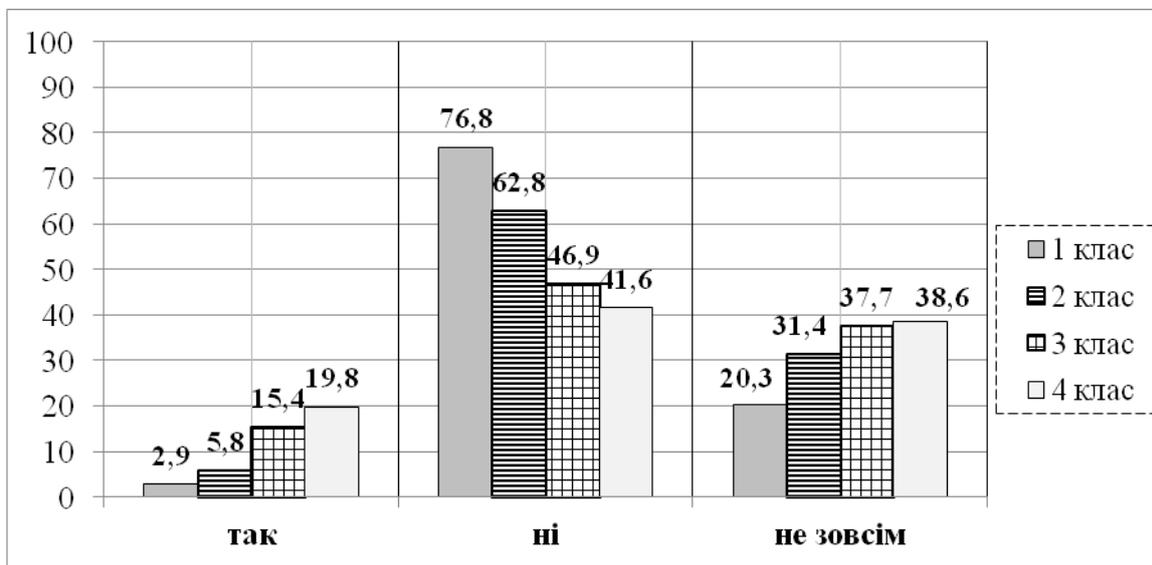


Рис. 2.3. Можливість учнів самостійно засвоювати зміст підручника

Якщо порівняти ці дані з показниками самостійного виконання учнями різних видів навчальної діяльності з іноземної мови, то вони значно поступаються попереднім в третьому (на 11,2%) і четвертому (на 21,3%) класах. Менше п'ятої частини учнів четвертого класу (19,8%) здатні самостійно засвоювати зміст підручника іноземної мови. Показник «ні» хоч і зменшується з року в рік, але якщо 41,6% четвертокласників – випускників початкової школи, не можуть без сторонньої допомоги справитися із засвоєнням змісту підручника, то це викликає неабияке занепокоєння щодо успішного оволодіння іноземною мовою в основній і старшій школі.

Аналіз цих показників за конкретними підручниками засвідчив досить високий відсоток відповідей педагогів «ні» щодо можливостей учнів самостійно засвоювати зміст того чи іншого підручника. Зокрема, стосовно серії підручників з англійської мови О.Д. Карп'юк ці показники

становлять 88,8% (1-ий клас), 81,3% (2-ий клас), 63,8% (3-ій клас), 58,8% (4-ий клас). Приблизно аналогічні результати отримано і щодо підручників А.М. Несвіт (відповідно за класами: 80,0%, 80,0%, 60,0%, 56,7%). Що стосується підручників зарубіжних авторів, то тут ситуація дещо інша: після завершення четвертого класу кількість учнів, які не можуть самостійно засвоїти зміст підручника, значно зменшується в порівнянні з підручниками вітчизняних авторів. Наприклад, якщо за підручниками “Welcome” (автори: Elizabeth Gray, Virginia Evans) відповіді респондентів «ні» від першого і до четвертого класу відповідно розподілено так: 77,8%, 66,7%, 33,3% і 33,3%, то за підручниками “Family and Friends” (автори: Naomi Simmons, Tamzin Thompson and Jenny Quintana) показники «ні» мають такий вигляд: 92,9%, 64,3%, 39,3%, 25,0%.

Дещо іншими є показники за підручниками з німецької мови (колектив авторів: О.О. Паршикова, Г.М. Мельничук, Л.П. Савченко та ін.). Так, зокрема, показник «ні» становить 72,7% у 1-му класі, 59,1% – у 2-му класі, 36,4% – у 3-му класі, 18,2% – у 4-му класі. Показник «так» із класу в клас зростає надто повільно: 4,5% (1-ий клас), 18,2% (2-ий клас), 31,8% (3-ій клас), 36,4% (4-ий клас).

Що стосується іспанської мови (автори: 1 клас – В.Г. Редько, В.І. Береславська; 2 клас – В.Г. Редько; 3-4 класи – В.Г. Редько, О.Г. Іващенко), то показник «ні» становить у першому класі 46,7%, у другому – 26,7%, у третьому і четвертому класах зафіксовано лише показник «так»: 6,7% (2-ий клас), 66,7% (3-ій клас), 80,0% (4-ий клас) і показник «не зовсім»: 46,7% (1-ий клас), 66,7% (2-ий клас), 33,3% (3-ій клас), 20,0% (4-ий клас).

На *п'яте* запитання анкети: «**Чи викликає у Вас труднощі організація самостійної роботи учнів?**», яке тісно пов'язано із третім і четвертим запитаннями, домінує з незначною перевагою позитивна відповідь педагогів – 51,2% («швидше ні, ніж так» – 34,3% і «ні» – 16,9%). У той же час для значної кількості вчителів (48,8%) організація

самостійної роботи учнів з іноземної мови викликає певні труднощі. Такий доволі значний показник серед педагогів може бути й однією з причин неспроможності молодших школярів без зовнішньої допомоги до самостійної роботи щодо виконання видів навчальної діяльності та засвоєння змісту підручника.

Передбачуваними, на наш погляд, є відповіді вчителів на *шосте запитання* щодо **необхідності індивідуального підходу до учнів в організації їхньої самостійної роботи**. Позитивно відповіли на нього 91,3% опитуваних («так» – 68,1% і «швидше так, ніж ні» – 23,2%). Проте є й такі педагоги, які не вважають індивідуальний підхід необхідним в організації самостійної роботи молодших школярів. Частка таких респондентів становить 8,7% («ні» – 2,4% і «швидше ні, ніж так» – 6,3%). Цілком ймовірно, що і цей показник може бути причиною неспроможності учнів самостійно виконувати різні види навчальної діяльності.

Цікавими і не зовсім передбачуваними є відповіді педагогів на *сьоме запитання* щодо **тривалості усного вступного курсу в першому класі**. Чинною навчальною програмою з іноземних мов для засвоєння усного вступного (пропедевтичного) курсу відведено 16 годин (перше півріччя). Що стосується відповідей учителів, то вони розподілилися так: «перша чверть» – 42,0%; «перше півріччя» – 31,4%; «три чверті» – 10,6%; «перший рік» – 16,0% (рис. 2.4). Отже, лише 31,4% респондентів підтримують вимоги нормативного документа МОН України. Значна кількість педагогів (42,0%) вважає, що для оволодіння усним вступним курсом достатньо першої чверті. Проте, на думку 26,6% учителів (здебільшого англійської мови), для успішного засвоєння фонологічного аспекту цей курс має тривати довше – три чверті (10,6%), або перший навчальний рік (16,0%).

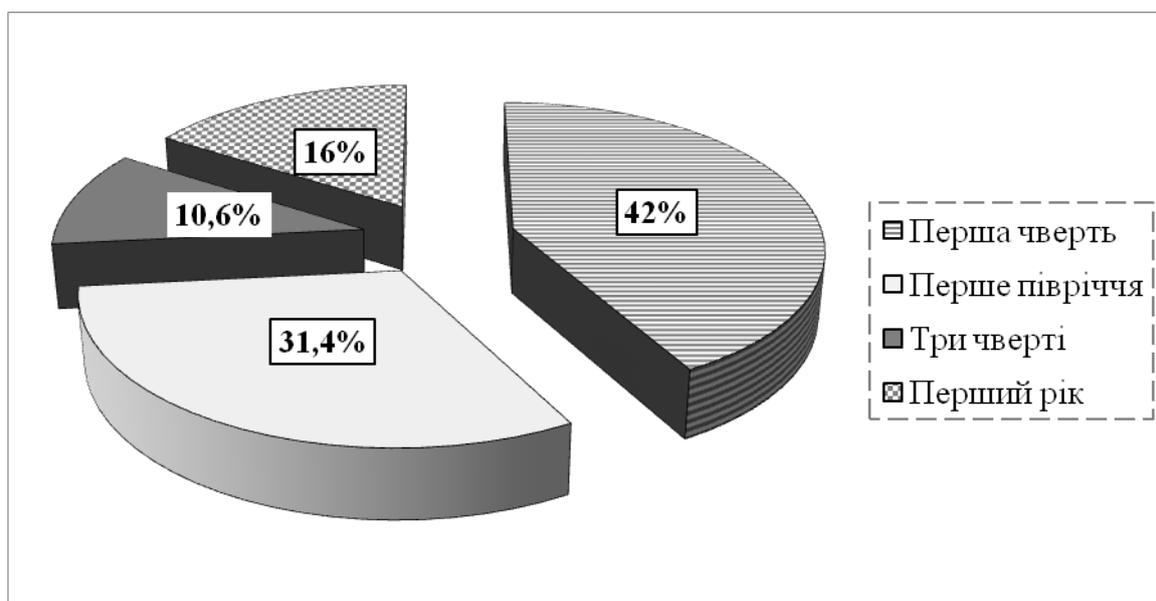


Рис. 2.4. Тривалість усного вступного курсу в першому класі

По-різному трактується вступний (пропедевтичний, увідний) курс вітчизняними методистами й педагогами. Так, у 1984 році було опубліковано навчальний посібник “English 1” для першого класу шкіл із викладанням ряду предметів англійською мовою (автори: В.М. Плахотник, Т.Л. Сірик). Відповідно до концепції цих авторів перший рік навчання розглядався як усний вступний курс. Усне сприймання навчального матеріалу школярами протягом року було зумовлено недостатньою сформованістю в них техніки читання рідною мовою [51]. Пізніше В.М. Плахотник змінив свої погляди, і в підручнику для 1-го класу 1997 року (автори В.М. Плахотник, Т.К. Полонська) усний вступний курс тривав лише першу чверть [52].

У 1994 році МОН України також рекомендувало перший рік навчання розглядати як спеціальний пропедевтичний курс, головною метою якого було підготувати учнів до засвоєння основного курсу та сформувати необхідні навички й уміння в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) [55, с. 14].

На думку В.Г. Редька, для пропедевтичного курсу, пов’язаного з усним мовленням, достатньо 10 уроків, після чого необхідно залучати учнів до написання й озвучування літер. Як аргументує автор, наявність на першому

році навчання іноземної мови вступного курсу дозволяє розв'язати декілька психологічних і методичних проблем. Зокрема, цей курс «поступово психологічно готує учнів до засвоєння нового і не простого шкільного предмета, спрямовує їх на сприймання чужого, не властивого їм мовлення, на підсвідомому рівні налаштовує їхній мовленнєвий код, сформований у рідній мові, на код іншої мови». Дослідник рекомендує проводити курс протягом одного-двох місяців, позаяк перевищення цього терміну може призвести до втрати інтересу до вивчення іноземної мови тими учнями, у яких превалюють зорові (для читання) і рухові (для письма) аналізатори [59, с. 48].

Результати дослідження З.М. Нікітенко, відомого фахівця в галузі навчання іноземних мов учнів початкової школи, довели, що для пропедевтичного курсу, який вона назвала *усним курсом іншомовного спілкування*, достатньо однієї (першої) чверті. Цей курс дозволяє дітям орієнтуватися у фонемній системі іноземної мови, що вивчається, і взаємопов'язано розвивати мовну й мовленнєву здібності, а також створювати комунікативне ядро усного іншомовного мовлення [47].

Анкетування дозволило з'ясувати деякі питання, що стосуються навчання читання іноземною мовою молодших школярів. Так, зокрема, відповідаючи на *восьме запитання* про **найдоцільніший метод навчання техніки читання**, перевагу вчителі надали *«методу цілих слів»* (43,0%). Цей показник є співзвучним із застосуванням методів навчання техніки читання у вітчизняній навчальній літературі. Наприклад, у двох сучасних підручниках з англійської мови для 1-го класу (О.Д. Карп'юк і А.М. Несвіт) навчання техніки читання здійснюється за методом цілих слів, хоча перевага надається навчанню говоріння й аудіювання [27; 44].

Значна кількість учителів надає пріоритети *«звуковому методу»* навчання техніки читання (29,9%). Серед інших методів респонденти назвали також *«метод аналогії»* (16,0%) і *«метод цілих речень»* (11,1%) (рис. 2.5).

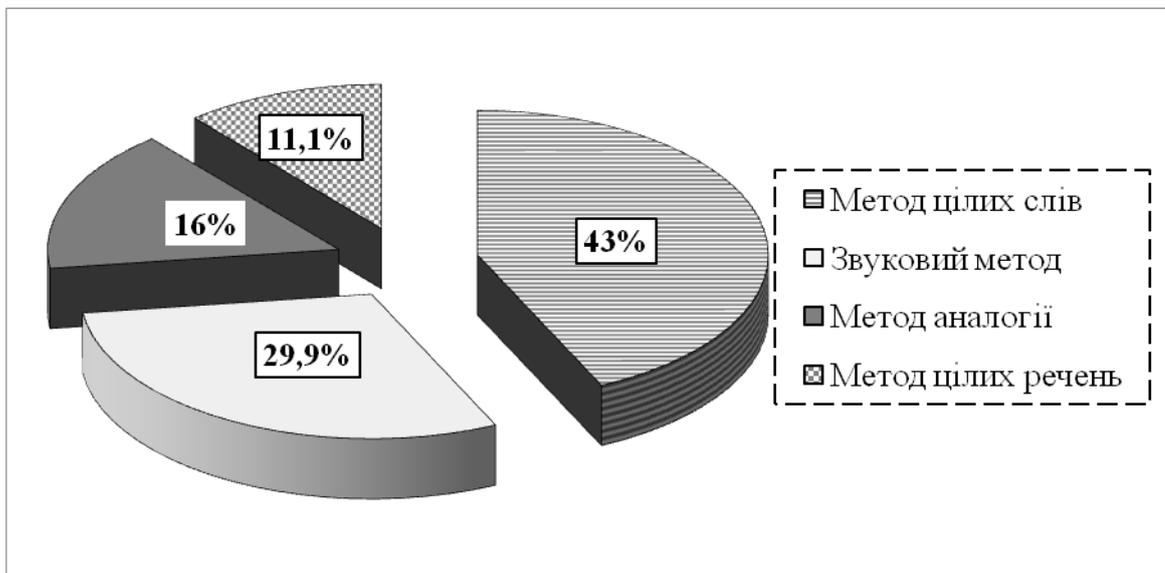


Рис. 2.5. Методи навчання техніки іншомовного читання

Варто зазначити, що на сьогодні в теорії та практиці навчання техніки іншомовного читання домінують два методи: «метод цілих слів» і «звуковий метод». Так, *метод цілих слів* отримав свій подальший розвиток у працях І.М. Верещагіної, О.А. Ленської, М.З. Біболевой, К.І. Онищенко та ін. Навчання техніки читання іноземною мовою молодших школярів за цим методом здійснюється відповідно до двох способів: 1) через пред'явлення образу цілого слова із графічним виділенням у ньому літери або буквосполучення, прочитання слова, його аналіз і визначення правила читання; пред'явлення правила-інструкції до знайомства зі словами; читання однотипних слів за аналогією з опорою на ключове слово; 2) через читання окремих слів за правилами читання, де ключовим словом є графічний образ слова і малюнок; читання слів не за правилами на основі слів з аналогічним звуком, які читаються за правилами.

Звуковий метод, представлений у дослідженнях З.М. Нікітенко, О.І. Негневицької, Н.М. Кравченко та інших, може також здійснюватися двома способами: 1) оволодіння звуковою формою слів і транскрипцією як зоровою опорою для засвоєння алфавіту і правил читання; 2) фонемно-графемний

метод читання цілих слів – вивчення ряду слів за ключовим словом лише після того, як засвоюються всі його графеми.

Досить різноманітними є відповіді на *дев'яте запитання* анкети щодо вибору ефективного способу засвоєння учнями літер алфавіту, що свідчить про неоднозначність думок щодо цієї проблеми. Найбільша кількість учителів віддала перевагу засвоєнню літер «в алфавітному порядку», зокрема німецької мови – 63,6%, англійської – 50,0%; в іспанській мові – способу «спочатку голосні» (66,7%). До інших способів засвоєння віднесено такі: «за схожістю з літерами рідної абетки» – 23,7%; «спочатку голосні» – 11,6%; «спочатку приголосні» – 4,4%.

Варто зазначити, що автор підручника з англійської мови для першого класу О.Д. Карп'юк пропонує засвоювати літери чітко в алфавітному порядку (Aa, Bb, Cc, Dd, Ee, Ff, Gg, Hh і т.д.) [27]. Інший автор А.М. Несвіт не дотримується жодного із зазначених вище способів. Засвоєння англійських літер запропоновано здійснювати учням у порядку, визначеному нею, зокрема: Aa, Bb, Cc, Dd, Pp, Oo, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Kk, Ss, Tt, Nn, Uu, Qq, Jj, Ll, Mm, Zz, Vv, Ww, Xx, Rr, Yu [44]. В обох випадках учні знайомляться з літерами і читають слова, словосполучення та речення не самостійно, а механічно повторюючи їх за вчителем. Навчання читання літер здійснюється паралельно з їх написанням.

Автори підручника з іспанської мови для першого класу В.Г. Редько і В.І. Береславська пропонують вивчати літери в такому порядку: Dd, Oo, Tt, Mm, Pp, Aa, Ee, Ll, Bb, Nn, Gg, Ii, Ff, Jj, Cc, Ss, Uu, Rr, Zz, Qq, Kk, Hh, Xx, Yu, Vv, Ww. Із літерами Ch ch, Ll ll, Cc учні знайомляться пізніше у процесі навчання читання [57]. Отже, у цьому випадку засвоєння іспанських літер відбувається не в алфавітному порядку, а за схожістю їх звучання з літерами рідної абетки. Навчання писання літер здійснюється після їх засвоєння в усному мовленні.

Також не в алфавітному порядку знайомляться учні першого класу з літерами німецького алфавіту за підручником для ЗНЗ (колектив авторів:

О.О. Паршикова, Г.М. Мельничук, Л.П. Савченко, М.М. Сидоренко, Л.В. Горбач). Засвоєння літер здійснюється в такій послідовності: Аа, Мм, Оо, Рр, Уу, Тт, Jj, Іі, Кк, Nn, Ee, Dd, Ss, Hh, Rr, Ff, Gg, Ll, Bb, Ww, Zz, Cc, Xx, Vv, Qq, Yy. Такий порядок дозволяє учням із введенням перших літер спочатку слухати й повторювати за вчителем короткі склади, потім шукати літеру на малюнку і читати вголос слова [49].

Цілком прогнозованими були відповіді вчителів на *десяте запитання* щодо текстів для читання, котрі найбільше подобаються молодшим школярам. Переважна більшість опитаних (91,3%) підтвердила наші припущення про вподобання учнів – *художні тексти* (казки, вірші, п'єси, комікси, розповіді тощо). І все ж 8,7% педагогів вважають, що діти більше схильні до читання *прагматичних текстів* (листів, SMS-повідомлень, коротких біографій, оголошень тощо).

Проте, незважаючи на інтереси й вподобання учнів початкової школи до текстів для читання, на кінець 4-го класу вони повинні читати вголос і про себе з повним розумінням короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; розуміти основний зміст різножанрових текстів, пов'язаних із повсякденним життям; читати і розуміти нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки. Обсяг текстового матеріалу для ЗНЗ становить 200–250 друкованих знаків, для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземної мови – 250–350 [24, с. 29, 50].

Що стосується *одинадцятого запитання* анкети про оптимальну кількість уведення нових слів на одному уроці, то відповіді педагогів розподілилися так: «від 1 до 3 слів» – 5,3%; «від 3 до 5 слів» – 38,6%; «від 5 до 7 слів» – 40,1%; «до 10 слів» – 15,0%; «не має значення» – 1,0%. Слід зазначити, що серед учителів загальноосвітніх шкіл переважає відповідь – «від 3 до 5 слів», а серед педагогів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, гімназій, ліцеїв – «від 5 до 7 слів» (рис. 2.6).

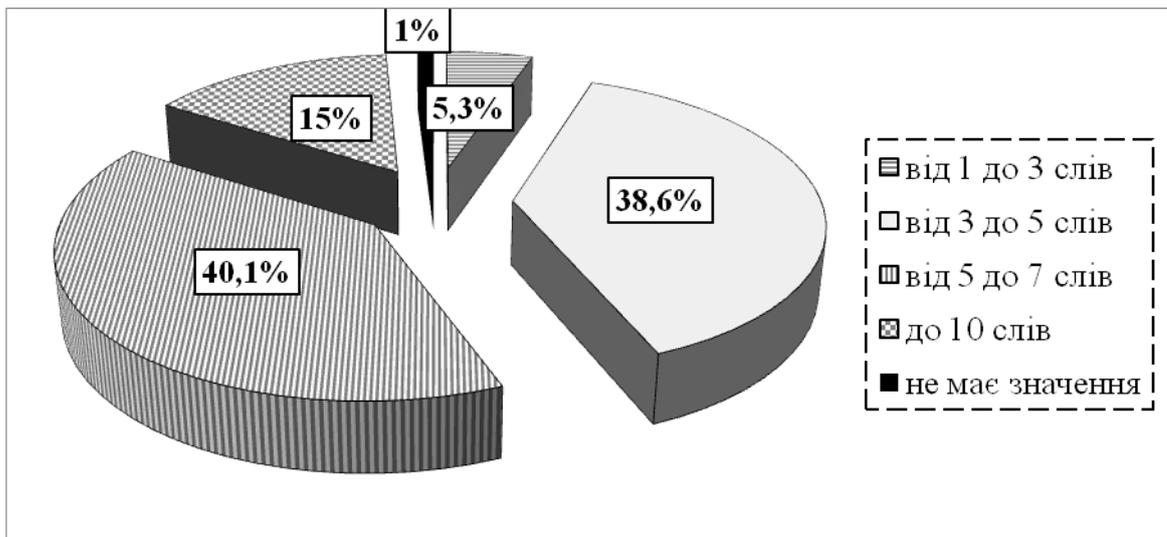


Рис. 2.6. Оптимальна кількість уведення нових слів на уроці

Окремі вчителі запропонували свої варіанти, зокрема: 1) у 1-му класі – не більше 5 слів, із поступовим збільшенням їх кількості до 10 у 4-му класі; 2) у 1–2 класах – 5–7 слів, у 3–4 – до 10; 3) відповідно до теми і мети уроку.

Зазначені вище відповіді респондентів фактично збігаються із твердженнями В.Г. Редька, який, посилаючись на фундаментальний психологічний закон Джорджа Міллера (за яким обсяг уваги визначається кількістю елементів для вивчення в межах чисел 7 ± 2 , тобто від 5 до 9), вважає за доцільне варіювати цією кількістю відповідно до одного із трьох видів диференціації лексичних одиниць: 1) слова, про значення яких можна здогадатися за контекстом або за словотворчими елементами, спільними з раніше вивченими одиницями: *ісп.*: libro – librer; *англ.*: read – reader; *нім.*: lehren – Lehrer; *франц.*: football – footballeur; 2) слова – інтернаціоналізми: *ісп.*: teatro, tenis; *англ.*: park, museum; *нім.*: Sport, Bibliothek; *франц.*: café, métro; 3) слова, що потребують пояснення їх значення: а) шляхом застосування методу безперекладної семантизації – за допомогою малюнків/фотографій, рухів, жестів, а також за допомогою вербального пояснення іноземною мовою; б) шляхом розкриття значення лексичної одиниці через переклад на рідну мову. Якщо ж у межах одного уроку передбачається оволодіння словами, котрі віднесено до третього типу, то, на

думку вченого, їх кількість доцільно зменшити до мінімальної [62, с. 394–396].

Цікавими виявилися відповіді респондентів на *дванадцятье* запитання щодо **труднощів, які виникають у процесі навчання читання іноземною мовою**. Педагогам було запропоновано чотири варіанти можливих відповідей: «співвіднесення звуку з літерою», «оволодіння транскрипцією», «озвучування слів не за правилами», «вивчення граматичних явищ».

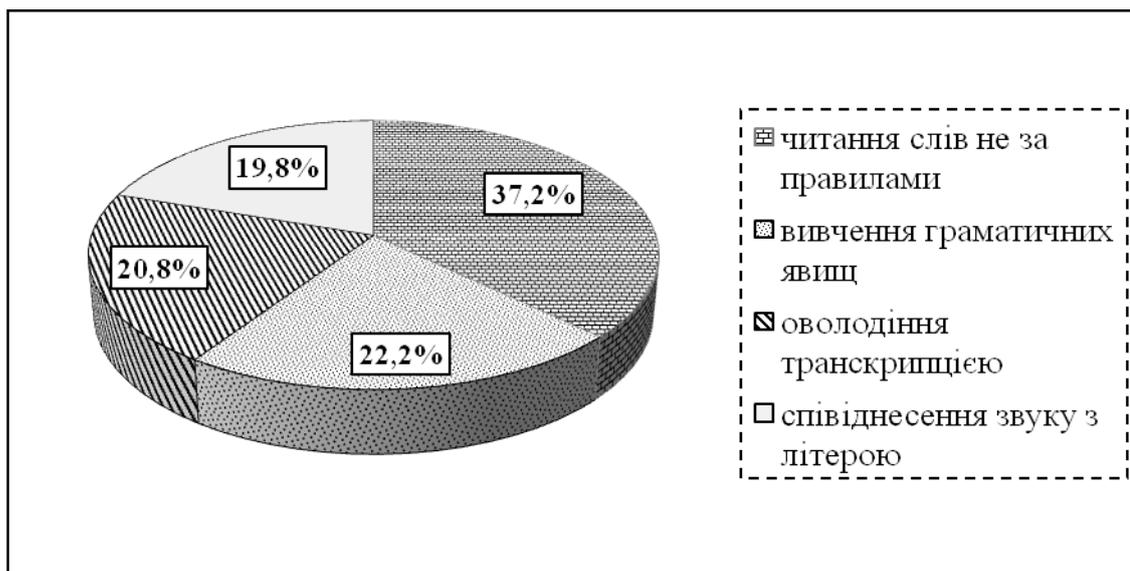


Рис. 2.7. Труднощі, які виникають у процесі навчання читання іноземною мовою молодших школярів

Усі зазначені фактори, на думку вчителів, виявилися складними для засвоєння школярами, а саме: «*читання слів не за правилами*» – 37,2%; «*вивчення граматичних явищ*» – 22,2%; «*оволодіння транскрипцією*» (для англійської мови) – 20,8%; «*співвіднесення звуку з літерою*» – 19,8% (рис. 2.7).

Проте, якщо проаналізувати зазначені показники за окремими мовами, то виявиться, що найскладнішими для учнів в англійській мові є «*озвучування слів не за правилами*» (37,1%) і «*оволодіння транскрипцією*» (24,7%); у німецькій мові – «*співвіднесення звуку з літерою*» і «*вивчення граматичних явищ*» (по 36,4%); в іспанській мові – «*озвучування слів не за правилами*» (60,0%) і «*вивчення граматичних явищ*» (26,7%). Педагоги

назвали також інші варіанти, які вважаються найскладнішими для учнів у процесі навчання читання іноземною мовою, а саме: 1) сприймання тексту, начитаного носієм мови; 2) читання фоніксів і за аналогією; 3) усі перераховані в анкеті критерії.

Серед вітчизняних і зарубіжних дослідників існують також різні точки зору із цього питання. Так, звуковий метод, представлено в дослідженнях О.І. Негневицької, З.М. Нікітенко, Н.М. Кравченко та ін. Метод цілих слів отримав свій розвиток у працях М.З. Біболетової, І.М. Верещагіної, О.А. Ленської, К.І. Онищенко, Г.В. Рогової та ін. Український учений-методист Р.Ю. Мартинова запропонувала цілісну загальнодидактичну модель змісту навчання іноземних мов, одним із компонентів якої є дидактична модель змісту взаємопов'язаного навчання іноземної *техніки читання і письма* [40, с. 28].

На думку іншого вченого-методиста З.М. Нікітенко, у сучасній школі найбільш доцільним способом оволодіння дітьми технікою читання іноземною мовою є шлях від звуку і звукового аналізу (без опори на друкований текст) через матеріальну опору до буквено-звукових відповідностей, тобто від звукової форми слова до його графічної форми (звуковий аналіз → буквено-звукові співвідношення) [47, с. 208–210].

За результатами аналізу відповідей учителів на *тринадцяте запитання* щодо їхньої **практики перекладу текстів і речень** з'ясувалося, що більшість із них (66,2%) практикує переклад з іноземної мови на рідну «*часто*»; 30,4% – «*рідко*» і 3,4% – «*взагалі не практикую*». У той же час показники перекладу текстів і речень з рідної мови на іноземну виявилися дещо іншими. Практично однакова частка припадає на відповіді «*часто*» практикую (47,8%) і «*рідко*» (47,4%). Взагалі не практикують такого перекладу лише 10 педагогів із 207 опитаних, що становить 4,8% (рис. 2.8).

Що стосується використання перекладу у вітчизняній навчальній літературі з іноземних мов для початкової школи, то, наприклад, у сучасних

підручниках з німецької (Н.П. Басай), іспанської (В.Г. Редько, В.І. Береславська, О.Г. Іващенко) і французької (Н.П. Чумак, Н.В. Кривошеєва) мов пропонується частковий переклад слів і речень, тобто учням потрібно замінити в реченнях окремі слова або вирази рідною мовою відповідними іншомовними еквівалентами. У чинних підручниках з англійської мови О.Д. Карп'юк і А.М. Несвіт рідна мова взагалі не використовується як засіб навчання.

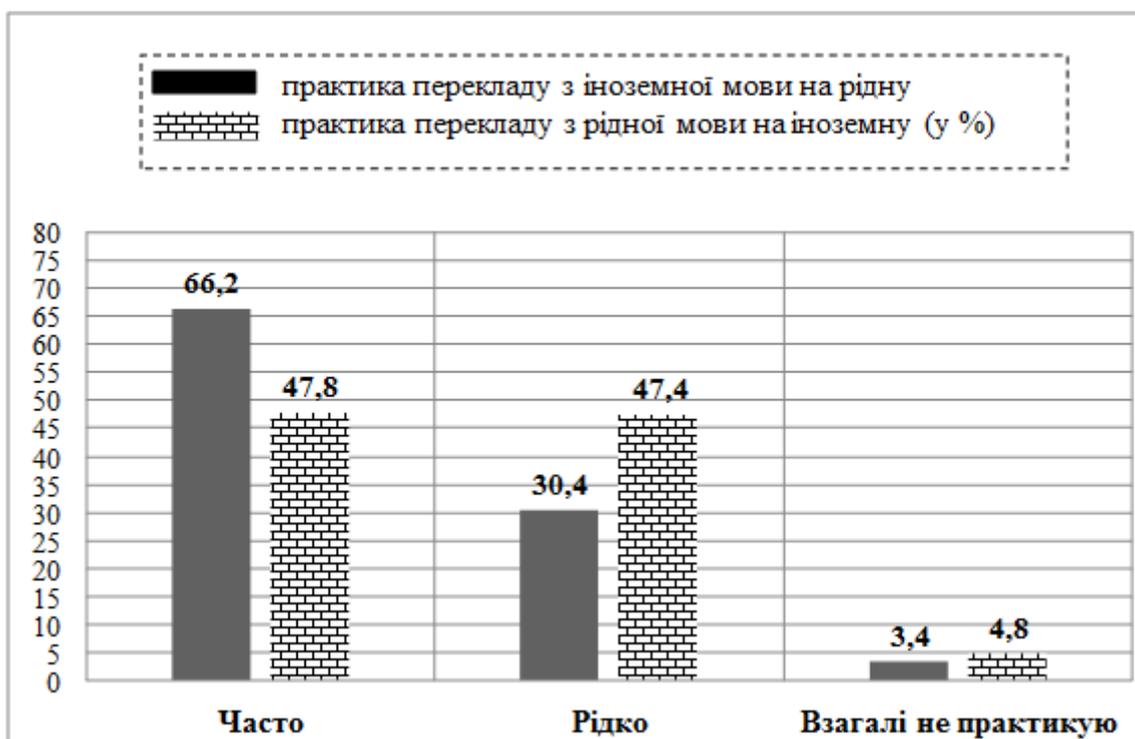


Рис. 2.8. Практика використання перекладу текстів і речень

Зважаючи на використання різних підручників у ЗНЗ як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, досить важко спрогнозувати відповіді педагогів на *чотирнадцяте запитання*: **«Чи достатньо інформації вміщено в підручнику для ознайомлення учнів початкової школи з культурою країни, мова якої вивчається, і з культурою України?»** Опитування здійснювалося окремо за інформацією про культуру країни, мова якої вивчається, й України.

Порівняння показника «достатньо» демонструє домінування інформації про культуру країни, мова якої вивчається, у підручниках для всіх класів початкової школи (табл. 2.4). Результати аналізу вміщеної в підручниках інформації про культуру України показують, що цей показник зростає із класу в клас, проте він значно нижчий, ніж у першій частині таблиці. Що стосується показника «не достатньо», то він є значним в обох випадках, але різочим виявився щодо недостатньої інформації про культуру України.

Таблиця 2.4

Наявність у підручнику інформації про культуру

Клас	1-ий клас	2-ий клас	3-ій клас	4-ий клас
Відповідь				
Країни, мова якої вивчається				
Достатньо	51,7%	47,8%	58,0%	68,1%
Не достатньо	48,3%	52,2%	42,0%	31,9%
України				
Достатньо	32,9%	34,3%	42,2%	54,1%
Не достатньо	67,1%	65,7%	57,8%	45,9%

Турбує той факт, що в усіх випадках наявність у підручниках інформації про культуру України значно поступається перед інформацією про культуру країни, мова якої вивчається, хоч її також не достатньо. Якщо звернутися до аналізу цих показників за зарубіжними підручниками, допущеними МОН України до використання у вітчизняних ЗНЗ, то ситуація з інформацією про культуру України виглядає ще гірше.

Не менш вражаючими є результати відповідей учителів на *п'ятнадцяте* запитання анкети: «**Чи достатньо в підручнику завдань для порівняння культури своєї країни з культурою країн, мова яких вивчається?**»

Ознайомившись із відповідями вчителів на попереднє запитання, логічно було б припустити, що таких завдань у підручниках бракує, що й

підтвердили відповіді наших респондентів. У підручниках для всіх класів значно переважає показник «не достатньо». Якщо порівняти 1-ий і 4-ий класи, то він знизився всього на 16,4%. На стільки ж (16,4%) зросла кількість завдань у 4-му класі порівняно з 1-им у зіставленні обсягу інформації про свою культуру з культурою країни, мова якої вивчається (рис. 2.9).

А якщо зіставити різні підручники, то виявляється, що відповіді на це запитання безпосередньо пов'язані з відповідями на попереднє 14-те запитання. У зв'язку з цим можна зробити цілком логічний висновок: мало інформації в підручнику – мало вправ і завдань. Стан проблеми в усіх підручниках майже аналогічний і відповідає показникам попередніх відповідей.

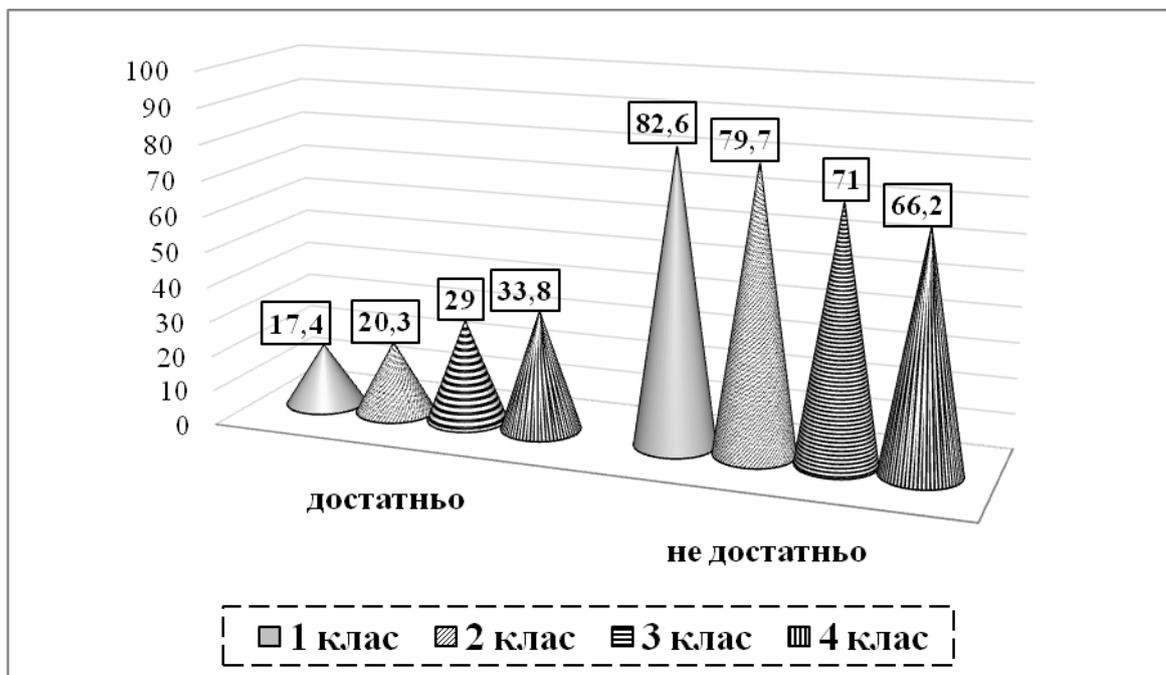


Рис. 2.9. Наявність у підручнику завдань для порівняння культур

Відповідаючи на останнє шістнадцяте запитання анкети «**З яким краснавчим матеріалом доцільно ознайомлювати учнів у процесі навчання іноземної мови в початковій школі?**», педагоги самостійно визначили орієнтовно 40 об'єктів вивчення культурної спадщини України і 30 найменувань свят і традицій рідного краю. До об'єктів вивчення культурної спадщини ними віднесено: державні символи України, 7 чудес

України (Києво-Печерська лавра, м. Кам'янець-Подільський, Національний дендрологічний парк «Софіївка», Софія Київська, Херсонес Таврійський, Хортиця, Хотинська фортеця), великі українські історичні та культурні міста (Київ, Одеса, Львів тощо), національні парки і заповідники (Асканія Нова, Маріїнський парк та ін.), музеї (Національний музей Т.Г. Шевченка в м. Київ, Національний музей Тараса Шевченка в с. Моринці Черкаської області, Національний музей архітектури і побуту в Пирогово, Музей книги і друкарства, музей Писанки в Коломиї тощо), замки і фортеці Закарпаття і Поділля тощо.

На думку педагогів, у процесі навчання іноземної мови молодших школярів доцільно ознайомлювати як з національними святами, так і традиціями рідного краю: День Незалежності, День Конституції, День міста, Великдень, Різдво, Свято Миколая, Новий рік, День Матері, День знань, Перший дзвінок, Останній дзвінок, День сміху, День здоров'я, Івана Купала, Покрова, День святого Валентина, День вишиванки, Родинне свято тощо.

Насамкінець, респонденти висловили деякі побажання авторам підручників з іноземних мов для початкової школи щодо вдосконалення їх змісту, серед яких такі: підручники потребують більше лексико-граматичних вправ і вправ зі зразками (особливо в 1–2 класах); більше тренувальних вправ на читання і вправ на активізацію вживання лексики та граматичних явищ попередніх уроків; більше різноманітних і цікавих післятекстових завдань комунікативного спрямування; потрібно включити вправи на переклад з української мови на англійську і навпаки; дати більше часу і вправ на опрацювання і засвоєння нового лексичного матеріалу, а не на його введення; збільшити кількість вправ для розвитку письма; додати відповідних сучасних малюнків або фотографій (героїв сучасних мультфільмів); до кожного підручника має бути диск, аудіододатки з піснями, римівками і додатковими текстами та відео до країнознавчого матеріалу; зменшити обсяги окремих текстів (особливо для 4-го класу); зменшити кількість граматичних часів і структур; рівномірно розподілити вивчення граматичного матеріалу; додати

1–2 уроки на узагальнення та закріплення вивченої теми; спростити тексти для читання й аудіювання; не перевантажувати підручники матеріалом наприкінці семестру; підручники зарубіжних авторів потребують вправ і завдань з інформацією про Україну тощо.

Проведене дослідження дало змогу виявити й уточнити найбільш суттєві, з нашої точки зору, потенційні можливості учнів початкової школи до засвоєння компетентісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов. Отримані результати переконливо свідчать про відсутність цілісної системної навчальної діяльності з цих питань як у діях учителів, так і авторів шкільних підручників як основних засобів навчання, зокрема щодо різних (деколи цілком протилежних і науково не обґрунтованих) дидактичних і методичних підходів до визначення змісту навчання іншомовного спілкування відповідно до компетентісного підходу. Проаналізовані та методично інтерпретовані результати анкетувань можуть слугувати підґрунтям для проектування моделі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи та стануть у нагоді вчителям і авторам шкільних підручників.

2.6. Дидактичні та методичні підходи до добору та визначення функцій освітнього матеріалу для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи

Зміна педагогічних орієнтацій у шкільній іншомовній освіті України, спрямування її на компетентісні засади [48; 74] залежать від тенденцій розвитку загальної середньої освіти як макросистеми, що забезпечує становлення особистості в сучасному глобалізованому мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі. Такі особливості зумовлюють перегляд цілей і змісту навчання, у тому числі визначення й уточнення принципів добору навчального матеріалу як засобу оволодіння іншомовним спілкуванням. В

основу такого добору доцільно покласти комунікативно-діяльнісний підхід як методологію, що різнобічно відповідає сучасним тенденціям розвитку шкільної іншомовної освіти, її спрямуванням на формування в учнів механізмів мовленнєвої взаємодії.

Діяльність, спрямована на виконання цього завдання, розпочинає виконуватися вже в початковій школі, де закладається підґрунтя для формування іншомовної комунікативної компетентності. Відповідно, процес навчання доцільно вибудовувати як комплексну діяльність усіх його суб'єктів на чітко визначеному змісті та технологіях його впровадження у шкільну практику [53]. Важливо окреслити функції дібраного навчального матеріалу, який долучається до змісту навчання, узгодити його з потенційними можливостями учнів початкової школи та з вимогами чинної навчальної програми.

Питання компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти почали активно досліджуватися в останні десятиліття (Н.М. Бібік, В.О. Болотов, Н.Ф. Бориско, О.О. Вербицький., І.Ф. Гудзик, І.О. Зимня, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, О.М. Топузов, Janet Enever, Jeremy Harmer), утім вони не знайшли належного розгляду у сфері шкільної іншомовної освіти. Окремі дослідження було здійснено у відділі навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, у результаті чого з'явилися наукові публікації в різних педагогічних часописах (Н.П. Басай, О.С. Пасічник, Т.К. Полонська. В.Г. Редько). До кола питань, які нас цікавлять, також можна віднести зміст деяких статей, представлених в «Українському педагогічному журналі» і в збірнику наукових праць «Проблеми сучасного підручника». Вони розкривають різноманітні аспекти компетентнісно орієнтованого навчання. Проте деякі питання з цієї сфери ще очікують глибоких і різнобічних досліджень, серед них і заявлена проблема.

Ефективність компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4 класів значною мірою залежить від якісного складу мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу, який добирається і

використовується в навчальному процесі. Ураховуючи сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти, а також методи, форми і види діяльності, котрі сприяють їх упровадженню у шкільну практику [88], доцільно переглянути й уточнити ці питання та визначити принципи добору і функції навчального матеріалу, які забезпечують оптимальність дібраного змісту навчання, і в такий спосіб сприяють його успішній імплементації в навчальний процес. Це дасть змогу досягти оновлених програмних цілей і забезпечити можливість організувати процес навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур. Такий підхід зумовлений розумінням іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування, зокрема як механізму порозуміння представників різних націй і народностей з різною культурою, традиціями, менталітетом у сучасному світовому просторі [50]. Відповідно до цих позицій пріоритетними нами визначено такі принципи:

1. *Принцип прагматичності та соціальної ефективності*, що забезпечує актуальність дібраних навчальних матеріалів, їх відповідність основним проблемам сучасного історичного, економічного і соціального (наукового, культурного) розвитку світової спільноти. Він ураховує потреби до знань і сфер їх використання для задоволення визначених навчальною програмою комунікативних намірів учнів 1–4 класів у межах певних тем і ситуацій спілкування; сприяє їхній соціальній та комунікативній адаптації до особливостей розвитку сучасного суспільства; гарантує набуття досвіду соціальної (зокрема із представниками різних соціальних сфер суспільства) і комунікативної поведінки в різних умовах мовленнєвої взаємодії з використанням відповідних мовних, мовленнєвих та інформаційних засобів. Окрім того, дає змогу дібрати навчальний матеріал, який забезпечує виконання практичної, освітньої, розвивальної та виховної цілей навчання; регламентує оптимальний обсяг доступного для молодшої вікової категорії учнів мовного й мовленнєвого матеріалу, що забезпечує спілкування в усній і письмовій формах у межах тем, визначених чинною навчальною програмою для кожного класу, задовольняючи в такий спосіб комунікативні потреби учнів молодшого

шкільного віку; відповідно до їхнього навчального досвіду та потенційних можливостей сприяє формуванню в них здатності оволодівати ефективними способами здобування, аналізу й доцільного використання іншомовної тематичної інформації, раціонально її диференціювати та інтегрувати відповідно до умов і завдань навчання. Він орієнтує авторів підручників, як основних засобів навчання, у раціональній організації навчального матеріалу в змісті навчальної літератури, забезпечує його збалансованість у навчальному процесі для взаємопов'язаного оволодіння школярами різними видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом); передбачає використання ефективних засобів навчання мови й мовлення (вправ і завдань, ілюстрацій, інструкцій, схем, таблиць) і забезпечує їх раціональний розподіл відповідно до практичних цілей спілкування; формує в учнів умотивовану готовність до подальшого оволодіння мовою; сприяє розвитку механізмів самостійної пізнавальної діяльності, уміння набувати іншомовного досвіду відповідно до завдань навчання і власних життєвих потреб, що асоціюється з умінням учитися, котре доцільно розпочинати формувати вже в початковій школі [69; 86].

2. *Принцип комунікативної цінності навчального матеріалу*, що передбачає комунікативно доцільний у якісному та кількісному відношеннях добір мовних, мовленнєвих, ілюстративних засобів, які дають змогу на достатньому рівні (відповідно до вимог навчальної програми) організувати спілкування в межах пропонованих сфер, тем і ситуацій; орієнтує на дидактично доцільний добір засобів засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу, котрі ефективно готують учнів до спілкування та сприяють оволодінню ним на рівні, визначеному навчальною програмою для кожного класу; передбачає використання актуального тематичного інформаційного матеріалу, що відповідає комунікативним потребам учнів і за змістом узгоджується з їхніми віковими особливостями та інтересами [66].

3. *Принцип тематичної організації навчання іншомовного спілкування*, що передбачає використання під час вивчення кожної теми дидактично

доцільно дібраного і методично раціонально організованого мовного, мовленнєвого та ілюстративного матеріалу, який забезпечує навчання спілкування в усній і письмовій формах у межах визначених програмою тем. Дібрані мовні, мовленнєві та ілюстративні засоби повною мірою мають задовольняти ситуативні потреби спілкування, пропонувані навчальною програмою для кожного класу, демонструвати можливість їх використання в реальних умовах відповідно до певних тем, їх обсяг повинен урахувати потенційні можливості учнів 1–4 класів. В умовах сучасної початкової школи об'єктивно неможливо передбачити для навчання на цьому етапі абсолютно вичерпну інформацію щодо кожної теми. Дидактично доцільно організовувати теми для спілкування згідно з принципами наступності та взаємозалежності [61]. А тому професіоналізм як учителів, так і авторів підручників зумовлюється їхньою здібністю добирати найтипівіші навчальні матеріали, які в мовному та інформаційному відношеннях здатні забезпечувати виконання вимог програми.

4. *Принцип науковості*, що зумовлює необхідність добору до змісту підручників інформаційного, вербального та ілюстративного матеріалу, який узгоджується із сучасним рівнем розвитку різноманітних галузей знань, у межах яких передбачається здійснювати навчання спілкування, а також засобів його засвоєння, котрі відповідають віковим можливостям учнів та узгоджуються з тенденціями розвитку сучасної дидактики, методики, психології, лінгвістики.

5. *Принцип урахування навчального досвіду і міжпредметних зв'язків*, який передбачає добір інформаційного матеріалу, що є новим і не дублюється з тим, яким учні вже оволоділи у змісті інших шкільних предметів. Утім, цим принципом не заперечується використання тематичної інформації, котра недостатньо або в інших аспектах висвітлена в змісті інших навчальних курсів, але сприяє виконання комунікативних намірів школярів із певної теми під час навчання іншомовного спілкування.

6. *Принцип автентичності*, що зумовлює добір мовного й мовленнєвого матеріалу, котрий відповідає нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається. Відповідно, учні мають оволодівати вміннями використовувати автентичні зразки мовлення, зміст яких узгоджується із прийнятим форматом. Окрім того, доцільно долучати до навчального процесу автентичні фотоматеріали, необхідність яких узгоджується зі змістом текстів або ситуативних комунікативних завдань, які сприяють розвиткові пізнавальних інтересів учнів і формують уявлення про іншу культуру та чужий спосіб життя.

7. *Принцип оптимальності та доступності*, що вимагає добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу в обсязі, достатньому для реалізації комунікативних намірів учнів із визначених сфер і тем спілкування, оптимального вибору й раціонального розподілу засобів його засвоєння відповідно до вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку та їхнього навчального досвіду.

8. *Принцип концентричного вивчення тем для спілкування*, що повинен забезпечувати послідовне засвоєння інформаційного й мовного матеріалу з кожної теми впродовж усього курсу навчання іноземної мови учнів 1–4 класів. Це вимагає чіткого визначення обсягів такого матеріалу і його методично раціональної організації відповідно до вікових особливостей учнів, їхнього навчального досвіду та інтересів. Такий підхід сприяє оволодінню кожною темою в її розвитку. Передбачається, що протягом навчання на початковому етапі учні поступово збагачують свій іншомовний комунікативний досвід із кожної теми. Зазвичай, формулювання тем не дублюється протягом усього курсу навчання. Утім їх інформаційний зміст і засоби мовлення збагачуються за рахунок нових фактів і нових мовних одиниць, але в межах вивчення інших тем, опосередковано пов'язаних із раніше вивченими. А це означає, що в кожному наступному класі учні відповідно до свого комунікативного досвіду можуть ширше і глибше спілкуватись іноземною мовою з тих тем, які вони вивчали на попередніх етапах.

9. *Принцип мінімізації змісту навчання*, що передбачає використання оптимального якісного й кількісного складу навчального матеріалу, який узгоджується з цілями, визначеними програмою, доступний для всіх учнів і дає змогу задовольняти їхні комунікативні наміри в межах кожної теми, сприяючи в такий спосіб досягненню достатньої якості володіння іншомовним спілкуванням, який відповідає рівню А1 відповідно до положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

10. *Принцип частотності*, що передбачає добір мовних і мовленнєвих одиниць, яким характерна висока частотність використання в сучасному англо/іспано/німецько/франкомовному соціумі незалежно від умов і цілей навчання та сфер спілкування. Недоцільно добирати до списку окремі мовні та мовленнєві одиниці (за певним винятком, зумовленим ситуацією спілкування), які мають тенденцію на поступове їх вилучення із широкого вжитку (архаїзми), а також ті слова, котрі поки що не стали загальнозживаними різними соціальними верствами населення (неологізми, розмовна лексика сучасної молоді тощо).

11. *Принцип типовості та варіативності мовного й мовленнєвого матеріалу*, який деякою мірою співвідноситься із принципами автентичності та частотності (добір слів і словосполучень, які не пов'язані з вузькою сферою використання, а є типовими для широкого кола сфер і тем спілкування). Передбачається добір такого матеріалу, який вважається типовим для вживання в різних ситуаціях спілкування. Насамперед це зразки привітання, прощання, подяки, вибачення, перезапиту, висловлення радості, задоволення, смутку, незадоволення, захоплення, жалю тощо. Недоцільно презентувати й активізувати у змісті навчання особливі мовленнєві одиниці, характерні для використання під час спілкування невеликою групою людей, а також такі, що ще не стали усталеними зразками мовлення. Навчальні ілюстративні та інформаційні матеріали повинні різнобічно відбивати особливості життєдіяльності народу, мова якого вивчається. Бажано уникати введення до

змісту навчання нетипових, не актуальних, застарілих і рідко вживаних мовних засобів спілкування.

12. *Принцип диференційованого навчання*, що передбачає здійснення добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту навчання відповідно до: а) цілей навчання; б) якості володіння мовним і мовленнєвим матеріалом як на рецептивному, так і продуктивному рівнях; в) виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма).

Існує потреба у визначенні для кожної іноземної мови базового списку типового мовного (лексичного і граматичного) і мовленнєвого (автентичні мовленнєві зразки/моделі, усталені словосполучення) матеріалу відповідно до сфер і тематики спілкування, окреслених навчальною програмою для кожного класу. Також доцільно у програмі в межах навчання кожної іноземної мови чітко окреслити список соціокультурних об'єктів, довкола яких може організовуватися спілкування на певних етапах навчання. Окрім того, варто визначити список уніфікованих обов'язкових найбільш значущих соціокультурних об'єктів України (краєзнавчий компонент), які можуть бути характерні та типові для всіх іноземних мов, щоб здійснювати процес навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур. Список такого навчального матеріалу ніяким чином не обмежує можливостей авторів навчальної літератури самостійно добирати мовний, мовленнєвий, інформаційний, країнознавчий та краєзнавчий матеріал для додаткових видів діяльності (текстів для домашнього читання, творчих видів роботи), які можуть бути рекомендовані учням із вищими індивідуальними можливостями, бажаннями та інтересами.

13. *Принцип взаємопов'язаного навчання іноземної мови та культури* зумовлює доцільний добір навчального матеріалу, що характеризується загальнонавчальною і культурною цінністю та забезпечує формування в учнів 1–4 класів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетентностей. Це дає їм змогу вже на початковому етапі навчання користуватися автентичними мовними одиницями й мовленнєвими зразками, типовими для спілкування в

сучасному іншомовному соціокультурному середовищі. Учні повинні знати, у яких типових соціальних сферах використовуються певні лексичні одиниці, і вчитися це робити в реальних умовах спілкування. Для цього варто презентувати відповідні пам'ятки/інструкції, спрямовані на формування в них уявлень про мовленнєві функції таких лексичних одиниць. Доцільно також здійснювати добір такого інформаційного та ілюстративного матеріалу, який має історичну, соціальну, культурну цінність для громадян країни, мова якої вивчається. Він має узгоджуватися з віковими особливостями та інтересами учнів початкової школи.

14. *Принцип виховної, освітньої та розвивальної цінності навчального матеріалу*, який передбачає добір об'єктів навчання, котрі сприяють вихованню, освіті та розвиткові учнів молодшого шкільного віку, умотивовують їхню діяльність, забезпечують комплексну реалізацію цілей навчання іноземної мови, декларованих програмою, і різнобічно впливають на їхню особистість.

Визначені та схарактеризовані принципи добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного навчального матеріалу до змісту компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи дають змогу окреслити його функції у процесі навчання іншомовного спілкування. Вони відповідають цілям навчання, узгоджуються з віковими особливостями та ситуативними комунікативними потребами учнів 1–4 класів і сприяють усвідомленому оволодінню ними іноземною мовою як засобом спілкування. Узагальнимо ці функції на рисунку 2.10.

Зазначені функції навчальних матеріалів різнобічно ілюструють їх здатність забезпечувати учнів початкової школи навчальною діяльністю, спрямованою на формування в них іншомовної комунікативної компетентності. Основними особливостями функцій є їх спрямування на іншомовні ситуативні комунікативні потреби учнів, на вмотивування їхньої навчальної діяльності, на усвідомлення взаємопов'язаного оволодіння мовою і мовленням, на засвоєння і дотримання правил комунікативної поведінки, прийнятої у країні, мова якої

вивчається, на здатність до саморефлексії з метою коригування своєї діяльності та пошуки способів її удосконалення [11].

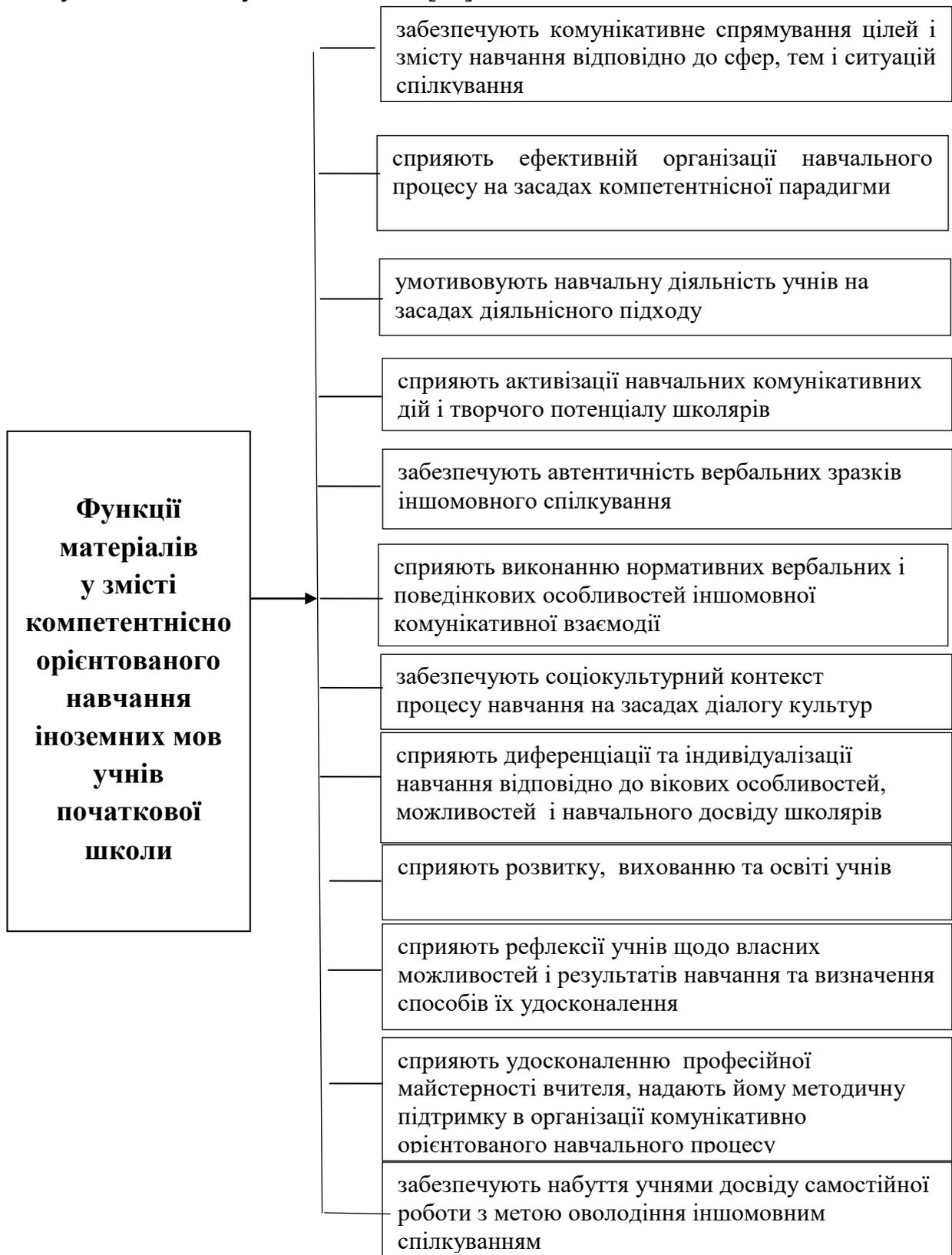


Рис. 2.10. Функції матеріалів для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи

А це означає, що навчальним мовним, мовленнєвим, ілюстративним та інформаційним матеріалам, дібраним для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи, характерні *навчальна, діагностична, коригувальна, загальнонавчальна* функції.

Навчальна функція проявляється у використанні інструкцій як засобів управління процесом засвоєння лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної інформації: вони ілюструють учням орієнтовну основу діяльності. Це своєрідні засоби оволодіння матеріалізованим етапом дій, засоби перетворення їх зовнішніх видів у внутрішні.

Діагностична функція забезпечує можливість школярам у процесі своєї роботи самостійно здійснювати поетапну діяльність з метою утворення необхідної форми мовної одиниці, аналізувати та порівнювати свої дії відповідно до презентованої з інструкцією, адаптуючи їх до наданих рекомендацій.

Коригувальна функція дає учням змогу контролювати власні дії, звертаючись до змісту інструкції та зразка, за потреби вносити певні корективи до результатів своєї діяльності.

Контрольовальна функція забезпечує можливість зіставляти результати своєї роботи зі зразком, оцінювати рівень засвоєння навчального матеріалу та визначати перспективи розвитку діяльності, спрямованої на оволодіння певним об'єктом. Ця функція слугує учням своєрідним засобом орієнтування в подальшій діяльності (потреба переходити до інших навчальних дій або до іншого навчального матеріалу, чи надати більшої уваги попередньому матеріалу для успішнішого його засвоєння).

Отже, нами обґрунтовано, визначено, уточнено й охарактеризовано принципи добору навчального матеріалу для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи; окреслено функції мовних, мовленнєвих, ілюстративних та інформаційних засобів, які сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності, у тому числі її компонентів: мовної, мовленнєвої, соціокультурної, загальнонавчальної;

прокоментовано особливості змісту компетентнісно орієнтованого навчання, на оволодіння яким спрямовуються зазначені засоби.

2.7. Науково-теоретичні підходи до побудови системи вправ і завдань компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи

Важливе місце в системі навчання іноземних мов належить вправам і завданням як пріоритетним засобам досягнення цілей оволодіння змістом іншомовної освіти. Особливого значення це питання набуває в умовах змін методологічних парадигм розвитку сучасної школи, зокрема переходу її на компетентнісні засади.

Проблемі добору і використання вправ і завдань для навчання іншомовного спілкування присвячено значну кількість наукових досліджень. Це питання завжди перебувало в полі зору як науковців, методистів, так і вчителів, оскільки воно безпосередньо впливає на рівень якості освіти. Механізми визначення типів вправ, їх методичної організації в системі навчання різнобічно залежать від прийнятих на певному етапі історичного розвитку суспільства методів, а також мети навчання. Остання змінюється залежно від вимог держави до рівня володіння іноземною мовою випускниками навчальних закладів загальної середньої освіти. Відомі історичні періоди, коли пріоритети надавалися читанню і перекладу іншомовних текстів (перша половина ХХ століття), усному мовленню й читанню (кінець ХХ століття) тощо. Ці особливості було відбито у відповідних навчальних програмах з іноземних мов, а також упроваджено у зміст навчання та засоби його реалізації. Історія розвитку методики – це завжди певний компроміс між методами, де вправи як важливі засоби оволодіння змістом відіграють визначальну роль.

Значний внесок у розвиток теорії вправ із навчання іноземних мов зробили І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, І.О. Грузинська, М.С. Ільїн, Г.О. Китайгородська, Р.Ю. Мартинова, О.О. Мирлюбов, С.Ю.

Ніколаєва, Ю.І. Пассов, В.М. Плахотник, І.В. Рахманов, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкін, Н.К. Скляренко, А.П. Старков, С.К. Фоломкіна, В.С. Цетлін, С.П. Шатілов, Л.В. Щерба та багато інших. Зусиллями вчених досліджено різноманітні аспекти цієї проблеми: від типології вправ до їх системи як для навчання мовних одиниць (фонетики, лексики, граматики), так і для оволодіння видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом).

Процес навчання іноземних мов передбачає використання значної кількості найрізноманітніших вправ і завдань. Щоб адекватно їх застосовувати, необхідна *науково обґрунтована типологія* як класифікація за їх суттєвими ознаками. Йдеться про визначення типів та видів вправ і завдань. Теорія навчання іноземних мов знає різні напрями розв'язання цієї проблеми. Передумовами слугують різні точки зору щодо базових підходів до типології. Одні автори за її модель беруть дихотомію «мова – мовлення» [38], інші – «первинні вміння – навички – мовленнєві вміння» [73; 80], треті – цілеспрямовану і не спрямовану активізацію мовного матеріалу [3].

У дидактиці та методиці (з незначними інтерпретаціями в мовному оформленні визначень, які пропонуються різними авторами) виконання вправи передбачає багаторазове здійснення операцій або дій з навчальним матеріалом, спрямованих на досягнення певної мети. Отже, *багаторазове повторення певних операцій / дій є визначальною характеристикою вправи*. Такий підхід більш характерний навчальній діяльності, спрямованій на становлення мовних навичок, коли багаторазове повторення операцій сприяє належному рівню їх сформованості. Під час виконання такого типу вправ, дійсно, кількість повторень певних операцій, що здійснюються з метою засвоєння мовної (фонетичної, лексичної, граматичної) одиниці, має суттєве значення для якості навички. Ті ж дії, що пов'язані з формуванням іншомовних умінь, прийнято називати мовленнєвими вправами [20], коли на основі міцно сформованих навичок (що відбувається завдяки багаторазовому виконанню мовних операцій, пов'язаних із засвоєнням значення та форми

мовної одиниці) організовується діяльність із метою оволодіння функціями мовної одиниці в безпосередніх актах спілкування (мовлення в усній і письмовій формах) у межах певної теми.

Отже, мовні (тренувальні) вправи забезпечують усвідомлення учнями значення та форми (формування) мовних одиниць, що досягається завдяки кількаразовому повторенню операцій на рівні ізольованих слів, словосполучень і речень, а мовленнєві здебільшого спрямовані на засвоєння функцій мовних одиниць у спілкуванні в межах певної теми, що можна асоціювати зі змістом висловлень. Навчальні дії з новою мовною одиницею учні виконують у межах мікровисловлень і розширених висловлень на рецептивному (упізнають в усному і письмовому тексті) і продуктивному (усному – у говорінні та письмовому – на письмі) рівнях. При цьому кількість повторень дій не слугує переконливим показником сформованості умінь, а відтак не пов'язується з їх якістю. У зв'язку з цим більш виправданим уявляється використання категорії «вправа» у ширшому значенні, ніж подано у словниках, тобто багаторазове повторення операцій більшою мірою властиве мовним вправам, які спрямовані на формування мовних навичок коли в учнів формується певний алгоритм виконання операцій, пов'язаних із формуванням мовної одиниці, у той час як пріоритетною характеристикою мовленнєвих вправ є здатність учнів усвідомлено інтегрувати сформовані мовні навички зі змістом висловлення, що свідчить про становлення мовленнєвих умінь.

Кожна вправа спрямовується на виконання певних функцій, серед яких, наприклад, під час навчання продуктивних видів діяльності варто виділити такі: *пізнавальну* (запит, повідомлення, підтвердження, заперечення), *регулятивну* (прохання, порада, пояснення, заборона), *ціннісно-орієнтаційну* (радість, похвала, критика, переконання), *конвенціональну* – мовленнєвий етикет (звернення, привітання). У результаті організації навчального процесу в такий спосіб учень має оволодіти значенням, формою і функціями (у межах вимог програми) нової лексичної та граматичної одиниці, щоб усвідомлено

виконувати всі необхідні операції та дії з нею в умовах породження (говоріння, письмо) і розпізнавання (читання, аудіювання) мовленнєвих продуктів.

Ураховуючи тенденцію останніх років, яка передбачає спрямування теорії та практики навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти на нові цільові та змістові аспекти – оволодіння іншомовним спілкуванням як засобом мовленнєвої взаємодії в різноманітних сферах міжнародної діяльності, що є визначальним пріоритетом комунікативно-діяльнісного підходу, *доцільно в основу типології вправ покласти категорію спілкування та етапи його організації в навчальному процесі*. Відповідно до цього підходу розрізняють вправи, що готують до спілкування, навчають структурування акту спілкування (на репродуктивному й репродуктивно-продуктивному рівнях), навчають самого спілкування (на продуктивному рівні) і навчають контролю рівня сформованості вмінь спілкуватись іноземною мовою. У процесі виконання таких вправ учень долає стадії від рецепції до продукції, оволодіваючи досвідом побудови власних висловлень в усній і письмовій формах, перебуваючи в постійному комунікативному режимі. Це зумовлює потребу визначити: а) відповідний тип вправ, спрямованих на формування вмінь і навичок спілкування в усній та письмовій формах; б) ієрархію вправ у сконструйованій системі; в) форму виконання вправ (індивідуальну, парну, групову); г) обсяг мовного та мовленнєвого матеріалу, його складність і трудність засвоєння; д) рівень навченості (досвід) учнів у виконанні певних вправ, який залежить від ступеня їхньої мовної та мовленнєвої підготовленості та індивідуальних особливостей.

На кожному етапі навчання іноземних мов доцільно визначати вправи, що стимулюють комунікативну діяльність учнів. У початковій школі, де відповідно до потенційних вікових можливостей молодших школярів домінувальними є репродуктивні види діяльності, під час оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом вправи можуть чітко скеровувати навчальну

роботу з допомогою системи спеціальних опор для конструювання власних висловлень (говоріння, письмо) і розуміння мовленнєвих продуктів інших (аудіювання, читання). Поступово просуваючись у навчанні, опори знімаються. Це дає школяреві змогу діяти самостійно, акцентуючи увагу не на мовній, а на змістовій формі висловлення. Окрім того, це стимулює учнів відійти від запрограмованої мовної форми і зробити власний вибір із того списку форм, якими вони вже володіють. Деколи доцільно на проміжних етапах (від опори на зразок – до власного висловлення) долучати вправи, які змушують учнів вибирати одну форму з кількох запропонованих, також можливих для використання. У зв'язку з цим перспективним уявляється добір таких вправ, які забезпечують максимальну повторюваність нової мовної одиниці й стимулюють учнів до її долучення на всіх етапах навчання в різних видах мовленнєвої діяльності. Цей підхід передбачає не механічне виконання великої кількості формальних (на підстановку, трансформацію, заповнення пропусків тощо) вправ, а певне зміщення акцентів із мовних аспектів на змістові. Учні повинні розуміти, з якою метою, де, в якій соціально-комунікативній ситуації мовна одиниця може використовуватися для оформлення їхнього мовленнєвого наміру і для розуміння висловлення інших комунікантів. Такі навчальні дії повністю узгоджуються із сутністю компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування.

Відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу, що домінує в сучасній іншомовній освіті, мова має сприйматись учнями не як сукупність певних мовних формальних елементів, а як інструмент, який дає змогу взаємодіяти з оточуючим світом на рівні текстової діяльності [12]. Досягнення такої якості мовленнєвої взаємодії може відбутися за умови, що комунікант володіє відповідними механізмами на продуктивному рівні, що свідчить про його достатні креативні можливості, щоб створювати власні мовленнєві тексти відповідно до теми чи ситуації спілкування. Як підтвердили проведені нами дослідження, рівень креативності в кожного учня відповідно до його індивідуальних особливостей може бути різним.

Якщо школяр не вміє виконувати певної творчої комунікативної діяльності на матеріалах рідної мови, то об'єктивно виникає сумнів в успішності аналогічної роботи іноземною мовою. Утім необхідно розвивати цей феномен, а тому серед суто комунікативно спрямованих тренувальних мовних вправ (репродуктивних і репродуктивно-продуктивних) виникає потреба у використанні продуктивних (творчих) вправ / завдань. Такими є навчально-мовленнєві ситуації, ігрові види діяльності, проектна робота. Поступово їх необхідно починати використовувати вже в початковій школі, особливо в 3-х і 4-х класах, коли учні набули певного навчального досвіду не тільки під час оволодіння іноземною мовою, але й у процесі вивчення рідної мови та інших предметів шкільного циклу. Окрім того, зростаючий рівень їхнього розумового розвитку дає їм змогу робити відповідні розумові дії, що забезпечують виконання елементарних творчих видів навчальної діяльності, зокрема групування, узагальнення, аналіз, порівняння, систематизацію тощо.

Як зазначалося вище, визначальним пріоритетом змісту навчання іноземних мов у сучасних закладах загальної середньої освіти є його спрямування на оволодіння учнями іншомовним спілкуванням як важливим засобом мовленнєвої взаємодії в сьогоденному мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі. Така мета зумовлює ставитися до навчального процесу як до різноаспектної діяльності, спрямованої на формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності. Її доцільно розглядати як макрооб'єкт, який складається з кількох різновидових мікрооб'єктів: мовної компетентності, мовленнєвої компетентності, соціокультурної компетентності, загальнонавчальної компетентності, які взаємопов'язані, доповнюють один одного та чіткіше розкривають зміст навчальної роботи в межах кожного з них.

Узагальнимо на рисунку якісні характеристики навчальної діяльності, якими мають оволодіти учні початкової школи у процесі вивчення іноземної мови (рис. 2.11).

КОМПЕТЕНТНОСТІ	МОВНА	Фонологічна. Здатність нормативно використовувати звукові одиниці(фонемі) відповідно до контексту спілкування (<i>продукція</i>) та адекватно їх сприймати в усномовленневих продуктах (<i>рецепція</i>)
		Лексична. Здатність ідентифікувати під час читання і слухання та нормативно продукувати лексичні одиниці в усному і писемному спілкуванні відповідно до тем, окреслених навчальною програмою, в межах зазначеного мовного матеріалу
		Граматична (орфографічна, орфоенічна, семантична). Здатність нормативно продукувати та адекватно сприймати письмові тексти; дотримуватися правил написання літер/слів, речень, користуватися символами/знаками, умовними позначеннями; усвідомлювати та контролювати організацію змісту продуктивних і рецептивних текстів
	МОВЛЕННЄВА	У говорінні (монолог, діалог). Здатність продукувати звукові тексти відповідно до прийнятих норм і комунікативних завдань
		В аудіюванні (безпосереднє й опосередковане). Здатність ідентифікувати та адекватно розуміти озвучені тексти
		У читанні (ознайомлювальне, вивчальне, пошукове). Здатність ідентифікувати та адекватно розуміти письмові тексти
		У письмі. Здатність продукувати письмові тексти відповідно до прийнятих норм і комунікативних завдань
	СОЦІОКУЛЬТУРНА	Країнознавча. Здатність продукувати і сприймати інформацію, що повідомляє про особливості політичного, економічного, культурного життя країни, мова якої вивчається
		Лінгвокраїнознавча. Здатність користуватися мовними/мовленневими одиницями, характерними країни, мова якої вивчається
		Соціолінгвістична. Здатність продукувати і сприймати мовленнєві висловлення відповідно до соціальних умов спілкування
	ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНА	Прагматична (уміння вчитися). Здатність задовольняти навчальні потреби, що ситуативно виникають і спрямовані на оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю
		Стратегічна (діяльнісна). Здатність користуватися різними стратегіями вербального/невербального спілкування
		Функціональна. Здатність надавати та запитувати інформацію; висловлювати власне ставлення до неї; привертати увагу до об'єктів спілкування; підтримувати спілкування відповідно до його мети
		Дискурсивна. Здатність програмувати продуктивне мовлення, створювати логічну і зв'язну структуру мовленнєвого продукту

Рис. 2.11. Предметні компетентності, на формування яких спрямовується зміст навчання іноземних мов

Зміст рисунка слугує підґрунтям для визначення системи вправ і завдань, які здатні забезпечувати формування в учнів початкової школи іншомовної комунікативної компетентності як макрооб'єкта та її структурних компонентів. Пріоритетними засадами моделі доцільно розглядати структурні та функціональні механізми мовленнєвої комунікації / механізми мовлення. Їх різноманітні співвідношення утворюють ієрархію інваріантів, на яких базуються всі типи і види вправ, що застосовуються в навчальному процесі. *Мовні вправи* забезпечують формування мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок і характеризуються виконанням учнями дій / операцій з мовним матеріалом поза ситуацією спілкування і зосередження уваги лише на формі мовної одиниці. *Умовно-мовленнєві вправи* сприяють спрямуванню певних операцій і дій у мовленнєвій діяльності (на рівні короткого висловлення), забезпечують перенесення навичок у мовленнєву діяльність і передбачають виконання учнями мовленнєвих дій в ситуативних умовах, за наявності мовленнєвого завдання (щось з'ясувати, дати комусь пораду, висловити захоплення тощо) і ситуативності. Мовні вправи забезпечують підготовку школярів до мовленнєвої діяльності, тому їх часто називають підготовчими до усного і писемного мовлення. Під час виконання мовних вправ увага учнів концентрується на засвоєнні значення, форми і використання (функцій) мовної одиниці, що вивчається. Цей тип вправ забезпечує створення у свідомості школяра уявлень про систематичні й парадигматичні зв'язки мовного явища, що опановується, з іншими, сприяючи в такий спосіб формуванню окремих понять про систему мови. *Мовленнєві* (у деяких джерелах – *комунікативні*) *вправи* спрямовані на формування мовленнєвих умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі і сприяють використанню мовних одиниць у різноманітних висловленнях, забезпечуючи усвідомлення школярами функцій нової лексичної чи граматичної одиниці у спілкуванні під час сприймання та породження текстів. Вони розглядаються як спеціально організована форма спілкування, коли учень реалізує акт мовленнєвої

діяльності іноземною мовою. Причому, становлення мовленнєвих умінь відбувається успішно за умови міцно сформованих мовних навичок. Суттєвою ознакою ефективності вправи є *усвідомлення* тим, хто її виконує, *операцій і дій*, передбачених навчальною діяльністю, що асоціюється з формуванням відповідної компетентності.

Комунікативні вправи – це вид творчих вправ, які забезпечують формування мовленнєвих умінь і найвищий рівень практичного володіння мовою. З позицій комунікативно-діяльнісного підходу такі вправи є пріоритетними, і на їх виконання доцільно виділяти основну частину навчального часу. До цього типу вправ відносяться ситуативні, дискусивні, композиційні, ігрові, котрі асоціюються з творчими видами діяльності. Як засвідчили наші дослідження, з урахуванням набутого мовного досвіду, з використанням відповідних зразків як орієнтовною основою діяльності та чітких інструкцій вони можуть бути доступні учням 1–4 класів.

В останні десятиліття зі зміною парадигми шкільної іншомовної освіти, зумовленою тенденцією на формування в учнів умінь і навичок спілкуватись іноземною мовою, почали активно застосовуватись інші категорії засобів оволодіння навчальним матеріалом – *комунікативні завдання*. Значною мірою це пов'язується з активізацією використання особливих видів і групових форм навчальної іншомовної діяльності, про які згадувалися раніше: навчальних мовленнєвих ситуацій, діалогових форм роботи, проектної діяльності, рольових ігор тощо. Саме такі види і форми зумовлюють учнів інтегрувати їхній досвід у вивченні іноземної мови, а також загальнонавчальний досвід, набутий у процесі оволодіння іншими навчальними предметами (самостійно користуватися додатковими засобами з метою отримання необхідної інформації; застосовувати знання, здобуті у змісті інших предметів і тем; логічно вибудовувати висловлення; визначати головне і другорядне; раціонально добирати мовні засоби до теми спілкування; доцільно використовувати, у разі потреби, невербальні засоби спілкування тощо).

Комунікативні завдання в навчальних умовах доцільно розглядати як інтегрований вид діяльності, що спрямований на *комплексне* використання сформованих мовних навичок і мовленнєвих умінь, умотивованого навчального досвіду (загальнонавчальних умінь) учнів під час породження чи сприймання іншомовних продуктів, а також дотримання адекватної комунікативної поведінки як сукупності норм і традицій спілкування певної групи людей та комунікативної культури, прийнятої в певному лінгвокультурологічному соціумі.

Одна з визначальних характеристик комунікативного завдання – це його властивість виконуватися без вербальних опор, деколи з використанням малюнків. У зв'язку з цим таке завдання повинно мати певні особливості: 1) бути сформульованим у такий спосіб, щоб умотивовувати дії учнів і ставити перед ними конкретну мету; 2) чітко визначати об'єкти мовленнєвого спілкування (хто?, де?, для чого?, про що?, коли? ...); 3) спрямовувати діяльність учнів на певний мовленнєвий продукт; 4) передбачати під час його виконання залучення досвіду, набутого учнями в різних сферах життєдіяльності, зокрема норм і традицій, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Саме під таким кутом зору розглядається це поняття. Як не складно помітити, завданню, окрім усього зазначеного, характерна ще й контролювальна функція, котра демонструє рівень сформованості кількох іншомовних компетентностей (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, загальнонавчальної), які свідчать про готовність учня до спілкування в реальних умовах, коли співрозмовники долучають до цього свої вербальні здібності, уміння використовувати за необхідності компенсаторні вміння (невербальні засоби спілкування), уміння адекватно до соціальних обставин підтримувати мовленнєву взаємодію, дотримуючись лінгвокультурологічних і соціолінгвістичних норм, тощо. У цьому сенсі, вочевидь, комунікативне завдання можна розглядати як форму організації діяльності учня, котра передбачає самостійне виконання ним сукупності послідовних комунікативних дій, спрямованих на досягнення певних цілей, серед них –

формулювання думок в усній і письмовій формах, отримання й передача певної інформації тощо. Отже, *комунікативне завдання – це комплексний вид навчальної діяльності, який передбачає не тільки використання вмінь вербальної взаємодії, що зумовлює інтегрування мовленнєвого досвіду, набутого у вивченні теми, яка наразі вивчається, а кількох тем, котрі опановувалися раніше, але й адекватної комунікативної поведінки під час спілкування та здатності успішно користуватися різноманітними стратегіями для досягнення його мети.*

Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності тісно пов'язана з різноманітними аспектами, такими як управління навчальним процесом, мотивація навчальних дій, що виконують учні, автономія навчання тощо. Одним із найважливіших з них у цьому плані є питання співвідношення видів мовленнєвої діяльності. У зв'язку з тим, що шкільною програмою для початкової школи передбачається формування в учнів комунікативної компетентності, що ототожнюється з оволодінням і володінням мовою як засобом спілкування, то й сам навчальний процес має бути зорієнтованим на всі види мовленнєвої комунікації. Сучасна теорія навчання іноземних мов розглядає такий процес як багатоаспектну діяльність, спрямовану на комплексне оволодіння (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом). Комплексна мета не означає, що учні мають оволодівати видами мовленнєвої діяльності рівномірно й одночасно. Упродовж усього шкільного курсу навчання на певному етапі можливе домінування одного або кількох видів, а також різноманітні зміни в їх співвідношенні. Так, наприклад, за нашою концепцією, навчання іноземної мови в першому класі розпочинається з пропедевтичного курсу, який проводиться з використання усної основи навчання. На уроках учні лише слухають мовлення, заучують і повторюють найбільш типові мовленнєві зразки шкільної побутової тематики. Тобто, на цьому етапі пріоритети віддано аудіюванню та говорінню. Лише через певний час (10–15 уроків) поступово розпочинається робота з навчання читання й письма, проте вони не займають такого місця, як усне мовлення.

Співвідношення в домінуванні певних видів мовленнєвої діяльності насамперед зумовлено віковими особливостями учнів (зокрема це стосується учнів початкової школи, у яких ще недостатньо сформовані навички читання і письма рідною мовою), а також їхніми інтересами (наприклад, для учнів старшої школи читання набуває більш важливого значення як джерело отримання нової інформації, ніж це спостерігалось у попередніх класах). Відносне домінування того чи іншого виду мовленнєвої діяльності на певних етапах не заперечує принципу паралельного і взаємопов'язаного навчання.

Взаємопов'язане навчання аудіювання, говоріння, читання й письма в початковій школі передбачає, що під кінець навчального курсу учень має оволодіти вміннями й навичками спілкуватись у цих чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні A1 [25]. Взаємодія продуктивних і рецептивних видів розглядається у лінгводидактиці, психології та практиці навчання іноземних мов як обов'язкова умова й один із резервів підвищення ефективності навчального процесу та його інтенсифікації, оскільки формування вмінь і навичок в одному виді мовленнєвої діяльності позитивно впливає на формування цих механізмів в іншому інших.

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов розглядається в сучасній теорії та практиці в динамічному зв'язку з навчально-пізнавальною діяльністю школярів [34]. У зв'язку з цим постає питання взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності на кожному з етапів навчання. При цьому підлягають урахуванню різноманітні аспекти: комунікативні потреби в певному виді мовленнєвої діяльності, психологічні потенційні можливості учнів успішно виконувати навчальну діяльність, пов'язану з формуванням умінь і навичок з певного виду мовленнєвої діяльності, їхній навчальний досвід у засвоєнні рідної мови тощо.

Для принципу взаємопов'язаного навчання суттєвими є послідовно-часові співвідношення, що передбачають деяку незначну мікропослідовність у роботі над кожним видом мовленнєвої діяльності. Вона може здійснюватись у відносній синхронії, зумовленій особливостями цих видів, у певних часових

межах: на окремих етапах уроку або серії уроків (2–3 заняття), що значною мірою залежить від їх мети і завдання. Не існує уроків, на яких розподіл навчальної роботи, пов'язаної з розвитком певного виду мовленнєвої діяльності, уніфікується за якимись принципами і є абсолютно ідентичним. На кожному уроці зазвичай відводиться різний час для роботи над говорінням, читанням, аудіюванням, письмом. А це означає, що всі уроки іноземної мови є комбінованими, на яких комплексно виконується завдання з навчання говоріння, читання, аудіювання, письма. Як уже зазначалося, винятком може бути перший клас, де впродовж пропедевтичного курсу вся навчальна іншомовна діяльність здійснюється в усній формі.

Зміст і структура уроків не можуть бути універсальними, послідовність оволодіння видами мовленнєвої діяльності і час, відведений для цього, зумовлені метою та завданнями навчання, особливостями етапу, віковими особливостями учнів тощо. Так, для початкового етапу більш характерні рецептивні види мовленнєвої діяльності, оскільки рецепція співвідноситься зі значно легшою роботою, пов'язаною з ідентифікацією (розпізнаванням) звукових або письмових знаків. Розпізнавання легше, оскільки для цього достатньо знати кілька ознак структури, у той час як для відтворення необхідно ще мати здібність реалізовувати всі її ознаки та володіти механізмами продукування іншомовних текстів. Водночас рецепція презентує зразок змістового і граматичного оформлення висловлення. Відповідно до комунікативного підходу нова мовна одиниця спочатку засвоюється на рівні рецепції – учень має побачити або почути її в певному контексті, а вже потім здійснювати операції та дії, спрямовані на оволодіння нею. Практика свідчить, що період активного слухання іншомовного мовлення позитивно сприяє формуванню мовленнєвих механізмів у інших видах мовленнєвої діяльності. Слухання і розуміння текстів створює передумови для позитивного переносу їх на інші види мовленнєвої діяльності [5].

Послідовність видів мовленнєвої діяльності може залежати не лише від етапу навчання, але й від характеру матеріалу. Деколи доцільно після рецепції

активізувати матеріал в говорінні, а деколи в письмі, а лише потім у говорінні. Наприклад, зоровий контроль, який здійснюється учнями під час письма, сприяє міцнішій фіксації мовленнєвих образів у пам'яті, а сам процес спостереження за письмом готує школярів до процесу читання. Цю особливість особливо варто враховувати під час навчання в початковій школі, коли починають формуватися механізми рецепції та продукції. Увесь лексичний і граматичний матеріал, дібраний для вивчення, має тренуватись у говорінні, слуханні, читанні, письмі, тобто для його засвоєння доцільно долучати чотири аналізатори: слуховий, зоровий, мовленнєво-моторний, руховий.

Основними засобами впровадження дібраного навчального мовного і мовленнєвого матеріалу є вправи і завдання. Уважається, що добір вправ здійснено раціонально, якщо вони повністю відтворюють дидактичну структуру навчального процесу. А вона, у свою чергу, розглядається оптимальною за умови, якщо типи і види вправ і завдань організовано в такій послідовності та використано в такій кількості, що забезпечують ефективне формування вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Основний критерій їх вибору – дидактична доцільність. При цьому варто зазначити, що вправи і завдання, окрім названих функцій, виконують ще й розвивальну, освітню й виховну функції. А це означає, що ці засоби мають властивість *комплексно* впливати на розвиток школяра.

Вправи і завдання можна розглядати як своєрідний *спосіб взаємодії вчителя й учня* (або *підручника й учня*): перший ставить завдання (або воно може бути сформульоване у змісті підручника), інший виконує це завдання, використовуючи свій навчальний досвід і рекомендації вчителя чи підручника. Така технологія має місце на уроках, а за умови відсутності допомоги вчителя (під час самостійної діяльності школяра), його функцію виконує підручник, через це доцільно, щоб він містив усі необхідні засоби (інструкції, рекомендації, навчальний матеріал), які сприяють успішному виконанню вправи/завдання. У зв'язку з цим *одним із показників ефективності підручника є його спроможність забезпечувати учневі можливість успішно*

самостійно виконувати вправу чи завдання в разі відсутності вчителя. Це зумовлює авторів навчальної літератури визначати для самостійного виконання такі вправи і завдання, які відповідали б певним умовам: 1) рівню навченості школяра з мови, якою він оволодіває; 2) навчальному досвіду учня (стану сформованості загальнонавчальної компетентності), який давав би йому змогу самостійно організовувати свою діяльність з метою успішного її виконання, ефективно залучаючи для цього відповідні навчальні стратегії.

Відомо, що всі мовні засоби характеризуються різними рівнями складності та трудності їх засвоєння, а відтак вимагають відповідної кількості типів і видів вправ і завдань.

У теорії та практиці навчання існують категорії «*кількісний склад вправ*» і «*якісний склад вправ*». Перший передбачає певну кількість вправ, які використовуються для засвоєння навчального матеріалу, а другий – різнотипність і різновидність вправ. Відповідно до прийнятої в методиці навчання іноземних мов типології вправ кожний їх тип (мовні, умовно-мовленнєві та мовленнєві) складається з видів. До видів *мовних вправ* відносяться вправи на доповнення, заповнення слів/речень, розкриття дужок у реченнях і надання слову відповідної форми, добір відповідних слів, трансформацію частин речень, перифраз, переклад, комбінування цілого з частин тощо. Це вправи, що сприяють формуванню мовних навичок. Часто вони виконуються поза ситуацією спілкування: на рівні слова, словосполучення, ізольованого речення. Увага учнів зосереджується на засвоєнні значення та формоутворення нової мовної одиниці. Мовні вправи мають забезпечувати такий рівень сформованості мовних механізмів, який дозволяє учням швидко і безпомилково виконувати необхідні мовні операції та вміти переносити їх в інші ситуації спілкування, що асоціюється з гнучкістю навичок.

Умовно-мовленнєві вправи розрізняються за змістом мовленнєвого завдання. Вони сприяють переносу мовних навичок у мовленнєву діяльність шляхом використання нових лексичних або граматичних одиниць у

ситуативно спрямованих мікровисловленнях: («Учора з однокласниками ти ходив/ла в зоопарк. Їм дуже там сподобалось. Скажи, що тобі також сподобалось у зоопарку», «Ти не згоден/згодна з думкою однокласника. Скажи йому про це»). Змістом прогнозованих мікровисловлень передбачається формування вміння використовувати дієслова-присудки в минулому часі на рівні взаємопов'язаних одного-двох речень (перший приклад), а також уміння висловлювати заперечення/незгоду (другий приклад).

Важливим етапом навчання іншомовного спілкування є робота, що передбачає виконання мовленнєвих (творчих) дій в умовах, максимально наближених до реального спілкування. Цю функцію виконують *мовленнєві вправи і комунікативні завдання*. З допомогою цих засобів забезпечується практичний рівень володіння мовою, що дає змогу застосовувати її в різноманітних видах комунікативної діяльності. Види мовленнєвих вправ і комунікативних завдань залежать від цілей діяльності (для навчання аудіювання, говоріння, читання, письма) і форм її виконання, що зумовлює диференціацію їх на індивідуальні, парні, групові. Залежно від поставлених завдань вони забезпечують формування рецептивних, репродуктивних, продуктивних умінь і сприяють становленню досвіду іншомовного спілкування. Розглядаючи вправи і завдання засобами управління навчальним процесом, необхідно забезпечувати обов'язкову зверненість їх формулювань до школярів, урахувати їхні індивідуальні особливості та мотиви оволодіння мовою, ситуативні потреби, навчальний, зокрема комунікативний, досвід, складність мовних одиниць і труднощі їх засвоєння. Зверненість діяльності, що виконують учні за допомогою вправ і завдань, на певний адресат є суттєвою характеристикою відповідності їх комунікативно-діяльнісному підходу.

Розглядаючи вправи та завдання основними одиницями навчання та засобами, що ілюструють структуру такої діяльності, мають забезпечувати орієнтування, виконання та самоконтроль тієї дії, яку учень виконує. Відповідно, вправа/завдання як основні засоби навчання мови і мовлення

повинні відповідати певним вимогам. Окреслимо *типові дидактичні та методичні вимоги до вправ/завдань під кутом зору сучасних підходів до навчання іноземного спілкування учнів початкової школи*. Отже, вправи/завдання повинні:

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

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

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

- сприяти ефективному формуванню іноземних навичок і вмінь як основних механізмів спілкування;

- урахувати досвід учнів, набутий у вивченні рідної мови та інших предметів (міжпредметні зв'язки);

- урахувати особливості матеріалу, що вивчається: його складність і трудність засвоєння, у зв'язку з чим, передбачати здійснення диференційованого підходу до визначення якісного й кількісного складу комплексів (підсистем) вправ/завдань;

- бути організованими відповідно до принципу наступності, який передбачає, що кожна наступна вправа базується на попередній і є складнішою від неї; не бути автономною, а пов'язаною з попередньою та наступною діяльністю, для успішного виконання якої учні мають володіти відповідними навичками та усвідомлювати свої дії;

- забезпечувати чіткість у формулюванні завдання (інструкції): не допускати виникнення подвійних асоціацій щодо його (її) розуміння,

орієнтувати учнів у способах виконання діяльності, сприяти раціональному добору для цього доступних і дидактично доцільних засобів вираження (як уже зазначалося, для учнів початкової школи – особливо в 1-му і 2-му класах – пріоритетними є операції та дії, що виконуються за зразком як орієнтовною основою діяльності);

- умотивовувати діяльність учнів, викликаючи інтерес до навчання;
- сприяти розвитку креативних здібностей учнів, спонукати до рефлексії з метою оцінювання власних навчальних досягнень і забезпечувати школярів способами їх удосконалення;

- сприяти розвитку креативних здібностей учнів, спонукати до рефлексії з метою оцінювання власних навчальних досягнень і забезпечувати школярів способами їх удосконалення;

- забезпечувати учнів стимулами й опорами – а) вербальними: ключові слова, план, зразки-моделі автентичного мовлення; б) невербальними: різноманітні ілюстративні матеріали і, просуваючись у навчанні, передбачати поступове зняття опор, ураховуючи рівень навченості школярів і їхній досвід;

- забезпечувати можливість організації навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур, для цього сприяти взаємопов'язаному навчанню іноземної мови і культури;

- бути комунікативно спрямованими – орієнтувати учнів на характер діяльності, що формується, і сприяти використанню її в мовленнєвій взаємодії, задовольняючи комунікативні потреби школярів у межах тем, які вивчаються, а також забезпечувати оптимальну комунікативну доцільність мовних і мовленнєвих засобів, дібраних до змісту вправи/завдання, та активну комунікативність;

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

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

- забезпечувати зворотний зв'язок (з метою корекції дій, що виконуються, або надання необхідних рекомендацій, якщо того потребують навчальні обставини).

Це саме ті характеристики вправ і завдань, які вирізняють їх із-поміж інших відповідно до тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти на компетентісно орієнтоване навчання.

Для навчання іноземних мов важлива роль належить *системі вправ і завдань* як особливій організації взаємопов'язаних дій, розташованих за принципом наростання мовних і операційних труднощів, згідно з послідовністю становлення мовленнєвих умінь і навичок та характеру реально існуючих актів мовлення. Система вправ вибудовується як ієрархічна структура, що складається з певної кількості компонентів – комплексів вправ, і є єдиним, цілісним, завершеним утворенням, яке забезпечує досягнення визначених цілей навчання.

Відповідно до особливостей сучасних цілей та змісту навчання іноземних мов у початковій школі важливим є положення про раціональне визначення системи вправ і завдань, яка була б адекватною віковим особливостям учнів цієї вікової категорії, урахувала їхній навчальний досвід, рівень розвитку мотивації до оволодіння мовою, психофізіологічні можливості пам'яті, мислення, здатності до аналізу, синтезу, уміння робити елементарні порівняння, узагальнення, висновки тощо й ефективно забезпечувала б виконання вимог чинної навчальної програми. Якісний та кількісний склад вправ має поступово змінюватись у зв'язку з названими вище особливостями, і методично недоцільно, коли для різних класів у межах початкової школи в доборі вправ деколи відсутня або недостатньо проявляється тенденція на їх ускладнення й орієнтацію на розвиток креативного мислення учнів відповідно до їхніх вікових особливостей і рівня

розвитку здібностей, зумовлених навчанням. З урахуванням процесу просування в ньому поступово має збільшуватися кількість видів навчальної діяльності, спрямованої на розвиток навичок самостійної роботи, творчих здібностей учнів, умінь самостійно здобувати нові знання. Це зумовлено більшим навчальним досвідом учнів, обсягом розумових здібностей, інтересами, розвитком психічних процесів і загальнонавчальних умінь тощо. Лише дидактична і методична доцільність визначених вправ і завдань, рівень їх взаємодії та дотримання принципів наступності (кожна наступна вправа логічно продовжує попередню, ґрунтуючись на ній, і є складнішою) і доступності (ураховує навчальний досвід учнів) забезпечують *систему навчальних комунікативних дій*, спрямованих на досягнення цілей навчання іноземної мови в початковій школі: на окремому уроці, у тематичному розділі, у певному класі.

Варто зазначити, що різновид і кількість навчальних дій, котрі мають виконувати учні початкової школи, різнобічно зумовлюються завданнями навчання, видом мовленнєвої діяльності, на оволодіння яким ці дії спрямовані, особливістю мовного і мовленнєвого матеріалу, іншомовним досвідом учнів молодшого шкільного віку, їхніми потенційними віковими можливостями. Від характеру і кількості цих дій залежить прогнозована система вправ і завдань як матеріальне вираження навчально-комунікативної діяльності. Узагальнимо визначені нами дії в моделі, презентованій на рисунку 2.12.



Рис. 2.12. Модель системи навчальних дій, що забезпечують компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи

Як видно з рисунку, зміст моделі являє собою цілісне утворення, котре демонструє взаємозв'язок і взаємозалежність номенклатури навчальних дій, які виконуються системою вправ і завдань, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності.

Відповідно до особливостей компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4 класів, охарактеризуємо систему вправ і завдань як *ієрархічно вибудовану, дидактично і методично доцільно збалансовану послідовність вправ і завдань, яка забезпечує вмотивоване й усвідомлене оволодіння учнями мовним матеріалом і сприяє формуванню мовної, мовленнєвої, соціокультурної та загальнонавчальної компетентностей як важливих компонентів іншомовного комунікативного досвіду школярів, дає змогу засвоїти типові культурологічні аспекти спілкування, сприяє організації взаємопов'язаного навчання мови і культури її носіїв у формі діалогу культур.* При чому оптимальний якісний та кількісний склад вправ/завдань у межах одного підрозділу тематичного розділу, чи для змісту навчання в певному класі має визначатись і варіюватись залежно від особливостей певної іноземної мови, зокрема від складності мовних і мовленнєвих одиниць та труднощів їх засвоєння. Одним із критеріїв визначення номенклатури вправ слугують особливості виду мовленнєвої діяльності, на який спрямовується навчальна робота. Їх якісний та кількісний склад зумовлюється не тільки потребами навчання, але й іншими чинниками, про які йшлося вище.

Ураховуючи все зазначене, визначимо та схарактеризуємо типологію вправ і завдань відповідно до компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування. Вона ґрунтується на комунікативному й діяльнісному підходах, а її компоненти дають змогу враховувати індивідуальні особливості учнів, їхню різну готовність до оволодіння предметом, комунікативні наміри (рис. 2.13).



Рис. 2.13. Якісний склад, послідовність і функції вправ і завдань компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи

Запропонована типологія засобів навчання іншомовного спілкування враховує комунікативні цілі та динаміку поетапного розвитку процесу засвоєння навчального матеріалу: 1) *етап орієнтування в сутності завдань і способах виконання навчальної комунікативної діяльності*; 2) *етап виконання навчальних комунікативних операцій і дій*; 3) *етап контролю / самоконтролю результатів навчальної роботи*. На цих етапах за допомогою оптимально дібраної системи вправ і завдань передбачається активне сприймання й усвідомлення навчального матеріалу і способів діяльності, пов'язаних з його оформленням та оперуванням; активне та ініціативне тренування в усвідомленому й умотивованому його використанні в усних і

письмових видах та індивідуальних, парних і групових формах роботи; самоконтроль, самокоригування та самооцінювання здійсненої навчальної діяльності: як її результатів, так і засобів виконання. За таких умов зміст компетентісно орієнтованого навчання доцільно розглядати як запропоновану школярам своєрідну програму виконання системи навчальних дій, про які йшлося раніше, котрі спрямовані на набуття учнями іншомовного комунікативного досвіду в межах, окреслених чинною навчальною програмою. А це означає, що навчальна діяльність має сприяти успішному досягненню запланованої мети, що є показником рівня навченості учнів на кожному етапі навчання. Цьому сприяють відповідно дібрані вправи і завдання як засоби управління цим процесом. Звісно, що нами розглядаються вправи і завдання, котрі узгоджуються з віковими особливостями учнів молодшого шкільного віку, їхніми потенційними можливостями та навчальним досвідом, набутим у процесі вивчення рідної мови. Розглянемо види таких вправ і завдань.

Типові вправи для формування фонетичних навичок

Становлення іншомовних фонетичних навичок передбачає перебудову звичної артикуляції, сформованої в рідній мові, на основі визначення її схожості та розбіжностей з іноземною мовою, оволодіння фонематичним слухом, технікою вимовляння іншомовних звуків у слові, словосполученні, реченні та мовленнєвому потоці під час говоріння й голосного читання, іншомовною інтонацією, що пов'язується з формуванням аудитивних навичок сприймання інтонаційного рисунку та його адекватним відтворенням в усномовленнєвій діяльності. Зазвичай такий рівень навченості забезпечують вправи на:

- артикуляційну гімнастику;
- розвиток мовленнєвого (фонематичного та інтонаційного) слуху;
- формування вимовних навичок: а) диференціацію; б) повторення (дублювання); в) порівняння; г) аналіз.

Типові вправи для формування лексичних навичок

Формування лексичних навичок передбачає засвоєння учнями правил співвідношення певної лексичної одиниці з іншими лексемами в тематичних і семантичних групах, із синонімами й антонімами; чітким визначенням значення слова, співвідношення його зі схожими або контрастивними значеннями зіставних лексем; оволодіння правилами словоутворення; засвоєння функцій (передбачених чинною навчальною програмою) певної лексичної одиниці в рецептивних і продуктивних текстах.

Усі компоненти лексичної навички мають бути враховані як під час семантизації нового слова, так і в процесі його використання в усному та писемному мовленні. Цьому слугують відповідні вправи, що забезпечують оволодіння лексичною одиницею на трьох рівнях: 1) *рівні значення*; 2) *рівні форми (формоутворення)*; 3) *рівні функцій (меж і сфер використання)* у мовленнєвій діяльності:

- вправи на семантизацію (пред'явлення) лексичних одиниць;
- підготовчі тренувальні вправи рецептивного та продуктивного спрямування: а) на диференціацію; б) на повторення (дублювання); в) на порівняння; г) на групування; д) на заповнення; е) на вибір за певними ознаками;
- вправи на підстановку: а) заповнення пропусків; б) заміну; в) доповнення;
- вправи на конструювання: а) побудову речення із запропонованих компонентів; б) «виправлення помилок»; в) завершення мовленнєвих висловлень; г) заповнення пропусків у мовленнєвих висловленнях; д) заміну окремих слів їх синонімами/антонімами; е) побудову мовленнєвих висловлень за пропонованими компонентами; є) визначення співвідношень між реченнями/висловленнями і малюнками;
- вправи на трансформацію: а) розширення речення/висловлення; б) скорочення (компресію) речення/висловлення; в) перефразування;

г) заміну окремих компонентів речення/висловлення запропонованими;
д) зміну змісту висловлення; е) перетворення: прямої мови в непряму, присудків речень з одного часу в інший; є) заміну окремих компонентів речення/висловлення іншими за смыслом; ж) ретранслявання змісту діалогічного спілкування в монологічне висловлювання; з) перетворення змісту тексту відповідно до вказівок;

• на активізацію лексичного матеріалу: а) доповнення; б) розширення; в) заповнення; г) компонування; д) продукування тексту в усній/письмовій формі; е) формулювання відповідей на запитання.

Типові вправи для формування граматичних навичок

Процес формування граматичних, як і лексичних, навичок, передбачає засвоєння учнями граматичного явища на рівні значення, форми, функцій (застосування/упізнавання) у мовленнєвих продуктах. Це зумовлює використання трьох етапів у навчальній діяльності: 1) ознайомлення з мовною одиницею (оволодіння значенням); 2) тренування (оволодіння операціями формоутворення); 3) оволодіння вмінням застосовувати/упізнавати граматичне явище в різних видах мовленнєвої діяльності. Ці етапи є відносними, утім вони певною мірою ілюструють зміст і послідовність діяльності, котра повинна відбуватись у навчальному процесі.

На етапі ознайомлення з граматичним явищем мають бути створені умови для розуміння школярами його значення. Це може здійснюватись двома методами: 1) безперекладної семантизації граматичного явища – за допомогою його пред'явлення в певній мовленнєвій одиниці (реченні, мікровисловленні, тексті) з наступним усвідомленням його значення; 2) перекладу на рідну мову. Вибір того чи іншого методу значною мірою залежить від складності граматичної одиниці на труднощів її засвоєння. Прокоментуємо ці методи:

1) пред'явлення нового граматичного явища в усному мовленні: в реченні, мікровисловленні, тексті з паралельним застосуванням

ілюстративного матеріалу, фізичних дій або без них, які розкривають сутність граматичного явища (у цьому випадку передбачається використання здогаду учнів як засобу визначення значення навчальної одиниці);

2) пред'явлення граматичного матеріалу в певному мовленнєвому зразку з паралельною презентацією його рідномовного варіанту.

Метод перекладної семантизації певною мірою раціоналізує навчальний процес, сприяє скороченню часу на визначення змісту нового граматичного явища, проте безперекладна семантизація сприяє розвитку у учнів здогаду, що є важливим засобом у вивченні іноземної мови.

Значне місце в засвоєнні граматичних явищ належить етапу, на якому організується робота з виконанням операцій, що забезпечують оволодіння механізмами їх формоутворення. У теорії навчання іноземних мов існують два способи навчання граматичних одиниць: *індуктивний* і *дедуктивний* [4]. Відповідно до *індуктивного способу* нове граматичне явище спочатку пред'являється в певному контексті, потім за допомогою вправ організується діяльність з метою усвідомленого засвоєння його значення, формоутворення і функцій у спілкуванні. Передбачається, що у процесі виконання такої роботи в учня формуються механізми, що дають йому можливість самостійно робити певні узагальнення і висновки у вигляді правил. Зобразимо це схематично (рис. 2.14).

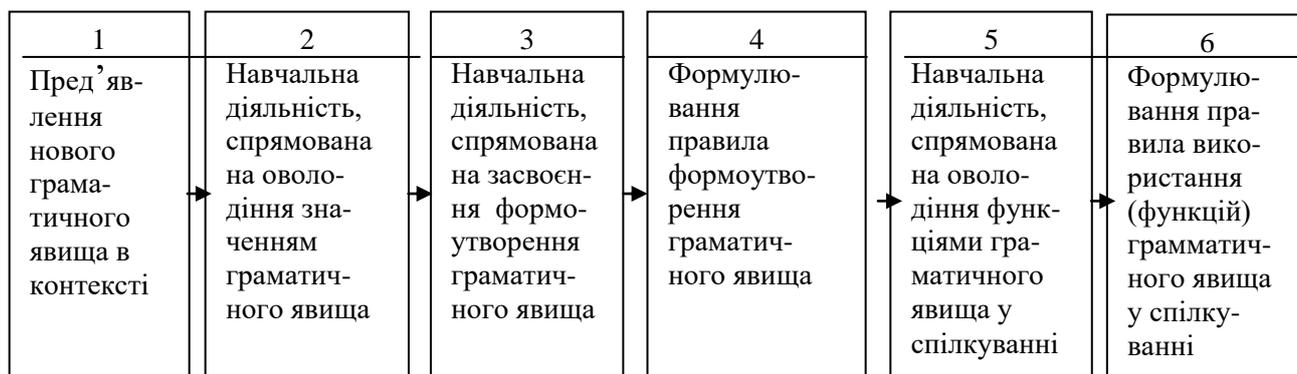


Рис. 2.14. Індуктивний спосіб засвоєння граматичного явища

Під час використання індуктивного способу засвоєння нового граматичного явища 4-й і 6-й блоки (формулювання правил) можуть бути

об'єднані в один. У цьому випадку висновки (правило), зроблені на основі узагальнень містять комплексну інформацію про особливості формоутворення і використання граматичного явища в мовленнєвій діяльності. У процесі оволодіння новим граматичним матеріалом за допомогою вправ організовується діяльність з метою формування як рецептивних, так і продуктивних граматичних навичок. Індуктивний спосіб засвоєння навчального матеріалу відповідає сутності компетентнісного підходу – розвиває в учнів творчі здібності, навички самостійної діяльності, сприяє розвитку індивідуальних особливостей молодших школярів.

Дедуктивний спосіб оволодіння новим граматичним явищем передбачає три етапи навчальної діяльності (рис. 2.15). Від індуктивного способу вони відрізняються послідовністю.

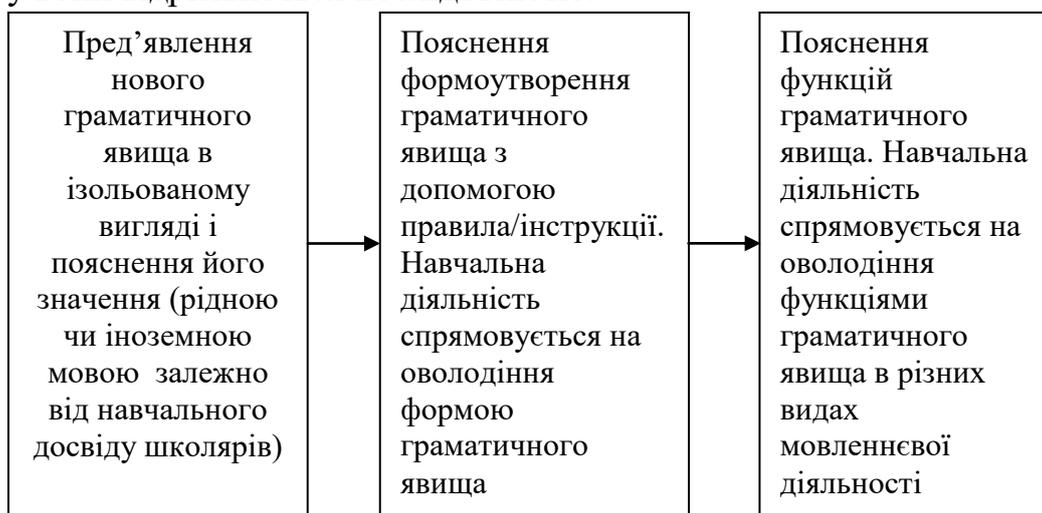


Рис. 2.15. Дедуктивний спосіб засвоєння граматичного явища

Рецептивне засвоєння граматичного явища передбачає становлення механізмів упізнавання його в письмовому або усному тексті під час читання або слухання. Для цього необхідно вміти: а) розпізнавати його за формальними ознаками; б) співвідносити його форму і значення; в) диференціювати від омонімічних форм. Саме на формування в учнів готовності виконувати такі дії спрямовуються вправи, що доцільно використовувати в навчальному процесі.

Типові вправи для формування рецептивних граматичних навичок

- вибрати необхідну граматичну форму із списку запропонованих;
- порівняти граматичні форми;
- знайти в тексті граматичне явище, що означає ...;
- визначити значення граматичної форми;
- визначити граматичну форму із списку запропонованих, яку потрібно використати для ...;
- дібрати до презентованих речень/словосполучень їх відповідники рідною мовою;
- замінити в реченні вказану граматичну форму її рідномовним еквівалентом;
- указати речення/мікровисловлення, у якому може бути використана граматична форма ...;
- співвіднести речення/мікровисловлення, у якому вжито певну граматичну форму, з презентованими малюнками/фотографіями;
- визначити граматичну форму, яку потрібно використати в запропонованих рідномовних реченнях/ситуаціях;
- перекласти речення/текст на рідну мову.

Типові вправи та завдання для формування репродуктивних граматичних навичок

Цей вид вправ передбачає формування в учнів механізмів нормативного відтворення речень/мікровисловлень, які містять граматичне явище, що вивчається. Для цього використовуються імітаційні, підстановчі, трансформаційні вправи. Сюди можна віднести також вправи ігрового характеру, які потребують виконання певних дій в умовно-реальних ситуаціях спілкування (за зразком/опорою) і в такий спосіб сприяють формуванню гнучкості репродуктивних граматичних навичок.

Імітаційні вправи особливо характерні початковому етапу навчання. Вони передбачають повторення (дублювання) в усній або письмовій формі мовленнєвих зразків, у яких ужито граматичне явище. Це може відбуватися після прослуховування або прочитання мовленнєвого зразка:

- повторення за диктором/учителем мовленнєвого зразка з наступним виконанням відповідних дій;
- знаходження в тексті речень з граматичним явищем, яке вивчається, і його промовляння/виписування;
- підтвердження/заперечення в усній або письмовій формі того, про що говорить диктор, або що прочитано в тексті;
- повторення в усній або письмовій формі мовленнєвого зразка (речення) з наступним розширенням його з використанням даних слів/словосполучень.

Підстановчі (конструювальні) вправи застосовуються для активізації (закріплення) нового граматичного матеріалу, вироблення автоматизмів його використання в аналогічних ситуаціях. Особливістю цього виду вправ є наявність підказки у вигляді мовних/мовленнєвих елементів для підстановки або конструювання. Ефективними вважаються вправи, що передбачають не тільки доведення до автоматизму дій, спрямованих на конструювання речень за аналогією (зазвичай такі вправи превалюють у початковій школі, оскільки в молодших школярів ще недостатньо розвинені механізми самостійної творчої діяльності), але й вибору контрактивних (за протиставленням) граматичних форм, пред'явлених у підстановчій таблиці або проілюстрованих опозиційних дій (явищ) на малюнках/фотографіях/слайдах:

- утворення речень за допомогою підстановчої таблиці;
- компонування речень/висловлень із запропонованих елементів;
- заповнення пропусків у реченні/висловленні зразками, пред'явленими у списку;

- доповнення речень/висловлень інформацією відповідно до їх змісту (у разі відсутності зразків);

- продукування речень/висловлень за аналогією;
- групування речень за певними ознаками;
- продукування речень за певною логіко-синтаксичною схемою.

Трансформаційні вправи дають можливість формувати механізми комбінування, зміни, скорочення (компресування), розширення мовленнєвих зразків, які містять граматичні форми, що вивчаються. З допомогою цих вправ учні оволодівають уміннями варіювати змістом висловлення залежно від ситуації спілкування, порівнювати функції певного граматичного явища з подібними або протилежними. Вибір виду вправи залежить від завдання, що передбачається виконувати на певному етапі навчання. У центрі уваги при цьому перебуває граматична одиниця, що засвоюється:

- перетворення речення/висловлення відповідно до вказаних ознак;
- заміна слів у реченні;
- заміна речень у мовленнєвому висловленні;
- перетворення речення, що містить присудок в одному дієслівному часі, в інші дієслівні часи;
- перетворення в реченнях ствердної форми присудків на заперечну;
- порадити/пояснити/запропонувати щось, використовуючи певну граматичну форму;
- уточнити/узагальнити/заперечити щось, використовуючи певну граматичну форму;
- передати певний зміст своїми словами;
- дати відповідь на запитання і поставити аналогічне запитання своєму співрозмовникові;
- висловити сумнів/незадоволення з приводу чогось;
- прореагувати позитивно/негативно на певні висловлення;

- повідомити, яке запитання ви поставили б своєму співрозмовникові, щоб дізнатися про ...;

- прокоментувати певні дії чи явища.

Вправи ігрового характеру наближують процес активізації граматичного матеріалу до умов реального спілкування. Використання ігрових вправ є особливою характеристикою організації навчання учнів молодшого шкільного віку та передбачає створення мовленнєвої ситуації з усіма атрибутами дидактичної гри, у тому числі з рольовими комунікативними завданнями:

- повторення певних речень, граматичних явищ з наступним/паралельним виконанням відповідних дій;

- інсценізація певної події відповідно до вказаного завдання;

- виправлення помилок у змісті мовленнєвого продукту;

- коментування дії/події, згаданої у висловленні;

- визначення правильного/неправильного висловлення відповідно до змісту тексту;

- відгадування/прогнозування результату завершення події;

- конструювання колективного оповідання за вербальними/ілюстративними опорами;

- конструювання речень/висловлювань із запропонованими граматичними структурами.

Типові вправи та завдання, що навчають використовувати граматичні явища у продуктивній мовленнєвій діяльності

Перехід від навичок до вмінь забезпечується вправами, які сприяють використанню граматичного явища в мовленнєвій діяльності відповідно до ситуації спілкування. Для цього доцільно добирати умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи. Значна частина вправ і завдань, які відносяться до цього

підрозділу, відповідно до вікових потенційних можливостей учнів 1–4 класів виконується за зразками.

Умовно-мовленнєві вправи забезпечують активізацію граматичного явища в ситуативно спрямованих мікровисловленнях (на рівні фрази або діалогічної єдності), основним змістом яких передбачається його вживання. Зазвичай мікровисловлення містить одну мовну складність, пов'язану з адекватним застосуванням граматичного матеріалу, що активізується:

- підтвердження/заперечення вміння виконувати дію, про яку йдеться в певному тексті;
- коментування дій сторонніх осіб (персонажів);
- демонстрація/пояснення своєї точки зору щодо предмета обговорення;
- висловлювання бажання/небажання, задоволення/незадоволення щодо предмета обговорення;
- висловлювання згоди/незгоди у зв'язку з почутим, побаченим, прочитаним;
- формулювання пропозиції, побажання, рекомендації щодо змісту висловлення/ дій співрозмовника;
- формулювання відповідей на поставлені запитання у зв'язку з почутим, побаченим, прочитаним;
- уточнення певної інформації;
- висловлювання сумніву щодо правильності сказаного/дій співрозмовника.

Мовленнєві вправи передбачають формування вмінь застосовувати граматичний матеріал у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі (у змісті формулювання завдання/інструкції до вправи доцільно акцентувати увагу учнів на вживанні певних граматичних явищ):

- розповісти про ... (з допомогою вербальних/невербальних опор і без них);

- завершити подані висловлення;

- розширити зміст прочитаного/почутого висловлення;

- взяти інтерв'ю... ;

- провести віртуальну екскурсію;

- уявити, що ... і розповісти/написати про ..., уживаючи певне граматичне явище;

- описати почуте, прочитане, побачене, уживаючи необхідний граматичний матеріал;

- трансформувати зміст тексту відповідно до вказаних часових характеристик (минулий/майбутній час);

- трансформувати зміст діалогу в монологічне висловлення;

Типові вправи та завдання для навчання усного і писемного монологічного мовлення на основі змісту тексту

- знайдіть у тексті певну інформацію і розкажіть її;

- опишіть певний факт, подію тощо, про який йдеться в тексті;

- визначте в тексті ключові слова для передачі його основного змісту;

- розташуйте в певній послідовності презентований список речень із тексту;

- складіть план розповіді тексту;

- висловіть власну думку щодо загального змісту тексту;

- висловіть власну думку щодо певної інформації із змісту тексту;

- розмістіть запропоновані висловлення відповідно до змісту тексту;

- розкажіть, що зображено на фотографіях/малюнках, які супроводжують текст.

Типові вправи та завдання для навчання ситуативного монологічного мовлення

- погодьтесь/не погодьтесь із запропонованим висловленням;
- прочитайте/прослухайте речення і продовжте висловлену в ньому думку;
- заперечте думку, висловлену в реченні;
- розгляньте малюнки/фотографії і складіть висловлення за їх змістом;
- вербально прореагуйте на висловлену думку;
- розширте запропоноване висловлення;
- висловіть власну точку зору щодо ...;
- попросіть у співрозмовника щось/про щось і висловіть подяку за ...;
- дайте оцінку ...;
- прореагуйте на певне висловлення;
- перефразуйте твердження;
- прокоментуйте ...;
- розкажіть про ...;
- розташуйте речення в певній послідовності;
- із запропонованого списку речень виберіть ті, що інформують про...;
- складіть висловлення за ключовими словами/за планом/за змістом фотографій (малюнків);
- опишіть ...;
- переконайте співрозмовника в ...;
- складіть висловлення у зв'язку із запропонованою ситуацією.

Типові вправи та завдання для навчання діалогічного мовлення

У початковій школі превалюють вправи і завдання репродуктивного характеру. Відповідно, більшість комунікативних завдань виконується за зразком як орієнтовною основою діяльності.

Навчання діалогічної форми спілкування зазвичай здійснюється трьома способами: 1) з використанням діалогу-зразка; 2) на основі покрокового (поетапного) складання діалогу; 3) у зв'язку із запропонованою ситуацією.

Навчальна діяльність із діалогом-зразком зорієнтована на оволодіння учнями автентичними мовленнєвими моделями відповідно до різноманітних ситуацій спілкування, на тренування комунікативної взаємодії у процесі діалогічного спілкування, на оперування мовним матеріалом, на виконання різноманітних трансформацій з текстом діалогу, на формування вмінь і навичок конструювати діалог за зразком. Доцільно робити опору на відповідний досвід, набутий під час вивчення рідної мови:

- поновіть діалог із використанням ключових слів;
- заповніть пропуски в репліках діалогу;
- заповніть діалог репліками одного із співрозмовників;
- розпочніть діалог щодо ...;
- завершіть діалог відповідно до контексту;
- складіть діалог відповідно до зразка, змінивши в ньому ...;
- складіть діалог на основі запропонованих реплік;
- складіть діалог на основі побаченого/почутого/прочитаного за поданою схемою ...;
- складіть діалог/мікродіалог (за певною темою), використавши запропоновані слова/репліки;
- заповніть пропуски в діалозі відповідними (із списку запропонованих або створених самостійно) репліками;
- складіть діалог (за певною темою), використавши запропоновані репліки та додавши до них створені самостійно;
- сконструюйте один діалог на основі змісту кількох запропонованих мікродіалогів.

***Типові вправи та завдання для навчання учнів
розуміти зміст навчальних текстів***

- заповніть у реченнях пропуски відповідними словами із прочитаного тексту;
- серед списку речень визначте ті, що не відповідають змісту тексту;
- розмістіть запропоновані речення/абзаци відповідно до логіки змісту тексту;
- знайдіть у тексті інформацію про ...;
- поєднайте частини речень відповідно до змісту тексту;
- прочитайте запитання і виберіть із кількох відповідей ту, що адекватна змісту тексту;
- заповніть пропуски в тексті (після прочитання) інформацією, що відповідає його змісту;
- визначте в тексті речення, що передають основний зміст тексту;
- дайте відповіді на запитання до тексту;
- визначте тему тексту за його заголовком й ілюстраціями, що його супроводжують;
- визначте абзаци, в яких виражена основна думка тексту;
- із запропонованих тверджень визначте ті, що відповідають змісту тексту;
- складіть ... запитань до змісту тексту;
- визначте в тексті факти, що можуть слугувати підтвердженням для запропонованих висловлень;
- перекладіть текст/фрагмент тексту;
- визначте проблеми, що порушуються в тексті;
- висловіть своє ставлення до певної інформації тексту;
- висловіть свою згоду/незгоду з певними вчинками героїв тексту/подія-ми/думками;
- прокоментуйте зміст ілюстрацій, що супроводжують текст.

Типові вправи та завдання, що забезпечують засвоєння учнями лексичного і граматичного матеріалу, на якому сконструйовані тексти для читання

- висловіть думку про ... словами тексту;
- замініть у реченнях підкреслені/виділені слова їх синонімами/антонімами;
- заповніть у реченнях попуски відповідними словами тексту;
- визначте в тексті слова, що виражають ...;
- визначте в тексті речення, у яких ужито граматичну форму ...;
- знайдіть у тексті слова-інтернаціоналізми, про значення яких можна здогадатися;
- знайдіть у тексті однокорінні слова до запропонованих і здогадайтеся про їх значення (за малюнками або без них);
- знайдіть у тексті граматичні явища, за допомогою яких описуються події минулого/майбутнього;
- визначте за контекстом значення нових слів..., які в рідній мові означають...;
- знайдіть у тексті мовленнєві зразки, що виражають прохання/незгоду/радість/здивування/розпач/задоволення...;
- визначте зі списку слів те, яке найчіткіше передає значення запропонованого слова із тексту;
- перекладіть на рідну мову слова/речення із тексту;
- знайдіть у тексті еквіваленти рідномовним запропонованим словам;
- визначте серед запропонованих речень те, яке якнайповніше передає зміст певного речення із тексту;
- складіть речення із запропонованих слів тексту;
- висловіть запроповану думку словами із тексту;
- для речень із тексту знайдіть відповідні речення, запропоновані рідною мовою.

Типові вправи на засвоєння техніки читання

- озвучте (прочитайте) літери/буквосполучення/слова;
- складіть слова із запропонованих літер і прочитайте їх;
- визначте літеру, що передає певний звук;
- у запропонованому списку слів визначте ті, що містять певний звук;
- у запропонованому списку слів назвіть ті, що читаються не за правилом;
- впишіть у запропоновані слова пропущені літери і прочитайте їх;
- згрупуйте в різні колонки запропоновані слова, що озвучуються (читаються) за спільними правилами;
- розгляньте запропонований список слів і вкажіть ті, що вивчалися на уроці/у тематичному модулі/що відносяться до теми.../до малюнка, що є іменниками/прикметниками/дієсловами ... і прочитайте їх;
- згрупуйте запропоновані слова за частинами мови: іменники, прикметники, дієслова, прислівники тощо і прочитайте їх;
- згрупуйте запропоновані слова за їх особливостями: кольори, числівники, назви днів тижня, назви місяців, міри величини, назви шкільного обладнання і прочитайте їх ...;
- знайдіть у запропонованому списку слів пари «синонім-антонім» і прочитайте їх.

Типові вправи на засвоєння техніки письма

- напишіть літери за зразком;
- напишіть словосполучення/слова;
- напишіть відповідні великі/малі літери до запропонованих малих/великих;
- співвіднесіть друковані та прописні літери й запишіть їх попарно;
- спишіть запропоновані слова;
- випишіть із тексту слова, що означають...;

- згрупуйте запропоновані слова за звуко-буквеними відповідностями і запишіть їх;

- розставте запропоновані слова відповідно до їх послідовності в словнику;

- заповніть пропуски у словах;

- розгляньте малюнки і напишіть назви зображених на них предметів;

- складіть із запропонованих літер слова і запишіть їх;

- вставте пропущені літери в словах під малюнками;

- напишіть переклад запропонованим словам;

- випишіть із списку слова, що читаються не за правилами;

- знайдіть у запропонованому списку однокорінні слова, згрупуйте їх і запишіть;

- доберіть до запропонованих слів відомі вам синоніми/антоніми і запишіть їх попарно;

- напишіть відповідні артиклі до запропонованих іменників;

- напишіть інфінітиви до запропонованих дієслів;

- згрупуйте іменники та прикметники, узгодивши їх у роді й числі;

- напишіть словами запропоновані числівники.

Типові вправи та завдання для навчання писемного мовлення

- заповніть пропуски в реченнях;

- складіть речення із запропонованих слів;

- розкрийте дужки і поставте слова у відповідну форму згідно зі змістом речень;

- доповніть речення відповідною інформацією із прочитаного тексту;

- розгляньте малюнки/фотографії та опишіть їх;

- трансформуйте запропоновані розповідні речення в запитальні;

- напишіть запитання до запропонованих речень/підкреслених слів;

- трансформуйте ствердні речення в заперечні;

- згрупуйте запропоновані речення за смислом і запишіть їх;

- напишіть зв'язне мікровисловлення (2–3 речення) за малюнком/ситуацією;
- заповніть у діалозі пропуски необхідними репліками;
- виберіть із двох колонок відповідні частини і складіть речення;
- завершіть запропоноване висловлення;
- напишіть пропущені речення в запропонованому висловленні відповідно до змісту тексту/малюнка/фотографії;
- погодьтесь/не погодьтесь із висловленням;
- висловіть власну думку щодо...;
- відредагуйте текст;
- трансформуйте речення/мікровисловлення з теперішнього... в минулий... час;
- із списку запропонованих визначте правильні відповіді на поставлені запитання й напишіть їх;
- перекладіть речення з іноземної/рідної мови на рідну/іноземну;
- складіть/напишіть/перетворіть речення за запропонованим зразком;
- випишіть із тексту речення, що ілюструють...;
- поєднайте кілька речень в одне;
- напишіть одне монологічне висловлення за змістом запропонованого діалогу;
- напишіть список запитань для обговорення із співрозмовником.

Комунікативні завдання

Відповідно до комунікативного та діяльнісного підходів до навчання іноземних мов основним мотивом освітньої діяльності учнів є їхня потреба у спілкуванні. Вона зумовлює комунікантів навчитися вступати в мовленнєву взаємодію з метою виконання вербальних і невербальних завдань у межах певних тем. У зв'язку з цим весь процес навчання іноземної мови вибудовується як модель процесу спілкування. Через це виникає необхідність

в організації навчання в такий спосіб, щоб за своїми основними параметрами (видами і формами діяльності) він відтворював реальний процес мовленнєвої взаємодії та забезпечував умотивоване творче виконання вправ і завдань, які сприяють реалізації поставленої мети. Засобами, що характерні такому підходу до навчання мовлення, є комунікативні завдання як види творчої діяльності. Основними їх пріоритетами є здатність стимулювати виконання мовленнєвих дій, що забезпечують активізацію вивченого навчального матеріалу, сприяють формуванню й удосконаленню мовленнєвих умінь [73]. Окрім того, їх значущість виявляється також у здатності творчо і комплексно інтегрувати вивчений мовний матеріал і набутий мовленнєвий досвід учнів у різноманітних групових інтерактивних видах комунікативної діяльності, зокрема навчально-мовленнєвих ситуаціях, дидактично спрямованих ігрових видах діяльності, проектній роботі тощо. Вони сприяють розвитку творчих здібностей учнів, забезпечують максимальну передачу їм ініціативи в отриманні навчального досвіду, формують навички співпрацювати в колективі тощо.

Основна функція комунікативних завдань зводиться до формування в учнів готовності здійснювати в навчальних умовах спілкування, що моделює мовленнєву взаємодію в реальних умовах. Важливою передумовою успішного виконання таких завдань є раціонально організована підготовча робота, чіткі інструкції та цільові завдання, котрі мають урахувати мовний і мовленнєвий досвід учнів молодшого шкільного віку.

Для успішного виконання завдань, які стоять перед сьогоденною школою, важливо досягти ситуації, за якої учитель і учні стануть повноправними суб'єктами системи освіти, а дидактично доцільною моделлю навчання буде рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Відтак, нова освітньо-педагогічна ідеологія переорієнтовується з інформаційного на компетентнісно-діяльнісний тип освіти. Вона повинна готувати людину, котра здатна сприймати змінність як суттєвий складник власного способу життя. Глобалізація, інформаційна

багатоманітність, полікультурність сучасного світу зумовлюють включення сучасного випускника в незрівнянно складнішу й масштабнішу систему взаємовідносин, де він комфортно почувався б і дбав про власний саморозвиток і вдосконалення соціального середовища, у якому перебуває. Певною мірою здолати труднощі та успішно виконати завдання, які об'єктивно постають перед сучасною школою на шляху її реформування, можуть сучасні методи, форми і засоби навчання, збалансоване використання яких у комплексі з ефективними традиційними допоможе досягти визначених освітніх цілей. Серед таких можна назвати інтерактивні технології, які, на наш погляд, найбільш продуктивно забезпечують комунікативні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, сприяють утвердженню партнерських стосунків.

Інтерактивне навчання – вид діяльності, котрий передбачає взаємодію учня з навчальним середовищем, яке слугує джерелом засвоюваного ним досвіду [71]. За такої форми організації процесу навчання школярі стають його повноправними учасниками. Функція вчителя зводиться, в основному, до стимулювання їх самостійно здійснювати пошук шляхів досягнення визначених цілей. При цьому активність учнів стає пріоритетною, а завдання вчителя полягає у створенні ефективних дидактичних і методичних умов для проявлення їхньої ініціативи. У процесі навчання іноземних мов такі види діяльності почали активно використовуватися під назвою «центрований на учня підхід» (*student-centered approach*), сутність якого полягає в максимальній передачі ініціативи учіння самому учневі, а також в наданні пріоритетів різним формам групового навчання у співпраці, що можна розглядати засобом формування пізнавальної активності школярів. Сьогодні пріоритетними вважаються ті концепції чи системи навчання, зокрема іноземних мов, які сприяють реалізації компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, комунікативного і культурологічного підходів до засвоєння предмета. Окрім того, зміст навчання іноземної мови має бути

зорієнтований на розвиток мотивації учнів до навчальної, пізнавальної, комунікативної, практичної діяльності.

Інтерактивна форма навчальної роботи переконливо характеризує особливості компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов на засадах комунікативно-діяльнісного підходу. Відповідно до такої моделі передбачається соціальна взаємодія школярів як міжособистісна комунікація, важливою характеристикою якої є здібність одного з комунікантів приймати роль іншого – свого співрозмовника, уявляти, як партнер сприймає його у спілкуванні, і відповідно інтерпретувати соціально-комунікативну ситуацію, що виникає, визначаючи власні дії. У практиці навчання іноземних мов інтерактивне навчання можна асоціювати з розвитком критичного мислення як конструктивної інтелектуальної діяльності школярів під час організації та здійснення мовленнєвої взаємодії.

Інтерактивне навчання іноземних мов у початковій школі ми розглядаємо як одну з ефективних форм стимулювання активності учнів молодшого шкільного віку до мовленнєвої взаємодії. Його успішність, за нашими спостереженнями, залежить від кількох чинників:

- чіткості визначеної мети і доцільно окреслених завдань для кожного учасника іншомовного спілкування;
- раціональної організації роботи: дотримання послідовності її виконання, оцінювання/самооцінювання результатів як на кожному етапі, так і в цілому;
- умов спілкування: створення комфортної психологічної атмосфери;
- форм спілкування: вони мають бути знайомі учням і опрацьовані на попередніх етапах діяльності у процесі виконання підготовчих вправ і завдань;
- мовного й мовленнєвого досвіду учнів: обсяг мовного і мовленнєвого матеріалу має повною мірою задовольняти іншомовні комунікативні потреби учасників спілкування під час виконання інтерактивних видів діяльності;

- рівня сформованості вмінь і навичок усномовленнєвої і письмової комунікації: учні повинні вміти адекватно користуватись автентичними зразками спілкування, дотримуватися норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямів активної соціально-психологічної діяльності, у процесі якого учень вступає в діалог з учителем або однокласниками, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконує при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання в парі або групі. Джерелом активності слугують мотиви і потреби школяра; доцільно визначене та раціональне долучення до навчання; іншомовне освітнє середовище, у якому він перебуває; особистість учителя; рівень навченості однокласників як партнерів у спілкуванні; засоби навчальної діяльності; форми мовленнєвої та соціальної взаємодії, що використовуються в навчанні. А це означає, що інтерактивному навчанню характерна різнобічна взаємодія учня з навчальним середовищем, яке має вмотивовувати навчальні дії школярів, стимулювати їх до іншомовної взаємодії, забезпечувати доцільними засобами та формами навчання спілкування [59].

Інтерактивне навчання як педагогічна технологія матиме успіх, якщо воно здійснюється з урахуванням вікових особливостей учнів, їхніх інтересів і потреб, життєвого та навчального досвіду, бажання й умотивованості дій усіх учасників навчального процесу. Кожна з названих умов своєрідно впливає на успішність інтерактивного навчання як у процесуальному, так і в результативному аспектах. Викликає сумнів успішне проведення інтерактивного навчання, якщо в колективі виконавців відсутні взаєморозуміння і психологічна сумісність. З іншого боку, не гарантовано успіху, якщо мета і форма діяльності не викликають зацікавленості в учасників. І, зрештою, інтерактивне навчання не досягне мети, якщо учні не володіють достатнім обсягом мовних і мовленнєвих засобів, щоб здійснювати іншомовне спілкування, у той час як комунікативні потреби, окреслені метою, значно вищі від набутого учнями іншомовного досвіду. Це

свідчить про невідповідність завдання рівневі готовності школярів до успішного його виконання. Також пропонувані види інтерактивних завдань можна успішно виконати, якщо вони підготовлені попереднім досвідом навчальної діяльності школярів.

Технології інтерактивного навчання іншомовного спілкування віддзеркалюють практику впровадження в освітній процес компетентнісного та комунікативно-діяльнісного підходів і слугують їх визначальною характеристикою. Вони покликані зробити навчальну комунікативну діяльність учнів максимально продуктивною шляхом підвищення рівня пізнавальної активності учнів відповідно до цілей навчання в межах сфер, тем і ситуацій спілкування, а також з допомогою відповідного мовного й мовленнєвого матеріалу, дібраного з урахуванням іншомовних комунікативних потреб і потенційних можливостей учнів 1–4 класів.

Інтерактивні технології навчання іноземних мов можна розглядати творчими видами діяльності, що інтегрують знання, уміння й навички учнів у засвоєнні ними мовного й мовленнєвого матеріалу з різних сфер і тем спілкування та досвід його доцільного застосування відповідно до мети і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Інтерактивні види роботи дають змогу переносити здобуті раніше знання, сформовані вміння й навички на нові види діяльності та нові ситуації мовленнєвої взаємодії, чим удосконалюють іншомовний комунікативний досвід учнів. Вони переконливо засвідчують наявність тенденцій на використання розвивального навчання, переорієнтацію його видів із предметного на процесуальний і мотиваційний аспекти. А відтак, процес виконання таких завдань можна розглядати як своєрідну послідовність психологічних станів учня, і саме в цей період, як засвідчують психологи, відбувається його найбільше когнітивне напруження: невпевненість поступово змінюється на захоплення і задоволення [31]. Це певною мірою відомий проблемний метод навчання [41], що створює проблемну ситуацію, для розв'язання якої

потрібні певні творчі зусилля: знання й уміння не можна дати, учень повинен їх узяти.

Отже, система вправ і завдань компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи різнобічно зорієнтовується як на засвоєння мовних аспектів спілкування (мовна компетентність), так і формування мовленнєвих механізмів їх нормативного використання у практичній мовленнєвій діяльності в усній та письмовій формах в умовах сучасного світового полікультурного простору (мовленнєва та соціокультурна компетентності), а також на оволодіння різними стратегіями, що забезпечують розвиток загальнонавчальної компетентності з метою вдосконалення власного іноземного комунікативного досвіду впродовж життя.

2.8. Особливості навчання компетентісно орієнтованого читання іноземною мовою учнів молодшого шкільного віку

Читання є одним із видів мовленнєвої діяльності, що має велике пізнавальне значення і фактично реалізує комунікативну, освітню, виховну й розвивальну цілі. Раннє навчання іноземного читання позитивно впливає на оволодіння першою іноземною мовою, створює базу для продовження її вивчення в основній і старшій школі, а також відкриває можливості для навчання другої/третьої іноземної мови, необхідність володіння якими стає все очевиднішою. Незаперечною є інформативна цінність навчання читання іноземною мовою в початковій школі, котра виражається в більш ранньому входженню дитини в загальнолюдську культуру через спілкування новою для неї мовою. За допомогою читання іноземною мовою учні знайомляться зі світом зарубіжних однолітків, із пісенним, віршовим і казковим фольклором, доступними зразками дитячої художньої літератури країни, мова якої вивчається. Читання розвиває певні риси характеру в учнів молодшого

шкільного віку, зокрема уважність, працелюбність, допитливість, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, посидючість тощо.

Іншомовне читання є видом мовленнєвої діяльності, який дозволяє не імітувати, а відтворювати одну з форм реального спілкування іноземною мовою. Виходячи з цієї функції, процес навчання читання необхідно вибудовувати так, щоб учні сприймали його як діяльність, що має практичне значення. Але, на жаль, у школах простежується недостатнє володіння школярами технікою читання і розуміння прочитаного. А втім, без оволодіння технікою читання в початковій школі подальше вивчення іноземної мови в основній і старшій школі є досить обмеженим.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники вивчали різні аспекти навчання іншомовного читання учнів початкових класів, зокрема: *види читання* (І.Л. Бім, І.М. Верещагіна, Р.К. Міньяр-Белоручев, Г.В. Рогова, С.К. Фоломкіна); *принципи навчання читання* (М.З. Біболетова, Н.Д. Гальскова, О.І. Негневицька, З.М. Нікітенко, С.К. Фоломкіна); *навчання техніки іншомовного читання* (О.Б. Бігич, М.В. Денисенко, В.М. Жуковський, І.О. Зимня, К.І. Онищенко, В.М. Плахотник); *створення моделей навчання іншомовного читання* молодших школярів (Р.Ю. Мартинова, З.М. Нікітенко, Т.М. Яблонська); *методи навчання читання іноземною мовою* (Й.М. Берман, М.З. Біболетова, О.А. Ленська, О.Й. Негневицька); *формування іншомовної компетентності в читанні* (Г.Е. Борецька, С.В. Гапонова, З.І. Кличникова, В.В. Черниш) тощо.

Читання розглядається як один із *рецептивних видів мовленнєвої діяльності*, спрямований на сприйняття та розуміння письмового тексту. Воно входить до сфери комунікативної діяльності людей і забезпечує в ній письмову форму спілкування. Найважливішою метою навчання мов серед усіх цілей є формування вміння у процесі читання вилучати інформацію із графічно зафіксованого тексту, що дозволяє активно використовувати мову, яка вивчається, у різних видах діяльності [1, с. 346–347].

Психофізіологічну основу читання складають операції зорового сприймання тексту та його розуміння. На відміну від сприймання усного мовлення (аудіювання) при читанні інформація поступає не через слуховий, а через зоровий канал, тому вирішальну роль виконують зорові відчуття, які зумовлюють дію моторного/мовленнєво-рухового аналізатора. Завдяки цьому читання супроводжується внутрішнім промовлянням, яке стає повним, розгорнутим мовленням при читанні вголос. Людини яка читає мовчки, неодмінно чує те, що вона читає, тому слухові відчуття також є обов'язковим елементом читання. Ці відчуття дають можливість контролювати правильність власного читання, проте вони не відіграють домінуючої ролі, а підпорядковуються названим вище відчуттям.

Із психологічної точки зору процес сприймання й розуміння тексту безпосередньо пов'язаний із мисленням і пам'яттю. Сприймаючи текст, читач виділяє в ньому найсуттєвіші ланки і синтезує їх в єдине ціле. Пам'ять при цьому (логічна і механічна) допомагає мисленню. Сприймання інформації та її осмислення досвідченим читачем здійснюється одночасно. Ці складники процесу читання нерозривно пов'язані між собою: від якості сприймання залежить характер і рівень розуміння тексту, його повнота, глибина і точність.

Читання, як рецептивна форма мовленнєвого спілкування, складається із двох взаємопов'язаних процесів: *техніки читання тексту* та *розуміння його змісту*. Без оволодіння технікою читання в початковій школі подальше вивчення іноземної мови в основній і старшій школі є досить обмеженим.

У Новому словнику методичних термінів і понять **технікою читання** є навички й уміння читання, котрі забезпечують перцептивну переробку письмового тексту, перекодування зорових сигналів у смислові одиниці, тобто сприймання графічних знаків і співвіднесення їх із певними значеннями [1, с. 312].

У читанні виділяють *змістовий план*, тобто фабулу тексту, і *процесуальний план*, спрямований на читання й озвучення тексту. У змістовому плані результатом діяльності є розуміння змісту прочитаного, у процесуальному – сам процес читання, тобто співвідношення графем із фонемами, становлення цілісних прийомів впізнавання графічних знаків, формування внутрішнього мовленнєвого слуху, переведення всередину зовнішнього промовляння, скорочення внутрішнього промовляння і встановлення безпосереднього зв'язку між «семантичним» і графічним комплексами, що знаходить прояв у читанні вголос і мовчки, із повним розумінням або із загальним охопленням.

У процесі навчання іноземної мови у школі читання виступає і *метою*, і *засобом навчання*: учні оволодівають читанням як джерелом отримання інформації (*мета*), а також вони послуговуються читанням для засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу (*засіб*). Це створює необхідні умови для стимулювання інтересу учнів молодшого шкільного віку до вивчення цього навчального предмета, який вони можуть задовольнити самостійно.

Навчання іншомовного читання реалізується протягом двох етапів початкової освіти: *першого* (1–2 класи), основним завданням якого є *навчання техніки читання вголос і мовчки*; і *другого* (3–4 класи), спрямованого на формування вмій і навичок *читання мовчки з розумінням прочитаного*.

Основне завдання оволодіння технікою читання полягає в навчанні учнів відтворювати буквений текст у двох формах: розгорнутій (*вголос*) і згорнутій (*мовчки/про себе*). *Читання вголос* використовується для формування навичок техніки читання в період їх становлення, а також виступає засобом контролю точності сприймання буквеного тексту. *Читання мовчки* застосовується в період стабілізації навичок, сприяє розвитку вмій читання і є показником сформованості зрілого читача. Метою *читання вголос* (зовнішнього читання) найчастіше є повідомлення інформації іншій особі, а *читання мовчки* (внутрішнє читання) – отримання/вилучення інформації. У

процесі читання мовчки читач повинен зрозуміти текст тільки для себе, а при читанні вголос він має зрозуміти текст сам і зробити його зміст зрозумілим для слухача, що призводить до більш точного розуміння. У психологічній і методичній літературі читання вголос є першим важливим ступенем в оволодінні молодшими школярами читанням мовчки, що обумовлено наявністю загальних механізмів цих форм читання. У початковій школі на різні види читання вголос припадає до 90%, на читання мовчки – до 10%.

Для визначення послідовності навчання техніки читання слід зважати на труднощі, зумовлені насамперед орфографічною системою мови, що вивчається (особливо англійської), які склалися історично. Це, зокрема:

1) відмінність між літерами і звуками у слові, тобто між графічним і звуковим образом слова, наприклад:

англ. мова: brother ['brʌðə], nephew ['nevju:], thorough ['θʌrə];

нім. мова: deutsch, Platz, schreiben;

фр. мова: chère, chaise, nouveau;

ісп. мова: chico, guitarra, queso;

2) різночитання однакових літер і буквосполучень:

англ. мова: who – what, hard – heart, for – four, now – snow;

нім. мова: Buch, Chor, ich, sprechen, Vater;

фр. мова: cravate – celle, gomme – geler, stable – vase;

ісп. мова: cinco, gigante;

3) різна кількість літер алфавіту і графем, які вони утворюють:

англ. мова: 26 літер дають 104 графеми;

фр. мова: 26 літер – більше 100 графем;

ісп. мова: 27 літер – 29 графем;

4) наявність «німих» літер у словах:

англ. мова: snake, Thursday; whom, eight;

нім. мова: Ohr, Kuh, liegen, wohnen;

фр. мова: cerise, fille, hiver, tasse ;

ісп. мова: hermano, hacer, deshacer, zanahoria;

5) передача одного й того самого звуку різними літерами і буквосполученнями:

англ. мова: [k] – club, keep, duck, school; [e] – bell, head, friend, bury;

нім. мова: [ʃ] – sprechen, Tisch, Schule, Stunde, Sport;

фр. мова: [o] – rose, métro, paletot, rôle, faute, tableau;

ісп. мова: [k] – каза, Cuba, octubre, kilómetro, kéfir, que.

Окрім того, кожна із зазначених іноземних мов має свої специфічні графічні та технічні труднощі. Зокрема, в англійській мові вони пов'язані з читанням уголос слів з однаковим написанням, але різним словесним наголосом: в іменниках наголос ставиться на першому складі, у дієсловах – на останньому. Наприклад: 'record (іменник – *запис*), re'cord (дієслово – *записувати*); 'present (іменник – *подарунок*), pre'sent (дієслово – *дарувати*).

Французька мова характеризується наявністю двох лігатур œ, æ (nævus, œur) і п'ятьох діакритичних знаків: 1) *акут* (´) використовується виключно з літерою **E** (É é) для позначення закритого звуку [e], наприклад, gréparer; 2) *гравіс* (˘) найчастіше застосовується з літерою **E** (È è) для позначення відкритого звуку [ɛ], наприклад, grès; 3) *циркумфлекс* (^) ставиться над літерами **A** (Â â), **E** (Ê ê), **O** (Ô ô) для позначення подовжених звуків, наприклад, fenêtre; 4) *трема* (¨) використовується з літерами **E** (Ë ë), **I** (Ï ï), **U** (Ü ü), **Y** (ÿ ÿ) і вказує на їх приналежність до різних складів задля уникнення трактування сполучення літер як дифтонга, наприклад, naïf; 5) *седіль* (,) використовується тільки з літерою **C** (Ç ç) і позначає вимову [s] замість [k] перед голосними **a, o, u**, наприклад, leçon.

Німецький алфавіт, окрім 26 літер, має ще 3 *умлаути* (ä, ö, ü), а також лігатуру **ß** (Eszett – есцет), наприклад, ähnlich, böse, über, beißen.

Іспанська мова вирізняється від інших мов наявністю: 1) *тільди* ñ (ñoño, sañón); 2) *треми* з літерою ü (sigüeña, pingüino); 3) графічного наголосу, який має тонічне (estás, bolígrafo) і смислорозпізнавальне (tu-tú, solo-sólo, te-té) значення.

На думку І.О. Зимньої, учні повинні переборювати іншомовні труднощі поступово: спочатку вони оволодівають технікою читання вголос, засвоюють специфіку літер алфавіту та мовний матеріал, виконують велику тренувальну роботу з техніки читання, отримуючи якомога більше навантаження на зоровий аналізатор; згодом переходять до читання мовчки, оволодіваючи прийомами власного читання як мовленнєвої діяльності [17, с. 110].

Проаналізувавши різні підходи до оволодіння читанням учнями початкової школи й урахувавши зазначені вище труднощі, сучасні вітчизняні методисти запропонували п'ять завдань навчання техніки іншомовного читання: 1) навчання конфігурації літер; 2) навчання букво-звукових і звуко-буквених відповідностей; 3) навчання сприймання слова, його правильного озвучування та співвіднесення зі значенням; 4) навчання основних правил читання; 5) навчання читання слів, словосполучень, речень. За твердженням дослідників, завдання навчання техніки читання вирішуються протягом двох етапів формування компетентності в техніці читання: 1) етапу навчання впізнавання і розрізнення графем; 2) етапу встановлення і реалізації графемно-фонемних відповідностей [42, с. 274].

Кожен із цих етапів передбачає виконання відповідних вправ. Зокрема, до першого етапу доцільно віднести некомунікативні рецептивні вправи: на впізнавання, розрізнення, групування та розташування графем. Другий етап має містити некомунікативні й умовно-комунікативні рецептивні та репродуктивні вправи: на озвучування, називання, написання та читання окремих слів і словосполучень. Усі ці вправи Г.В. Рогова і І.М. Верещагіна умовно віднесли до *дотекстового періоду* в навчанні читання вголос, який триває доти, доки учні читають елементи тексту (слова, словосполучення, речення), не об'єднані тематично. Читання простих, але зв'язних текстів, відбувається в *текстовий період*, метою якого є навчити учнів одночасно сприймати й розуміти зміст тексту, не відволікаючись на технічний бік читання. Цей рівень досягається в результаті систематичної тренувальної роботи з текстом: читати можна навчитися лише шляхом читання [68].

Суть проаналізованих етапів полягає в тому, що учні вчать читати, починаючи з найменшої одиниці мови. Спочатку вони вивчають літери алфавіту, звертаючи особливу увагу на ті з них, які не мають еквівалентів в українській мові та спричиняють труднощі під час читання. На цьому етапі школярів також навчають читати буквосполучення, які не є типовими для рідної мови та вимагають більш поглибленої праці для засвоєння. Наступним кроком є навчання сприймання мінімальної одиниці читання – слова, а згодом словосполучення і синтагми. Лише після успішного проходження цих етапів учні переходять до читання речень і текстів.

Основним завданням навчання техніки читання *вголос* є створення в учнів молодшого шкільного віку міцних зорових, слухових і моторних/мовленнєво-рухових зв'язків, наявність яких дозволяє відтворити правильну звукову форму письмового тексту. Інше завдання полягає в накопиченні зорових образів лексики, що вивчається, і розвитку вміння об'єднувати їх у смислові одиниці більш важливого порядку. Якщо перше завдання розв'язується переважно на початковому етапі, то друге зберігає свою актуальність до завершення навчання у школі. Зорові відчуття можуть перетворитися в зорові образи лише за наявності слухових і моторних відчуттів, а їх правильність перевіряється тільки в голосному мовленні. У зв'язку з цим читання *вголос* залишається важливим засобом навчання читання протягом усього часу, доки учні знайомляться з новим мовним матеріалом.

Відповідно до проаналізованих етапів навчання техніки читання, пропонуються такі види вправ для оволодіння читанням *уголос* [83]:

1. *Вправи для розпізнавання й читання окремих літер і буквосполучень*, які включають навчальні операції з алфавітом із використанням карток розрізної азбуки і навчально-роздаткового матеріалу із зображенням людей/тварин/предметів. Вони спрямовані на розвиток графемно-фонемних зв'язків. Учням можна запропонувати такі завдання*:

Подивіться, послухайте і повторіть.

Подивіться, озвучте і напишіть за зразком.

У процесі вивчення літер алфавіту (наприклад, літери **N**) завдання можуть дещо змінюватися:

Розгляньте літери, прослухайте, як їх вимовляє вчитель, і повторіть.

Подивіться на малюнок, знайдіть велику і малу літеру “N”, “n”, розфарбуйте їх.

Виліпіть з пластиліну велику і малу літеру “N”, “n”, озвучте їх.

Скопіюйте літери “N n”, розфарбуйте їх та озвучте.

Укажіть і співайте (літери “N”, “n” і малюнок із зображенням дівчинки з підписом “Nina”).

Знайдіть пару і назвіть (літера “G g” і малюнок, який її зображує – гуска (goose)).

Із поданих літер складіть імена дітей: A N L I D R M O V R

Послухайте слово і складіть його з карток алфавіту.

Озвучте літери і буквосполучення.

2. Вправи для читання окремих слів і словосполучень, які мають на меті навчити учнів співвідносити звуковий образ слова із графічним і навпаки; проводити звуковий аналіз слів; ділити слова на склади, визначати тип складу і наголос. В основу цих вправ покладено різні методи навчання читання слів. Наприклад, керуючись **фонетичним (звуковим) методом**, учням можна пропонувати такі завдання:

Знайдіть вимовлене вчителем слово серед ряду слів на картках і прочитайте його.

Складіть вимовлене вчителем слово з карток алфавіту і прочитайте його.

Прослухайте слова (з опорою на таблицю чи підручник) і прочитайте ті, в яких є звук [ai]: name, nice, tube, fine, cat.

Послухайте і прочитайте. Скажіть, який спільний звук є в кожній групі слів: think, miss, strict...

Прочитайте слова і виберіть ті, які починаються/закінчуються на літеру “D d”.

Прослухайте слова (з опорою на підручник) і скажіть, яке слово пропустив вчитель.

Для читання окремих слів і словосполучень молодшим школярам можна запропонувати завдання типу:

* деякі з цих вправ і завдань взято з чинних підручників з англійської мови для початкової школи (автори: О.Д. Карп'юк, А. М. Несвіт)

Прочитайте пари слів, що відрізняються одним елементом: some-some, far farm, farm-warm, take-make, yet-let, does-goes, ice-nice.

Підберіть пари слів, що римуються: bad, dog, bus, come, cry, log, red, some try, us, head, fog і прочитайте їх.

Підберіть пари слів із голосними в різних позиціях: pin-pine, take-map box-bone, pen-Pete, car-call-cat-care-air і прочитайте їх.

Прочитайте слова-іменники і підберіть до них відповідні прикметники (слова на картках або дві колонки слів на дошці).

Прочитайте мовчки словосполучення і підберіть до них відповідні малюнки (a short ruler, a long pencil, a black box, a red flower), прочитайте їх уголос.

Запам'ятайте слова (від 3 до 5), які на картках швидко показує вчитель, і відтворіть їх уголос.

Досить важливо пропонувати учням вправи на прогнозування форми слова. Наприклад:

Розшифруйте орфограми і прочитайте одержані слова: bde, атр, ртаел, оgd (bed, map, plate, dog).

Прочитайте слова з пропущеними літерами.

Прочитайте незнайомі слова з опорою на правило/таблицю.

3. **Вправи для читання речень уголос**, котрі є дуже важливими для розвитку вмінь читання мовчки, проте на практиці їм не приділяється достатньої уваги. Прикладами можуть бути такі вправи:

Прочитайте речення, погодьтеся або заперечте.

Послухайте і прочитайте. Скажіть, яке речення не відповідає змісту малюнка.

Прочитайте початок речення і знайдіть його закінчення.

Прочитайте і скажіть «так» чи «ні» (наприклад: October is in spring).

Прочитайте речення. Розмістіть малюнки у правильному порядку.

Слухаючи диктора (вчителя), стежте по книжці і промовляйте речення вголос.

Прочитайте і складіть по два подібних речення.

Прочитайте речення і здогадайтеся про значення виділених слів.

Прочитайте речення і порівняйте їх (наприклад: There is a book on the table. There are many books on the table) тощо.

У процесі читання речень їх осмислення здійснюється за синтагмами. У зв'язку з цим учнів потрібно навчити: ділити речення на синтагми; правильно озвучувати синтагми як цілісні інтонаційні блоки; осмислювати синтагми безпосередньо при їх читанні. Вправи, пов'язані з читанням речень із поступовим нарощуванням його частин (синтагм), є дуже поширеними серед методистів. Зазначені вправи спрямовані на: а) збільшення оперативної одиниці сприйняття тексту; б) розвиток структурної антиципації; в) сприяння засвоєння нових слів, які пізніше можуть зустрітися в тексті (розвиток контекстуального здогаду); г) спрямування учнів на читання текстів, тобто спрямування їхньої думки в певному руслі (розвиток логічного розуміння).

Головною перевагою читання із розширенням синтагм є, безумовно, те, що такі вправи сприяють розширенню поля охоплення у процесі читання: учень звикає читати не склади, не слова, а синтагми, до того ж із кожним разом усе більші. І чим більшою стає одиниця сприйняття тексту, тим кращою є синтагматичність читання, смислового поділу тексту, а відповідно,

тим вища швидкість і краще розуміння його змісту. Такі вправи можна починати з одного слова або двоскладових словосполучень, збільшуючи їх до поширених речень, наприклад:

A house.

A little house.

A little wooden house.

A little wooden house stood in the forest.

A little wooden house stood in a thick forest тощо.

Як видно з прикладу, синтагма в кожній наступній фразі поширюється і розширюється, але не прямолінійно, а трансформуючись. Утім, ключове слово (*a house*) повторюється в кожній фразі, хоч і в новому оточенні. У першій фразі дається значення нового слова, у наступних воно повинно бути зрозумілим без перекладу, і в результаті багаторазового сприймання учень має його запам'ятати.

Зазначені вправи можна виконувати і навпаки: спочатку школярам пропонується ціле речення, а вони повинні його трансформувати до найменшої синтагми.

4. Вправи для читання вголос коротких зв'язних текстів, які спрямовані на розширення поля читання і швидкості сприймання навчального тексту. Такі вправи обов'язково мають проводитись у класі під керівництвом учителя протягом усієї початкової школи. Учитель пропонує зразок читання всього тексту (сам або з опорою на фонограму). Учні при цьому отримують завдання стежити по книжці за вчителем/диктором та відмічати олівцем в тексті або рухом руки в повітрі межі синтагм, паузи, висхідний/низхідний тон речення. У паузах між реченнями учні читають текст хором, а після завершення цієї роботи – індивідуально.

Для читання текстів вголос школярам можна запропонувати завдання на зразок:

Прочитайте текст і дайте відповіді на запитання.

Прочитайте діалог і розіграйте його.

Прочитайте діалог і складіть подібний.

Прочитайте текст і знайдіть два речення, які не відповідають змісту малюнків.

Прочитайте текст і швидко знайдіть відповідь на запитання вчителя.

Прочитайте текст і придумайте до нього інший заголовок/закінчення.

Прочитайте текст і опишіть малюнки до нього тощо.

Лише після опрацювання тексту в класі вчитель дає учням завдання підготувати вдома зразкове читання тексту вголос. Перевірити виконання цього завдання можна, наприклад, у вигляді конкурсу на кращого читця. При перевірці читання враховується не лише темп/швидкість читання, але й виразність і правильність озвучування.

На етапі розвитку навичок техніки читання велику роль відіграють **наочні посібники**, які інтенсифікують навчальний процес, створюють ефективні опори для вдосконалення організації навчання. Це, зокрема: фонограми, картки розрізного алфавіту, картки миттєвого пред'явлення (flashcards), різноманітні картки зі словами різних типів складів, картки-блоки для складання речень тощо.

Теорія мовленнєвої діяльності розглядає мовний матеріал як засіб її реалізації. Навчитися читати означає оволодіти певним обсягом фонетичного, графічного, лексичного і граматичного матеріалу. Обсяг цього матеріалу визначено програмою з іноземних мов для 1–4 класів загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів. Навчання іншомовного читання на початковому етапі будується на основі виділених у лінгвістиці й методиці рівнях організації мовного матеріалу: слово, словосполучення, речення, текст. Мінімальною методичною одиницею організації матеріалу в навчанні читання є слово як найменша одиниця сприймання. Знайомство учнів зі звуковою системою іноземної мови має здійснюватися на основі імітативно-ігрових технологій в умовах комунікативних ситуацій, необхідних і достатніх для реалізації мовленнєвих

дій. Перший клас розглядається як основний у постановці іноземної вимови, формуванні ритміко-інтонаційних навичок і звуко-буквених співвідношень.

Читання вважається одним із найбільш трудомістких мовленнєвих умінь, особливо в початкових класах. Водночас, правильно організоване оволодіння технікою читання може зекономити час на наступних етапах навчання. У методиці відомі різні *методи навчання техніки читання*: звуковий метод, метод цілих слів, метод цілих речень, метод ключових слів, метод аналогії (подібності), метод читання за правилами, метод «кольорового» читання, метод взаємопов'язаного навчання техніки читання й письма тощо. У сучасній теорії і практиці навчання іноземних мов у початковій школі перевага надається двом методам: *методу цілих слів* і *звуковому методу*.

Відповідно до традиційного підходу – *навчання читання за методом цілих слів* – учні проходять шлях від літери до звуку і від графічної форми слова до його звукової форми. Вони знайомляться з літерами і читають окремі слова за правилами читання. Але при такому підході школярі роблять багато помилок, часто читання набуває характеру вгадування, оскільки діти запам'ятовують «візерунок літер», а не бачать звукового образу.

Варто зазначити, що проблема кваліфікації методів навчання читання не є новою. Ще в 60-х роках ХХ століття Г.В. Рогова виокремила три методи навчання іноземних мов, які тривалий час використовувалися у практиці шкільного навчання: *метод цілих слів, звуковий метод, метод цілих речень* [68]. У подальшому було розроблено інші, або модифіковано вже відомі методи навчання техніки іншомовного читання.

Так, *метод цілих слів* отримав свій подальший розвиток у працях І.М. Верещагіної, О.А. Ленської, М.З. Біболетової, К.І. Онищенко та ін. Навчання техніки читання іноземною мовою учнів молодшого шкільного віку на основі цього методу здійснюється відповідно до двох способів: 1) через пред'явлення образу цілого слова із графічним виділенням у ньому літери або буквосполучення, прочитання слова, його аналіз і визначення правила

читання; пред'явлення правила-інструкції до знайомства зі словами; читання однотипних слів за аналогією з опорою на ключове слово; 2) через читання окремих слів за правила читання, де ключовим словом є графічний образ слова і малюнок; читання слів не за правилами на основі слів з аналогічним звуком, що читаються за правилами (наприклад: *fun, son, run, duck* тощо).

Звуковий метод, представлений у дослідженнях З.М. Нікітенко, О.І. Негневицької, Н.М. Кравченко та ін., також може здійснюватися двома способами: 1) оволодіння звуковою формою слів і транскрипцією як зоровою опорою для засвоєння алфавіту і правил читання; 2) фонемно-графемний метод читання цілих слів – вивчення ряду слів за ключовим словом лише після того, як у ньому по чергово засвоюються всі його графеми.

Найбільшою популярністю серед авторів підручників з іноземних мов і вчителів користується *метод ключових слів* або *за аналогією*, коли школярам пропонується прочитати слова з однаковою орфограмою, наприклад (*англ.*): *is, his, it, sit, in, Tim, big*. Оскільки зазначений метод дуже тісно пов'язаний з *методом читання за правилами*, то, перш ніж пропонувати учням для читання аналогічні слова, треба спочатку сформулювати правило. Наприклад, буквосполучення “ou” в англійській мові читається як довгий звук [u:] – *group*, “eau” як [ju:] – *beautiful*; “c” у середині слова не читається – *duck, luck* [k] тощо.

На сьогоднішній день у навчанні техніки іншомовного читання домінують два методи: *метод цілих слів* (обидва названі вище способи) і *метод читання з опорою на фонетичну транскрипцію* (зокрема, у навчанні англійської мови). Але, на жаль, ці методи не завжди дають очікуваних результатів навчання, що пов'язано передусім з тим, що навчання іноземної мови в школах України розпочинається з 1-го класу, а початок навчання читання іноземною мовою передбачено після засвоєння учнями усного ввідного курсу протягом першого півріччя. Утім, у дітей 1–2 класів ще не завершився процес формування навичок і вмінь читання рідною мовою.

Найповніше особливостям фонетичної та графічної систем української мови відповідає *фонетичний (звуковий) аналітико-синтетичний метод навчання читання рідною мовою*, розроблений К.Д. Ушинським, який отримав визнання і в навчанні техніки іншомовного читання учнів початкової школи. Основою цього методу є всебічний розвиток дитини та аналіз його власного мовлення. Сам педагог свій метод назвав методом письма-читання, довівши, що не можна відокремлювати письмо від читання. У своїй методиці К.Д. Ушинський об'єднав аналіз і синтез, увів систему аналітико-синтетичних вправ зі звуками, складами, словами [76, с. 249].

Підтримуючи ідею К.Д. Ушинського, український учений-методист Р.Ю. Мартинова розробила цілісну загальнодидактичну модель змісту навчання іноземних мов, одним із компонентів якої є дидактична модель змісту навчання іншомовної *техніки читання і письма*. Узагальнену мету навчання дослідниця зводить до формування графічної й орфографічної компетенцій учнів, а конкретні цілі навчання, на її думку, полягають у здобуванні всіх видів знань, навичок і вмінь. Відповідно до цієї моделі молодший школяр має пройти такий шлях навчання читання й письма: озвучування кожної літери алфавіту відповідно до її основного способу читання і написання в різних графічних варіантах → вимовляння будь-якого слова і його транскрибування → читання будь-якого слова і написання його в орфографічній і транскрибованих формах → читання і написання будь-якого словосполучення, якщо воно складається з вивчених лексичних і граматичних одиниць» [40, с. 28].

На думку іншого вченого-методиста З.М. Нікітенко, у сучасній школі найбільш правильним способом оволодіння дітьми технікою читання іноземною мовою є шлях від звуку і звукового аналізу (без опори на друкований текст) через матеріальну опору до буквено-звукових відповідностей, тобто від звукової форми слова до його графічної форми (звуковий аналіз → буквено-звукові співвідношення). До переваг цієї технології автором віднесено врахування психофізіологічних основ

становлення мовленнєвої здібності, психофізіологічних можливостей дітей та їхнього шкільного досвіду в засвоєнні грамати рідної мови і нерозривний розвиток технічних навичок читання та здібностей до усного іншомовного спілкування. Дослідниця розробила модель поетапного формування техніки читання іноземною (*англійською*) мовою, у якій виділила три стадії.

Першу стадію складає підготовчий (пропедевтичний) курс усного іншомовного спілкування тривалістю в одну (першу) чверть, який дозволяє дітям орієнтуватися у фонемній системі нерідної мови і взаємопов'язано розвивати мовну і мовленнєву здібності, а також створювати комунікативне ядро усного іншомовного мовлення.

Під час *другої стадії* – матеріалізованої орієнтувальної основи становлення техніки читання – тривалістю в одну (другу) чверть, яка природно інтегрована у процес оволодіння дітьми усним іншомовним мовленням, відбувається оволодіння знаками транскрипції (читання і запис слів у транскрипції) як майбутньої опори в засвоєнні літер і буквено-звукових співвідношень та оволодінні системою голосних і приголосних фонем з опорою на сформоване комунікативне ядро і знаки транскрипції.

Під час *третьої стадії* – формування у другокласників основних механізмів техніки читання й умінь читати автентичний текст уголос і мовчки – тривалістю у друге півріччя, відбувається формування когнітивних здібностей, ознайомлення з англійськими літерами з опорою на знаки транскрипції, із правилами читання літер, буквосполучень, голосних у відкритому і закритому складі, читання слів, речень, виразне читання текстів уголос і мовчки [46, с. 98–103].

Що стосується застосування проаналізованих вище методів у навчальній літературі, то, наприклад, у двох сучасних підручниках з англійської мови для 1-го класу (О.Д. Карп'юк; А.М. Несвіт), рекомендованих МОН України для використання в початковій школі, навчання техніки читання здійснюється відповідно до методу цілих слів, хоча перевага надається навчанню говоріння й аудіювання. Учні знайомляться з

літерами і читають слова, словосполучення та речення не самостійно, а повторюючи їх за вчителем. Навчання читання літер здійснюється паралельно з їх написанням [27; 44].

Хоча читання віднесено до рецептивних видів діяльності, результатом успішного застосування його вмій і навичок є продуктивні дії, тобто використання отриманої інформації в усному й писемному мовленні, у повсякденних ситуаціях спілкування. Крім навчання техніки читання, на початковому етапі починають формуватися різні технології читання, компенсаторні вміння, навички самостійної роботи. На цьому етапі учнів вже можна навчати: 1) ігнорувати невідоме, якщо воно не перешкоджає виконанню поставленого завдання; 2) працювати зі словником; 3) використовувати виноски і коментарі, що пропонуються в тексті; 4) інтерпретувати і трансформувати текст.

Завдання навчання іншомовного читання як самостійного виду мовленнєвої діяльності полягає в тому, щоб навчити учнів вилучати інформацію з тексту в тому обсязі, котрий необхідний для розв'язання конкретного мовленнєвого завдання, використовуючи певні технології. Саме ця настанова визначає один із принципів класифікації читання за видами залежно від комунікативних цілей уроку й характеру тексту, які визначають необхідний ступінь повноти й точності розуміння матеріалу. Цей критерій було покладено в основу загальноприйнятої класифікації видів читання С.К. Фоломкіної, яка виокремлює *ознайомлювальне, вивчальне, переглядове й пошукове (або пошуково-переглядове) читання* [78, с. 48].

Кожному виду читання відповідають певні узагальнені вміння: *ознайомлювальному* – уміння розуміти основний зміст; *вивчальному* – уміння повно й точно розуміти зміст; *переглядовому* – уміння пошуку інформації, що цікавить читача; *пошуковому* – уміння швидко знаходити необхідну інформацію.

Незважаючи на те, що всі чотири види читання починають формуватися приблизно в один і той же час (у 4–6 класах), у реальності існує

визначена прогресія їх розвитку. Уже у 3–4 класах при читанні нескладної інформації необхідно розпочинати навчання прийомів, котрі потрібні для оволодіння основними видами читання, наприклад, вправи на виділення основного й другорядного. Тим самим читання дещо видозмінюється, поступово наближаючись до ознайомлювального, але ще не є таким, тому що учні не володіють усім комплексом прийомів, що складають його специфіку. Ознайомлювальне читання розвивається до кінця 4 класу. Школярів уже навчають розуміти основну ідею, уміти виділяти головні факти, охоплювати подумки логіку викладу, проте вони ще не володіють автоматизмами перцептивної переробки інформації, що сприймається, у процесі читання. Цей вид читання повністю формується й удосконалюється (збільшується обсяг текстів, ускладнюється зміст інформації) у 5–7 класах.

Усупереч цьому аргументу, Н.Д. Гальскова і Н.І. Гез переконані, що з самого початку учнів необхідно привчати читати по-різному, оскільки вже на початковому етапі розвиваються всі види читання. При цьому розв'язуються водночас два завдання:

- 1) концентрується увага на навичках, що забезпечують рецептивну сторону читання;
- 2) спрямовується увага одночасно на вирішенні смислових завдань із метою розуміння, осмислення й передачі інформації [9, с. 224–246].

Ефективності навчання іншомовного читання в початковій школі суттєво сприяє правильний добір та організація текстового матеріалу, зокрема *автентичних, напівавтентичних і навчальних текстів*. Перевага автентичних текстів полягає в тому, що вони є зразками реальної комунікації. Легшими для навчання є напівавтентичні тексти, які є автентичними за своєю природою, але скорочені й модифіковані. Найлегшими вважаються навчальні тексти, укладені авторами навчально-методичних комплексів чи вчителями, оскільки в них ураховується мовленнєвий досвід певної категорії учнів, а також навчальні функції опор та орієнтирів. Навчальна література з іноземних мов для початкової школи повинна містити тексти різних жанрів,

переважно автентичні за змістом, які відповідають сферам і тематиці спілкування, що визначені навчальною програмою для кожного класу. У навчанні іноземних мов учнів молодшого шкільного віку доцільно використовувати різні типи автентичних текстів: *художні* (розповіді, казки, римівки, загадки, вірші, пісні, комікси, п'єси тощо); *прагматичні*, які регламентують повсякденне спілкування (телефонні розмови, листівки, особисті звичайні та інтернет-листи, SMS-повідомлення, оголошення, рецепти, інструкції, короткі біографії, реклами, розклади, телепрограми тощо); *публіцистичні* (статті, інтерв'ю, короткі репортажі тощо).

Процес роботи з будь-яким текстом (друкованим, звуковим, відео) включає три основних етапи: *дотекстовий, текстовий і післятекстовий*. Післятекстовий етап буде наявним лише в тому випадку, коли текст використовуватиметься не стільки як засіб формування вмінь читати, скільки для розвитку продуктивних умінь в усному і писемному мовленні.

Дотекстовий етап (стадія виклику) передбачає моделювання фонових знань учнів, необхідних і достатніх для реценції тексту з урахуванням їхнього життєвого і мовного досвіду; формулювання мовленнєвого завдання для першого прочитання тексту; створення необхідного рівня мотивації в учнів; подолання смислових і мовних труднощів розуміння тексту; формування навичок і вмінь читання за допомогою мовних і мовленнєвих вправ. На самому початку цього етапу важливими є вправи на оволодіння звуко-буквеними і буквено-звуковими зв'язками; читання окремих слів, словосполучень, простих речень. Комунікативні вправи й завдання мають бути спрямовані: на розвиток механізму осмислення тексту (респонсивні вправи: запитання – відповідь); на передбачення змісту тексту та розвиток уяви учнів за заголовком, початковими реченнями, ілюстраціями, ключовими словами (визначити/сформулювати/ознайомитися/переглянути/прочитати/постаратися відповісти тощо).

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

На *післятекстовому етапі* (стадія рефлексії) перевіряється розуміння прочитаного на рівні смислу (основної думки). Метою цього етапу є інтеграція читання з продуктивними комунікативними вміннями, а саме з говорінням і письмом, тобто учні навчаються застосовувати одержані у процесі читання знання в різних мовленнєвих ситуаціях. У зв'язку з цим доцільними є комунікативні вправи й завдання на розуміння основної думки тексту та визначення логічної послідовності подій (погодитися/спростувати/придумати/висловити/розставити/вибрати/довести/охарактеризувати/скласти/обґрунтувати тощо).

Контроль розуміння прочитаного здійснюється за допомогою немовленнєвих дій учнів (вибір ілюстрації, здійснення дії, демонстрація сигнальної картки/малюнка) і мовленнєвих дій іноземною мовою (вибір із тексту речень, які виражають основну думку автора; виписування речень, які підтверджують думку, що виникла у процесі читання тощо).

Незважаючи на те, які методи, способи і технології навчання використовуються, вони мають забезпечити рівень умінь і навичок у читанні учнів молодшого шкільного віку, визначених програмою.

У навчальній програмі з іноземних мов для 1–4-х класів (оновленій у 2016 році) [24] означено вимоги до рівня сформованості вмінь і навичок читання в учнів початкової школи після кожного класу (табл. 2.5).

Рівень умінь з кожного виду мовленнєвої діяльності, у тому числі з читання, на кінець 4 класу має становити А1 в учнів загальноосвітніх навчальних закладів і А2 – в учнів спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов, що відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти.

Таблиця 2.5

Мовленнєва компетентність учнів із читання після кожного етапу

Клас	Загальноосвітні навчальні заклади	Спеціалізовані школи із поглибленим вивченням іноземної мови
1-ий	розпізнають літери алфавіту та графічний образ найчастіше вживаних і вивчених слів, словосполучень і коротких фраз.	- читають уголос слова, словосполучення і короткі фрази, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні.
2-ий	- знають букви алфавіту; - читають мовчки та вголос і розуміють слова, словосполучення, речення, короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні. Обсяг – 100-150 друкованих знаків.	- читають уголос та про себе з повним розумінням прості короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; - читають і розуміють нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки. Обсяг – 150–200 друкованих знаків.
3-ій	- читають вголос і мовчки з повним розумінням короткі, прості тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; - читають і розуміють нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається з опорою на ілюстративний матеріал. Обсяг – 150-200 друкованих знаків.	- читають уголос та про себе з повним розумінням короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; - розуміють основний зміст різнопланових текстів; - читають і розуміють нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки. Обсяг – 200-250 друкованих знаків.

Продовження таблиці 2.5

4-ий	<p>- читають вголос та мовчки з повним розумінням короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні;</p> <p>- розуміють основний зміст різнопланових текстів, пов'язаних із повсякденним життям;</p> <p>- читають і розуміють нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки.</p> <p>Обсяг – 200-250 друкованих знаків.</p>	<p>- читають уголос та про себе з повним розумінням короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні;</p> <p>- розуміють основний зміст різнопланових текстів, пов'язаних із повсякденним життям;</p> <p>- читають і розуміють нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки.</p> <p>Обсяг – 250-350 друкованих знаків.</p>
------	--	--

2.9. Соціокультурний аспект у змісті компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи

У зв'язку зі змінами, що відбуваються в Україні, усе більше зростає інтерес до вивчення іноземних мов, культур і реалій тих країн, які є партнерами нашої держави та орієнтовані на її входження до світового освітнього, культурного й економічного простору, і відповідно розширюються можливості міжкультурного спілкування.

Саме тому одним із провідних принципів навчання в загальноосвітніх навчальних закладах стає принцип культуровідповідності, який передбачає, що виховання ґрунтується на загальнолюдських цінностях, будується відповідно до цінностей і норм національної культури та регіональних традицій, що не суперечать загальнолюдським цінностям. Таким чином, вивчення культури у процесі навчання іноземних мов робить суттєвий внесок у навчання, знайомить із загальнолюдськими цінностями, тобто сприяє навчанню учнів у контексті соціокультурного підходу і «діалогу культур».

Новий державний стандарт і нова навчальна програма з іноземних мов для початкової школи диктують новий підхід до навчання, сутність якого полягає не тільки в перегляді методики навчання окремих аспектів мовної системи, але і в забезпеченні культурознавчої спрямованості навчання. Оволодіння іноземною мовою на основі ознайомлення учнів з культурою, традиціями і реаліями країни, мова якої вивчається, є сьогодні одним із базових принципів навчання предмета.

Мета навчання іноземної мови – використовувати її як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу – загострює особливу увагу до соціокультурного складника іншомовної комунікативної компетентності. Публікації Н.Ф. Бориско, Л.Я. Зєні, Л.В. Калініної, О.І. Локшиної, С.Ю. Ніколаєвої, О.В. Паршикової, О.О. Першукової, Т.К. Полонської, В.Г. Редька, І.В. Самойлюкевич, О.П. Шаленка та інших науковців присвячено питанню компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов, у яких висвітлюються їхні погляди на цю проблему. Проте відсутні глибокі й переконливі дослідження у сфері формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов. Питання, що порушувалися деякими авторами наукових робіт, побіжно розкривали зазначену проблему, але результати здійснених досліджень не були системними і не узагальнювалися. Отже, потрібно було визначити особливості формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов, схарактеризувати її компоненти і сформулювати умови для її ефективного розвитку в молодших школярів.

Оволодіння молодшими школярами соціокультурною компетентністю передбачає засвоєння необхідного мінімуму соціокультурних знань, а також формування навичок і вмінь узгоджувати свою поведінку відповідно до цих знань. Термін «соціокультурна компетентність» є одним із найбільш частотних у методичній літературі. Про це свідчить розмаїття різних підходів. У словнику методичних термінів подано визначення соціокультурної компетентності як «сукупності знань про країну, мова якої

вивчається, національно-культурну специфіку соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови і здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови» [1, с. 286–287]. Натомість Г.В. Єлізарова вважає, що соціокультурна компетентність – це комплекс знань про цінності, вірування, поведінкові зразки, звичаї, традиції, мову, досягнення культури, властивих певному суспільству [13]. В.В. Сафонова трактує соціокультурну компетентність як знання учнями національно-культурних особливостей країни, мова якої вивчається, уміння здійснювати мовленнєву поведінку відповідно до цих знань, а також готовність і здатність жити та взаємодіяти в сучасному полікультурному світі [70]. На думку О.М. Солововой, соціокультурна компетентність є «інструментом виховання міжнародно орієнтованої особистості, яка усвідомлює взаємозалежність і цілісність світу, необхідність міжкультурної співпраці у вирішенні глобальних проблем людства» [72, с. 12]. Подібної точки зору дотримується І.Е. Ріске, яка розглядає соціокультурну компетенцію як аспект комунікативної здатності, котрий включає в себе такі специфічні риси суспільства і його культури, які проявляються в комунікативній поведінці членів цього товариства [67]. Значно ширше розглядає це поняття Н.Д. Гальскова, яка підкреслює, що використовуючи свій лінгвокультурний досвід і свої національно-культурні звичаї та традиції, суб'єкт міжкультурної комунікації одночасно намагається враховувати не тільки інший мовний код (розвиток мовленнєвого досвіду), але й інші звичаї і звички, інші норми соціальної поведінки, усвідомлюючи при цьому факт їх чужорідності [9].

Як показав аналіз наукової літератури, поняття «соціокультурна компетентність» розглядається досить різнобічно. Що стосується соціокультурного компонента змісту навчання іноземних мов, то він знайомить учнів із різними аспектами життя їхніх зарубіжних однолітків, історією та сучасністю країни, мова якої вивчається, поглиблюючи і

диференціюючи уявлення школярів про дійсність. Цей компонент змісту становить країнознавчу і лінгвокраїнознавчу компетентності. *Країнознавча компетентність* – це знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій і звичаїв країни). *Лінгвокраїнознавча компетентність* передбачає оволодіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що й носії мови, і досягати в такий спосіб повноцінної комунікації.

Ґрунтуючись на визначенні соціокультурної компетентності, яка розглядається як здатність застосовувати знання, уміння й особистісні якості для успішної діяльності в певній галузі, *соціокультурну компетентність молодших школярів можна визначити як здатність застосовувати соціокультурні знання, уміння, здібності та особистісні якості у процесі іншомовного спілкування.*

Формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи здійснюється шляхом паралельного і взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Відповідно до їхніх вікових особливостей пріоритетними спочатку мають бути репродуктивні види навчальної роботи, які виконуються за зразком, інструкцією як орієнтовною основою діяльності. Але поступово відбуватиметься перехід на продуктивні види роботи, які спонукатимуть учнів до творчого мислення, розвитку самостійності у визначенні мовного оформлення мовленнєвих дій і вибору способів їх засвоєння [24].

Оволодіваючи іноземною мовою, учні початкової школи ознайомляться зі світом іншої культури. Розвиток країнознавчої мотивації, в основі якої лежить інтерес до життя однолітків за кордоном, до народу країни, мова якої вивчається, є однією з основних цільових

настанов у методиці навчання іноземних мов. Її успішній реалізації сприятиме різноманітний навчальний матеріал, що в цікавій формі відображає життя зарубіжних однолітків. Він формуватиме емоції та образно-художню пам'ять учнів, стимулюватиме їхнє образне мислення, розвиватиме смаки і почуття.

Формування соціокультурної компетентності буде успішним за умови систематичного виконання вправ і завдань, які передбачають розвиток таких умінь:

- формувати позитивне ставлення до культури народів, мова яких вивчається;
- проводити паралелі між двома культурами;
- вибирати соціокультурні явища відповідно до завдань учителя;
- оцінювати соціокультурні події та знаходити відмінності;
- формувати асоціативні вміння та естетичні почуття;
- коментувати іншомовний матеріал соціокультурного змісту, висловлюючи при цьому власну думку;
- висловлювати своє ставлення до важливих подій іншомовної культури;
- інтерпретувати соціокультурну інформацію для формування вмінь критичного мислення;
- виконувати завдання соціокультурного змісту в умовно-комунікативних ситуаціях тощо.

У початковій школі вже з перших уроків діти знайомляться з соціокультурними особливостями країни, мова якої вивчається: вивчають імена зарубіжних однолітків, засвоюють назву країни, пізнають її столицю з визначними пам'ятками, вивчають назви грошових знаків, оволодівають зразками іншомовного фольклору (римуваннями, лічилками, дитячими віршами і піснями), знайомляться з іменами письменників і назвами їхніх

творів, отримують інформацію про деякі свята, традиції і звичаї, які пов'язані з цими святами тощо.

Засобами вербальної наочності під час навчання іноземних мов у початковій школі є вірші, казки, оповідання, на матеріалі яких учні виконують пошукові та творчі завдання, знаходять інформацію для використання в рольових іграх, драматизації чи проектній роботі. Одним із прийомів може бути використання автентичних віршів із тем, що вивчаються. Вірші легко і з цікавістю заучуються дітьми, їх можна інсценувати, розігрувати, розповідати напам'ять у формі змагання і навіть складати власні.

На другому-третьому році навчання іноземних мов учні починають знайомитися з літературою мови, що вивчається. Окрім читання, перекладу, драматизації окремих уривків школярі можуть порівнювати, наприклад, ту чи іншу іноземну казку, її героїв із наявними в рідній мові еквівалентами. Через розбіжності деталей в українській та іноземній літературі діти пізнаватимуть несхожість світосприйняття, менталітету, культури двох народів.

Велику роль у формуванні соціокультурної компетентності та в оволодінні іноземними мовами в цілому відіграє використання дитячого фольклору, який вводить учнів у контакт із живими реальними мовами, котрі надають можливість виразити себе засобами іноземної мови і за допомогою, наприклад, пісень, проникаючи в підсвідомість і створюючи моделі для висловлювання. Застосування пісень, римувань, віршів, приказок, прислів'їв тощо сприяє поліпшенню міжособистісних стосунків класного колективу та атмосфери спілкування. Повноцінно вирішуються завдання виховного й естетичного плану, розкриваються творчі можливості дитини, відбувається знайомство з культурою іншомовних народів, їх традиціями, що в цілому прищеплює любов до рідної мови, інтерес до країн, мови яких вивчаються, формує прагнення до вдосконалення знань, навичок і вмінь.

Робота із прислів'ями і приказками, котрі є в чинних підручниках з іноземних мов або ж дібрані вчителем, не лише сприятиме збагаченню словникового запасу учнів молодших класів, а й занурить їх у культурну й національну різноманітність світу, навчить відчувати спільне й особливе в кожній мові і культурі, краще й глибше розуміти один одного, виховає повагу до іншого та стане джерелом формування соціокультурної компетентності учнів на ранньому етапі навчання іноземних мов. Переклад, пошук українських еквівалентів, порівняння різних способів вираження однієї і тієї ж думки також сприятиме формуванню соціокультурної компетентності учнів.

Прислів'я і приказки є справжнім скарбом у формуванні соціокультурної компетентності учнів і досягненні виховних цілей у процесі навчання, учителю залишається лише виробити методику їх використання на уроках іноземної мови. Способами роботи із прислів'ями і приказками можуть бути такі:

1. Дітям пропонується список із кількох прислів'їв (залежно від віку учнів), які необхідно прочитати і перекласти (ця робота може здійснюватися як усно, так і письмово).

2. Учні пояснюють (українською або іноземною мовою, залежно від рівня володіння нею), як вони розуміють смисл прочитаного прислів'я.

3. Учні добирають український еквівалент до іншомовного прислів'я (наприклад, *A sound mind in a sound body / Im gesunden Körper – gesunder Geist.* – У здоровому тілі – здоровий дух.).

4. Удома діти мають знайти прислів'я на запропоновану тему.

Шкільна практика засвідчує, що використання дитячого фольклору, зокрема пісень, на початковому етапі навчання іноземних мов сприяє кращому засвоєнню граматичних конструкцій, лексичного матеріалу, формуванню вимови, розвиває музичний слух. Завдяки пісням на уроці створюється сприятливий психологічний клімат, підвищується інтерес до навчання.

Залежно від поставленої мети пісенний матеріал може бути використаний:

- 1) для фонетичної зарядки на початковому етапі уроку;
- 2) на етапах уведення й закріплення лексичного і граматичного матеріалу;
- 3) на будь-якому етапі уроку як стимул для розвитку мовленнєвих навичок і вмінь;
- 4) як свого роду релаксація в середині або в кінці уроку, коли учням необхідна розрядка, яка знімає напругу і відновлює їх працездатність.

Основними кроками роботи з піснею на уроці можуть бути такі:

1. Коротке вступне слово вчителя (про характер, стиль, особливості акомпанементу, основний зміст, історію створення пісні тощо).
2. Перше прослуховування (звертається увага на особливості мелодії та ритму).
3. Перевірка розуміння основного змісту пісні.
4. Повторне прослуховування з опорою на текст.
5. Озвучування тексту пісні з подальшим відпрацюванням звуків та інтонації (з опорою на текст).
6. Розучування пісні у процесі спільного виконання.

На наступних уроках досить повторити пісню один–два рази, щоб її слова запам'яталися. У пам'яті учнів також закріплюються необхідні для мовлення лексичні і граматичні структури. Під час презентації нового граматичного матеріалу учні легко впізнають уведені з деяким випередженням структури до змісту пісні, що істотно полегшує закріплення нового матеріалу і використання його в мовленні. Робота над піснею проходитиме ефективніше, якщо додатково використовувати слайди, картинки, жести, міміку, рухи.

Для молодшого шкільного віку характерні яскрава образність, безпосередність сприйняття, легкість уходження в різні образи, тому на ранньому етапі оволодіння іноземною мовою найбільш ефективною

формою навчання є гра. За допомогою гри у школярів розвивається інтерес до іншомовного спілкування, застосовуються елементи культури спілкування, здійснюється інтернаціональне й естетичне виховання, створюється іншомовна інформаційна база, формуються мовні механізми. Ураховуючи психологічні та вікові особливості молодшого шкільного віку, доцільно використовувати на уроках ігрові технології як важливий методичний прийом. У програванні рольових ситуацій учні можуть «приміряти на себе» різні ролі, зокрема й ролі дорослих. Гра на уроці дозволить створювати ситуації, у яких вони не зможуть «відмовчатися», гра може зробити захоплюючим вивчення навіть не дуже цікавого і складного лінгвокраїнознавчого матеріалу. Деякі приклади таких ігор:

Гра «Доміно». Декілька команд отримують однакові комплекти карток із зображеннями предметів, осіб або істот і карток зі словами, що їх позначають. Кожен з учасників бере собі кілька карток, так щоб у всіх гравців команди їх було порівно. Гравці «ходять» по черзі, зіставляючи картку із зображеннями з відповідною карткою зі словом. У разі відсутності в учасника необхідної картки хід переходить до наступного гравця. Усі команди одночасно виконують завдання на швидкість. Лексику в цій грі можна використовувати з будь-якої теми про країну, мова якої вивчається, наприклад: «Тварини», «Їжа», «Свята» тощо.

Гра «Що в посилці?» до теми «Різдво». Передбачається, що до дітей напередодні приїжджав гість із закордону і розповідав про особливості святкування Різдва в його країні. Учитель повідомляє дітям, що гостю в Україні дуже сподобалося, він хотів би віддячити за теплий прийом і надіслав посилку. У ній знаходиться подарунок на Різдво. Але гість просив не віддавати його просто так, – учні мають відгадати, що там знаходиться. Для цього потрібно згадати, що мешканці цієї країни дарують один одному на Різдво, чим прикрашають свої будинки, ялинку тощо.

Гра «Актори» до теми «Спорт у країні мови, що вивчається». Дві команди стають обличчям одна до одної. Кожна команди вибирає «актора», який зображає якийсь вид спорту, спортивну дію або гру. Наприклад, «актор» з однієї команди зображує, що він їде на велосипеді. Члени іншої команди відгадують.

На третьому-четвертому році навчання в початковій школі формування соціокультурної компетентності переходить в нову площину: учні не тільки отримують інформацію, знайомляться, вивчають її, а й порівнюють різні аспекти із країнознавства: географію, історію, тісно пов'язані з ними питання культури, традицій та звичаїв різних народів. Помітно зростає обсяг навчального матеріалу, зокрема того, який сприяє формуванню соціокультурної компетентності. Чіткіше проявляється функція іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і як інструменту в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Реалізація мети залучення дітей до нового соціального досвіду з використанням іноземної мови здійснюється через знайомство молодших школярів зі світом зарубіжних однолітків, із дитячим фольклором і доступними зразками художньої літератури країн, мова яких вивчається. Важливим завданням у сучасних умовах багатопольярного і полікультурного світу є виховання доброзичливого ставлення до представників інших країн. Відповідно до цих цілей і завдань до всіх підручників мають бути включені завдання, які реалізують принцип діалогу культур. Для молодших школярів доцільно обрати прямий прийом: листування між персонажами (українськими, британськими, американськими, німецькими, французькими, іспанськими однолітками), яке дозволяє наочно зіставляти схожі типові ситуації в кожній культурі. Діти вчать виділяти культурні реалії, що мають відношення до життя українських школярів та їхніх зарубіжних однолітків, запам'ятовувати особливості мовної поведінки в кожному мовному середовищі.

Принцип діалогу культур передбачає не тільки залучення до іншої культури, а й усвідомлення особливостей культурних традицій своєї країни і

вміння гідно представляти її під час спілкування із представниками інших країн. Знайомство з іншомовною культурою має стати імпульсом до культурної самоідентифікації дитини, зміцнення в ній почуття патріотизму, усвідомлення традиційних цінностей українського суспільства та приналежності до українського народу.

Оволодіння іноземною мовою все частіше розглядається не як накопичення певної суми знань про мову, а як певний рівень сформованості навичок і вмінь використовувати мову для усного і писемного спілкування, як механізм пізнання інших народів і культур. Тематика для спілкування охоплює різноманітні галузі знань, серед них і ті, що були об'єктом вивчення на уроках з інших навчальних предметів, а також із власного життєвого досвіду. Зростає доля самостійної роботи учнів, урізноманітнюються види навчальної діяльності, активно використовуються мовленнєві ситуації, що наближають навчальне спілкування до реальних умов. Учні поступово оволодівають уміннями читати різножанрову літературу, розуміти радіо- і телепрограми доступного рівня складності.

Для успішного формування соціокультурної компетентності доцільно задіяти раціональну систему вправ і завдань, яка б забезпечила поетапну організацію процесу навчання. Ця система має забезпечити як добір вправ і завдань, які сприятимуть розвиткові навичок і вмінь вживання соціокультурного матеріалу, так і певну послідовність цих вправ і завдань, а також регулярність їх виконання в усіх видах мовленнєвої діяльності. Вправи і завдання соціокультурного спрямування повинні відповідати розробленим у методиці критеріям, а саме: бути комунікативними, орієнтованими на учня, мовними і мовленнєвими, усними і письмовими, одномовними.

Такі вправи і завдання мають підпорядковуватися етапам формування й удосконалення соціокультурної компетентності: 1-й етап – уведення в соціокультурне середовище; 2-й етап – виконання соціокультурних завдань із використанням опор; 3-й етап – самостійне інтерпретування

соціокультурних реалій. На всіх етапах важлива роль відводиться мотивації з боку вчителя, який зацікавив би учнів соціокультурною проблемою, дібрав би відповідний матеріал і розробив вправи та завдання комунікативного характеру. Доцільно такі вправи і завдання виконувати парами, мікро- або макрогрупами, застосовувати інтерактивні технології, не обмежувати спілкування режимом учитель–учень, а й заохочувати процес учіння між школярами.

У зв'язку з уведенням соціокультурного компонента навчання іноземних мов, гостро постає проблема автентичності мовного середовища, яка вирішується за допомогою застосування автентичних текстів як одиниць спілкування, що демонструють зразки сучасної іноземної мови, перш за все усної, і деяких різновидів писемного мовлення в рамках побутової сфери спілкування, відібрані і схвалені носіями іноземної мови. Тексти супроводжуються великою кількістю ілюстрацій, у тому числі й сюжетних, що відображають побутові та культурні реалії країн, мова яких вивчається, і України. У книгах для вчителя мають бути коментарі до тем, які допомагають ввести дітей у ситуацію, з акцентом на значущу для поданої ситуації культурологічну інформацію. Таким чином, поступово розширюється фонові культурна інформація про країни, мова яких вивчається. Під час ознайомлення з інформацією культурологічного та країнознавчого характеру учні засвоюють особливості іншої культури й аналізуючи їх, вчать краще розуміти власну культуру. Але не лише навчальні тексти можна використовувати як автентичний матеріал. Велика різноманітність прагматичних джерел: дитячі газети і журнали, квитки, афіші, етикетки, рекламні проспекти тощо допомагають створювати життєві ситуації, вирішувати проблеми з різних сфер спілкування (навчальної, сімейно-побутової, спортивної тощо). Їх специфіка полягає в тому, що вони забезпечують спілкування з реальними предметами.

Сучасні підручники пропонують різного роду інформацію про культуру та традиції країн, мови яких вивчаються, але не завжди в

достатньому обсязі для здійснення учнями успішної міжкультурної взаємодії. Тому на вчителя покладається певне навантаження з добору додаткового лінгвокраїнознавчого матеріалу. Серед його основних джерел можна назвати автентичні аудіо- та відеоматеріали, а також неадаптовані тексти, брошури, листівки, карти тощо. В автентичних книгах зосереджено великий обсяг лінгвокраїнознавчої інформації, тому слід пропонувати школярам літературу не тільки визначену чинною навчальною програмою, але й іншу, насичену лінгвокраїнознавчим матеріалом, який відповідає рівню навченості учнів.

Уже в початковій школі діти мають дуже високий рівень мотивації в засвоєнні нового для них предмета, властивий для цього віку інтерес до пізнання навколишнього світу підштовхує їх ставити, наприклад, такі питання: «А де знаходиться Велика Британія/Німеччина/Франція/Іспанія?», «А що цікавого в цій країні?» тощо. Звичайно, у 1–2-му класах, на початковому етапі навчання мови, доступним є обмежений набір засобів знайомства учнів із країною, мова якої вивчається. Кращим варіантом, мабуть, буде (за наявності технічних можливостей) показати презентацію з фотографіями визначних пам'яток міст певної країни.

Але вже починаючи з 3-го класу можна плідно працювати з текстами країнознавчого змісту, ставлячи за мету повідомлення учням базових відомостей про країну, мова якої вивчається, на доступному їм мовному рівні та у формі, що відповідає інформаційним запитам цієї вікової групи. Мовна компетентність учнів 3–4-го класів, наприклад, із німецької мови така: діти вже вміють будувати речення з дієсловом «sein», знайомі з дієвідміною правильних дієслів у теперішньому часі та вміють працювати з реченнями, що містять модальні дієслова й обставини часу.

Основна мета, зазначена вище, визначає відбір матеріалу і ту форму, у якій його буде представлено: міні-текст, який містить відомості про країну, найзагальніші, але достатні для задоволення дитячої цікавості та отримання учнями адекватної інформації з теми.

Випереджаючи роботу з текстом, який дається як домашнє завдання, доцільно провести ознайомлювальну бесіду. У більшості випадків достатньо сказати кілька фраз: «Ми вивчаємо англійську/німецьку/французьку/іспанську мову, якою розмовляють у багатьох країнах, але головна з них – Велика Британія/Німеччина/Франція/Іспанія. Вона знаходиться не дуже далеко від нас, і ми познайомимося з цією державою ближче, дізнаємося багато нового і цікавого ...»

Блок матеріалів, які отримують учні, може містити, наприклад карту Європи, де назви країн подано мовою, яка вивчається; карту Великої Британії /Німеччини/Франції/Іспанії та міні-текст, що містить найзагальніші відомості про країну і список найбільш значущих фактів і пам'яток, з якими вона найчастіше асоціюється. Кожен пункт списку доцільно супроводжувати одним-двома простими реченнями.

Спочатку вчитель може запропонувати дітям знайти на карті Європи Велику Британію/Німеччину/Францію/Іспанію. Пошуки доцільно починати з України. «Зробивши прогулянку» всією Європою, учні дістануться пункту призначення.

Наступний урок починається з обговорення прочитаного. Можна попросити дітей розповісти рідною мовою, що вони дізналися про Велику Британію/Німеччину/Францію/Іспанію. Бажано на цьому етапі використовувати презентацію в PowerPoint, присвячену країні. Якщо це неможливо з технічних причин, як альтернативний варіант можна просто забезпечити текст фотографіями.

Обговорення прочитаного переходить у виконання завдань, орієнтованих на роботу з лексичним і граматичним матеріалом. Спектр вправ для учнів може бути досить широким. Можна запропонувати дітям заповнити анкети, куди вони пишуть усе цікаве, що дізналися з тексту, або запропонувати їм самим придумати і поставити один одному запитання до прочитаного або перерахувати те, що виявилось найцікавішим, даючи розгорнуту відповідь на запитання: «Чому я хочу відвідати Велику

Британію/Німеччину/Францію/ Іспанію?», «Що я хочу побачити в цій країні?» тощо.

На завершення діти можуть продемонструвати практичну цінність набутих знань, зігравши в невелику рольову гру: туристи з Великої Британії/Німеччини/Франції/Іспанії та України розпитують один одного про свої країни.

Під час опрацювання текстів лінгвокраїнознавчого характеру потрібно пам'ятати, що методика роботи з такими текстами повинна будуватися інакше, ніж зі звичайними. Так, самостійна робота школярів над лінгвокраїнознавчими текстами пов'язана з низкою труднощів. По-перше, навіть після ретельної роботи над текстом, часто школярі так і не можуть повністю зрозуміти зміст прочитаного. По-друге, процес роботи над таким текстом є дуже трудомістким і тривалим. Тому, вчителю доцільно заздалегідь продумувати методи роботи над цими текстами (заздалегідь опрацювати лінгвокраїнознавчий матеріал у класі, пропонувати учням самостійно знаходити інформацію про новий матеріал, підготувавши доповідь на певну тему тощо).

Ефективним прийомом для залучення молодших школярів до культури країни, мова якої вивчається, є драматизація. Вона дозволить учням відчувати себе в ролі іншомовного персонажа, певним чином відчувати на собі деякі особливості його життя.

Драматизація на уроках іноземної мови – це реальна комунікація, наповнена ідеями, емоціями, тобто усім тим, чого нам іноді не вистачає в повсякденному житті. Вона робить уроки більш яскравими та незабутніми як для учнів, так і для вчителів. Використання цього прийому є одним з найбільш поширених і вдалих методів у навчанні іноземних мов, під час чого учні знайомляться із ситуацією, зі своїми ролями, вивчають і пізнають навколишній світ. Це своєрідна форма мистецтва, яка залучає почуття, рух, розумовий процес і яка в результаті розвиває все це поза школою, у реальному житті.

Казки – ефективний засіб залучення дітей до культури народів, мова яких вивчається, до розвитку мовлення. Іншомовні казки перетворюють процес навчання дитини у привабливу гру. У багатьох із них зустрічається типовий для фольклору композиційний прийом – повтор. Кожен епізод, збагачуючись новою деталлю, повторює майже дослівно попередній, що допомагає впізнанню слів і поступово розвиває навички сприйняття тексту. Читання казок і подальша їх драматизація формує інтелект, загострює почуття, сприяє розвитку пізнавальних інтересів, а також загальної культури школярів.

Робота над драматизацією літературних творів, що відповідають віковим особливостям учнів 1–4 класів, сприятиме розвитку їхньої творчої уяви, розширенню словникового запасу, розвитку індивідуальних здібностей, креативності, підвищенню емоційної чуйності, стимулюванню фантазії, образного й асоціативного мислення, самовираженню, збагаченню внутрішнього духовного світу. Творчість дітей під час драматизації проявляється у трьох напрямках: продуктивному (створення власних сюжетів або творча інтерпретація заданого сюжету); виконавському (мовленнєва, рухова діяльність); оформлювальному (декорації, костюми тощо).

Драматизація, як ніякий інший прийом, може допомогти вчителю подолати в дитини опір вивченню іноземної мови, роблячи процес оволодіння нею захоплюючим, який приносить задоволення; ставлячи перед учнем реалістичні цілі, успішно досягаючи яких, він буде хотіти рухатися далі, пов'язуючи свій досвід із вивчення мови з життєвим досвідом.

Ще одним засобом формування соціокультурної компетентності учнів є використання відеоматеріалів – свого роду культурних портретів країни, мова якої вивчається. Завдяки їм учні зможуть побачити ландшафти і визначні пам'ятки країни, спостерігати процес свята, обряду, моделі поведінки людей у повсякденному житті, наприклад, у кафе і в магазині, на вокзалі, на дні народження, на прийомі у лікаря тощо.

Учні початкової школи можуть за допомогою вчителя і навіть самостійно створювати різні соціокультурні проекти. *Метод проектів* як засіб формування соціокультурної компетентності учнів на уроках іноземної мови можна визначити як *сукупність пошуково-дослідницьких, проблемних, творчих прийомів, що використовуються у процесі навчання іноземних мов у загальноосвітній школі та забезпечують покращення рівня мовленнєвої підготовки учнів молодших класів і поглиблення їхніх знань про історію та культуру країн, мови яких вивчаються.*

Організація проектної діяльності складається з підготовчого, основного й заключного етапів. На підготовчому етапі відбувається планування вчителем і всіма учасниками власної роботи над проектом. Основний етап передбачає самоорганізацію роботи в мікрогрупі, тобто планування роботи без участі вчителя (розподіл обов'язків між членами мікрогрупи, установлення термінів виконання завдань, визначення форм і порядку звітності тощо). Кінцевою метою заключного етапу виступає презентація (захист), аналіз і оцінювання проектної діяльності.

На підготовчому етапі доцільно дотримуватися таких стадій:

- 1) визначення характеру майбутньої роботи, її мети та теми, консультація учнів, допомога у формулюванні теми проекту тощо);
- 2) ознайомлення із суттю проекту й основними етапами його проведення.

На заключному етапі роботи відбувається презентація й оцінювання проекту. Під час представлення результатів виконаної роботи кожна група презентує свій проект не більше 10–15 хвилин. Під час презентації учні використовують демонстраційні матеріали, які сприяють кращому сприйняттю змісту повідомлення; у презентації проектів беруть участь усі члени групи, що є переконливим свідченням роботи кожного з членів групи над проектом.

Успішність виконання учнями проекту соціокультурного характеру доцільно визначати за такими критеріями: а) завершеність (відповідність

дібраної інформації поставленій меті); б) зрозумілість (логічність і послідовність розміщення інформації); в) інформативність (достовірність інформації, наявність ключових фактів); г) доказовість (різноманітність джерельної бази проекту); г) наочність (використання технічних засобів навчання під час підготовки та презентації проекту); д) характер представлення проекту (активність кожного учасника, естетичність оформлення презентації тощо).

Ураховуючи психологічні особливості учнів молодших класів, їхні інтереси, учитель може використовувати на уроках пісні, відеозаписи різних подій або програм, фрагменти (відео)фільмів. Досить перспективним може бути застосування комп'ютерних і мультимедійних технологій, які сприятимуть розвитку в учнів умінь аналізувати, оцінювати отриману інформацію, узагальнювати і робити висновки. Наприклад, Інтернет надасть можливість під наглядом дорослих знаходити потрібну інформацію, спілкуватися з однолітками з різних країн (листування, Skype тощо). Уже з перших років навчання учні можуть познайомитися з дитячими іншомовними сайтами. За їх допомогою учні навчатимуться, наприклад, співати народні й сучасні дитячі пісні іноземними мовами. Можна буде не лише скачувати пісні, а й співати їх на уроці в режимі караоке. Доцільно організовувати віртуальні екскурсії столицями, країнами, мови яких вивчаються, готувати презентації з історії, географії іншомовних країн, слухати їх музику і таким чином знайомитися з культурами цих країн. Це буде без сумніву стимулом у розвитку пізнавальної активності учнів, підвищенням мотивації до вивчення іноземних мов.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є дуже актуальним під час формування соціокультурної компетентності. Їх використання на уроках іноземної мови зробить помітний вплив на зміст, форми і методи навчання, підвищить мотивацію та пізнавальну активність учнів, якість їхніх знань, рівень інформаційної культури, розширить їхній кругозір, допоможе створювати умови успішності кожного учня на уроці.

Уроки з ІКТ – це подорожі до країн, мови яких вивчаються. Інформаційні технології дозволяють працювати з іншомовними сайтами, слухати радіо, знайомитися з видатними іншомовними особами тощо.

Позакласна робота з метою формування соціокультурної компетентності учнів на всіх етапах навчання сприятиме сталому інтересу школярів до іноземних мов. Матеріал для такої роботи має бути цікавим і може бути складнішим, ніж матеріал обов'язкового курсу. Участь школярів у різних формах позакласної роботи допомагатиме їм подолати скутість і мовні бар'єри під час спілкуванні іноземною мовою.

Індивідуальну позакласну роботу доцільно проводити з окремими учнями, які можуть підготувати повідомлення про країну, мова якої вивчається, про визначні дати і події, про видатних людей; можуть розповідати вірші, співати пісні, виразно читати уривки з літературних творів іноземною мовою; можуть виготовляти наочні посібники, оформляти стінгазети, альбоми, стенди тощо.

Групову форму позакласної роботи доцільно організовувати з постійним складом учнівського контингенту, пов'язаного спільними інтересами. До цієї форми можна віднести різноманітні гуртки: вокальні, драматичні, позакласного читання тощо. Можна організовувати комбіновані гуртки, де відбуватиметься поєднання різних видів діяльності: розучування пісень класами, хоровими групами; підготовка театральних вистав іноземними мовами; інсценування іноземними мовами казок; здійснення роботи з позакласного читання; перегляд (відео)фільмів або мультфільмів з подальшим обговоренням тощо.

Масові форми позакласної роботи доцільно проводити під керівництвом класного керівника, учителів іноземних мов і заступника директора з позакласної роботи. До таких форм можна віднести: художню самодіяльність, шкільні фестивалі, конкурси, вікторини, карнавали, тематичні вечори тощо іноземними мовами. Ці заходи проводяться епізодично, але за планом вчителів іноземних мов. Для шкільної практики

доцільними будуть такі форми позакласної роботи з іноземних мов: 1) змагальні: «Що, де, коли?», Олімпіади, вікторини, конкурси, ігри тощо; 2) із використанням засобів масової інформації (читання газет, випуск шкільного журналу «Розмовляємо англійською/німецькою/іспанською/французькою», учнівської газети іноземними мовами з повідомленнями, наприклад, про видатних художників, композиторів, учених, винахідників тощо); 3) культурно-масові (КВК, «Тиждень іноземної мови», театралізовані вистави, інсценування, дискотеки, перегляди фільмів, екскурсії, зокрема й віртуальні, відвідування музеїв, визначних місць тощо), 4) політико-масові (класні години, шкільні збори, зустрічі з видатними людьми села/міста/регіону, з учителями року, інформаційні уроки, «уроки мужності» тощо).

Отже, процес формування соціокультурної компетентності є актуальним на будь-якому етапі розвитку дитини, допомагає учневі зануритися в культурний контекст країни, мова якої вивчається, брати активну участь у діалозі культур, а також розширювати власний кругозір. Вправи і завдання, орієнтовані на формування соціокультурної компетентності, лише підвищують інтерес учнів до навчального процесу, адже на уроках можна застосовувати аудіо- та відеоматеріали з автентичним мовленням, тексти, які вміщують соціокультурний компонент. Рівень підготовки самих учнів дозволить застосовувати різні комплекси вправ і завдань, спрямовані на формування соціокультурної компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності. Соціокультурний компонент сприятиме формуванню в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається.

Соціокультурна компетентність – це вміння діяти відповідно до рідної та іншої культури, застосовуючи загальнолюдську мораль, культурну самобутність і правові знання. У широкому сенсі – це здатність і готовність жити в сучасному полікультурному світі, інструмент, який може допомогти уникнути конфліктів і сприяти міжкультурній комунікації, тобто діалогу представників різних культур.

Готовність сприймати іншу культуру може допомогти більш ясному і глибокому сприйняттю власної культури, зокрема і з метою здійснення комунікації. Учителі й учні мають усвідомлювати, наскільки важливими є знання особливостей власної країни, зокрема для того, щоб розповісти про них іноземним одноліткам. Українські школярі мають бути готовими до того, щоб представити своє рідне село, місто, свою країну, бути у змозі розповісти про основні моменти історії, окреслити нинішній стан речей, розповісти про визначні пам'ятки того місця, де вони живуть. А завдання вчителя не тільки надати відомості про це, не тільки навчити отримувати знання самостійно, але і не боятися спілкуватися з іноземцями їхньою мовою.

2.10. Особливості навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи у форматі діалогу культур

Компетентнісна парадигма та культурологічна спрямованість змісту шкільної іншомовної освіти передбачають, що результатом навчання іноземних мов є не лише долучення учнів до нового мовного коду, але й збагачення їх картини світу відомостями про те, який світ знаходиться за межами звичного для нього оточення. Така постановка питання зумовлена тим, що жоден із видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письмо) не протікає поза межами контексту – соціокультурного середовища. Окрім того, вирішення будь-яких комунікативних ситуацій відбувається відповідно до прийнятних у відповідній культурній спільноті норм. Саме тому сучасні навчальні програми (видані після 2000 року) передбачають формування в учнів соціокультурної компетентності як однієї з важливих складників комунікативної компетентності.

Розглядаючи *соціокультурний компонент* змісту навчання іноземної мови в широкому розумінні, можна констатувати, що він включає в себе *країнознавчі, лінгвокраїнознавчі та соціолінгвістичні* знання.

До *країнознавчих* відносяться енциклопедичні знання про країну, мова якої вивчається: географія, клімат, національний склад населення, видатні постаті, особливості побуту тощо.

Лінгвокраїнознавчий блок дає уявлення про національно-культурний смисловий зміст, закладений у мову. Будь-яке слово-знак, яким користуємося людина, виражає щось більше, окрім самого себе, воно вміщує певні національно-культурні смисли. Найбільш повно це проявляється у приказках, ідіомах, фразеологізмах, словах-реаліях, безеквівалентній лексиці. Слова повсякденного вжитку також не позбавлені певного культурного та культурно-історичного наповнення. Уміння асоціювати окремі вирази і лексичні одиниці з певною культурною інформацією є свідченням сформованості соціокультурної компетентності. Значною мірою формування в учнів чутливості до національно-культурних смислів спирається на країнознавчий блок, який забезпечує їхні фактологічні знання.

Соціолінгвістичний компонент забезпечує знання про особливості національного мовленнєвого етикету, невербальної поведінки; здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до умов комунікативної ситуації, соціальних норм і соціального статусу комунікантів.

У зв'язку з цим у сучасній школі, включаючи й початкову, вивчення будь-якої теми співвідноситься з певним фрагментом соціокультурної дійсності. Уведення соціокультурних компонентів у засобах навчання реалізується як на *мовному* (за рахунок використання найбільш розповсюджених імен людей, назв міст, вулиць, географічних назв і свят у змісті навчальних текстів і діалогів, які містять у собі зразки, характерні автентичному мовленню), так і на *фактологічному* рівні (через ознайомлення учня з особливостями життя та культури країни/країн, мова яких вивчається). Реалізація такого підходу дає змогу сформувати у школярів знання, а також уміння й навички, необхідні для існування в мультикультурному світі, здатність адекватно сприймати нетипові прояви іншої культури, бути активним учасником «*діалогу культур*».

Варто зазначити, що чинна навчальна програма з іноземних мов передбачає «прилучати учнів не тільки до нового для них мовного коду, але й до культури народу, носія цієї мови, що забезпечується чітким усвідомленням найголовніших спільностей та розбіжностей між чужою та рідною культурою, згідно з чим навчання поступово має організовуватись як «діалог культур» [23, с. 5]. Утім, у самому документі мало сказано про те, як його здійснювати, і що взагалі являє собою це поняття. Для багатьох педагогів поняття «діалог культур» міцно асоціюється з навчанням культури країни, мова якої вивчається. Проте, словник тлумачить його дещо ширше – як методичний принцип побудови процесу навчання, реалізація якого має на меті:

- 1) навчити учнів сприймати спільне та відмінне в різних культурах (одна з яких – рідна);
- 2) усвідомлювати відмінності між культурами як норму їх існування в сучасному світі;
- 3) формувати в учнів активну життєву позицію проти нерівності культур і культурної дискримінації [1, с. 60].

Як свідчить зазначене вище, насичення процесу підготовки соціокультурною інформацією є недостатньою умовою підготовки учня до «діалогу культур». Міжкультурний діалог можливий за умови, що партнери по спілкуванню є представниками різних культурних спільнот, а тому учень має усвідомити свою національну приналежність. У процесі іншомовної підготовки інша культура не повинна стати для учнів «рекламним банером» чужих цінностей, витісняючи уявлення про рідну культуру, типові моделі поведінки, стиль життя тощо. Відомо, що країна та її народ розпочинаються з національної самоідентифікації. Відтак, система навчання та виховання кожної країни має бути пов'язана, насамперед, із конкретними умовами історичного розвитку цього народу, будуватися відповідно до його інтересів і, як наслідок, розвивати й зміцнювати в дітей ті моральні риси, які є основою патріотизму та національної гордості. Досі актуальним є

твердження К.Д. Ушинського, висловлене ним після педагогічної подорожі до Швейцарії про те, що наш народ міг би позбутися багатьох своїх проблем, якби збільшився рівень знань про свою країну і якби молодь знала стільки позитивних відомостей про свою країну, скільки знає про свою маленьку Швейцарію десятирічний швейцарець, який завершує курс навчання в початковій школі [77].

Зародження основ шкільного краєзнавства в нашій країні пов'язано також з іменем видатного чеського педагога Я.А. Коменського, який вважав пізнання навколишнього життя першоосновою навчання. Будучи популяризатором навчання краєзнавства на місцевому матеріалі, Я.А. Коменський започаткував нову течію – батьківщинознавство, що стало основою сучасного краєзнавства. Важливою, на його думку, є необхідність розвитку в дітей «інстинкту місцевості», тобто розуміння взаємозумовленості природних процесів, уміння бачити місцевість у цілому, з усіма особливостями її природи, життя населення й господарського розвитку. Великий педагог зазначав, що своє рідне є ближчим для розуміння підростаючого покоління, аніж чуже; окрім того, більшість людей продовжує жити й працювати у своєму краї, а відтак має бути знайома з його особливостями [32]. Усе це зумовлює важливість уведення *краєзнавчого* компонента і до змісту навчання іноземних мов.

У загальному розумінні термін «*краєзнавство*» означає різнобічне вивчення природи, географії, населення (етнографії), історії, культури і традицій певної частини країни, її адміністративного регіону або ж окремих населених пунктів з їх найближчих оточенням [14]. У такому вигляді краєзнавство традиційно є невід'ємним складником навчання таких шкільних предметів, як історія та географія, де краєзнавчий принцип сприяє усвідомленню учнями складних питань соціально-економічного, політичного та культурного розвитку країни.

Як видно, краєзнавство передбачає різнобічне та ґрунтовне вивчення конкретної територіальної одиниці. Проте в межах предметної галузі

«іноземні мови» для навчальних закладів загальної середньої освіти реалізація *краєзнавчого* компонента матиме свої особливості. Так, неможливо перетворювати процес навчання іноземної мови на систематичне вивчення свого краю та країни, оскільки це не є метою іншомовної підготовки у школі. Натомість, доречним є ознайомлення учнів з окремими аспектами рідної культури.

У контексті іншомовної підготовки термін *краєзнавство*³ ми трактуємо більш широко та пов'язуємо його з представленням інформації про рідну країну учнів загалом (не обмежуючись певною територіально-адміністративною одиницею або регіоном). При цьому пропонуємо вирізнити в краєзнавчому компоненті такі рівні: *загальнонаціональний, національно-регіональний, локальний*. У підручнику, як основному засобі навчання, зазвичай знаходиться відображення інформації першого та другого рівнів, тобто та, яка формує загальне уявлення про рідну країну, її географію, політичний устрій, видатних людей, основні культурні та архітектурні пам'ятки. Інформацію локального характеру, як правило, не представлено у змісті навчальних книг, проте учні можуть долучати її під час виконання творчих завдань.

Так само, як і соціокультурний компонент змісту навчання іноземних мови, краєзнавчий компонент має потенціал реалізовуватися в усіх сферах (особистісній, публічній, освітній) і темах ситуативного спілкування, визначених навчальною програмою. Загалом він може включати такі аспекти:

- географічні, природні, ландшафтні та кліматичні особливості рідної країни;
- особливості національного складу населення (для полікультурних середовищ), етнографічні аспекти;
- особливості побуту рідної країни;

³ На противагу терміну «краєзнавство», для позначення відомостей про культуру країни мови, що вивчається, у лінгводидактиці послуговуються поняттям «соціокультурна інформація».

- об'єкти культурної спадщини (пам'ятки, пам'ятники, міста та визначні місця);
- свята і традиції рідного краю;
- відомі історичні постаті та сучасники, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної та світової науки, літератури, історії тощо;
- соціальні, політичні, економічні та історичні аспекти існування країни.

Важливість уведення *краєзнавчого* компонента до змісту навчання іноземних мов зумовлюється низкою чинників (як педагогічних, так і політичних). Так, важливі аспекти мови і культури розкриваються лише за умови порівняльного вивчення мови, а тим більше культур. Якщо мовний бар'єр є очевидним, то культурний бар'єр стає явним лише за умови зіткнення двох культур, порівняння рідного з тими аспектами чужої культури, які є відмінними. Часто це знаходить прояв у формі так званого «культурного шоку». З метою попередити його, або ж підготувати молодь до нетипових проявів іншої культури в умовах штучного іншомовного середовища необхідно створити умови, котрі дадуть змогу попередити негативні наслідки міжкультурної комунікації.

У свою чергу, щоб бути цікавим співрозмовником, необхідно знати і розуміти свою культуру, уміти пояснити її особливості. Як свідчить практика, обмін інформацією про звичаї, традиції тих народів, представниками яких є комуніканти, займає значне місце під час міжособистісного діалогу. З огляду на те, що Україна є об'єктом туристичних поїздок та екскурсій, уміння спілкуватися на широкий спектр тем краєзнавчої спрямованості набуває дедалі більшої актуальності.

Поряд із вирішенням завдань суто комунікативного характеру, уведення *краєзнавчого* компонента до змісту навчання іноземних мов зорієнтоване на досягнення більш глобальної мети. Так, одним із завдань системи освіти є виховання патріотизму та формування позитивного образу

власної країни в ментальній картині підростаючого покоління. Тривалий час українське суспільство було об'єктом політичної та культурної денаціоналізації, що не могло не позначитися на свідомості українців. Позбавленому національної свідомості народу складно створити міцну державу, про що свідчить історія невдалих спроб державотворення. Не маючи власних національних орієнтирів, особа легко піддається впливам ззовні (у тому числі й тим, що зумовлені глобалізаційними тенденціями), більшість з яких має радше деструктивний характер для формування національних переконань. Тому, знайомлячись з інформацією про різні аспекти життя в країнах, мову яких вивчається, і порівнюючи їх із відповідними аспектами рідної культури, учні зможуть осмислити місце своєї країни у глобальному світі, її неповторність і потенціал розвитку. Очікується, що в умовах поглиблення співпраці між країнами ці знання будуть транслюватися у процесі міжкультурного діалогу з метою формування такого ж позитивного образу рідної країни в ментальній картині світу іноземців.

Відтак, доповнення змісту навчання іноземних мов краєзнавчим компонентом має суттєвий **виховний та світоглядний потенціал** у контексті компетентнісної парадигми навчання іноземних мов. Так, знайомство з інформацією про різні аспекти життя у країнах, мову якої вивчають, і **порівняння їх із відповідними аспектами рідної культури**, дасть змогу учням:

- усвідомити власну національну ідентичність у полікультурному світі;
- осмислити місце своєї країни у глобальному просторі, її неповторність і потенціал розвитку;
- формувати цілісну картину світу в свідомості учнів;
- формувати стійкий інтерес до історії, культурної спадщини рідної країни, її сьогодення та зацікавленого ставлення до її майбутнього;

- виховувати патріотизм через формування позитивного образу власної країни та культури в ментальній картині підростаючого покоління.

На жаль, проблема використання краєзнавчих матеріалів у процесі навчання іноземних мов тривалий час займала другорядне місце і розглядалася, в основному, на рівні узагальнення досвіду та цікавих знахідок у практиці. Проте систематичне використання краєзнавчого матеріалу як ефективного дидактичного засобу не знайшло достатнього висвітлення в науковій літературі. Нині це питання входить до завдань, над розробкою яких працюють співробітники відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

У контексті дискусій і трансформацій, які спонукали до запровадження обов'язкового навчання іноземних мов у початковій школі важливо усвідомити, що дитина раннього шкільного віку є таким самим суб'єктом культурного середовища, як і представники інших вікових категорій. Так, уже в перші роки життя вона долучається до духовних цінностей, знань і досвіду свого народу в середовищі сім'ї та дошкільного навчального закладу. У її свідомості формуються здатність ідентифікувати себе як члена сім'ї чи найближчого оточення. У цей період формується почуття поваги та любові до рідного дому, проявляється інтерес до природи, побуту, традицій, культурних особливостей.

У контексті проблеми культурного розвитку особи Л.С. Виготський свого часу висунув поняття «дитячої примітивності», під якою розумів стан, коли дитина перебуває на низькій стадії культурного розвитку [7, с. 191]. Це зумовлено тим, що вона ще не оволоділа на належному рівні культурними засобами поведінки. Завдання школи – подолати цю культурну примітивність через створення умов для нормального та різнобічного культурного розвитку особи з метою її інтеграції в соціум. Відтак, у навчальному процесі початкової школи цей інтерес до власної культури та найближчого оточення має підтримуватися та розвиватися, у тому числі й під час вивчення іноземної мови.

Зміст навчання в початковій школі має співвідноситися зі стадіями когнітивного і психічного розвитку дитини, її мотиваційної та діяльнісної сфер. Ігнорування психофізіологічних і вікових особливостей молодших школярів та динаміки їхнього розвитку може негативно вплинути на оволодіння змістом навчального предмета та сформувати у школярів негативне ставлення до нього.

Незважаючи на те, що вивчення нової мови розпочинається з формування вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності, готовність до міжкультурної взаємодії в соціокультурному середовищі не може бути гарантована за їх рахунок. Натомість, вони мають доповнюватися внутрішніми мотивами, ціннісними орієнтаціями особи, її усвідомленим самовизначенням у кожній конкретній ситуації. Така постановка проблеми, як зазначає В.Г. Редько, зумовлює необхідність збагачення кожного компонента (на рівні текстових та ілюстративних матеріалів) соціокультурними елементами таким чином, щоб шкільна іншомовна освіта сприяла формуванню вмінь і навичок міжкультурної комунікації. Уже з першого року навчання іноземної мови учні знайомляться з доступними для їхнього віку елементами культури країн, мову яких вони вивчають. До таких відносяться розповсюджені імена людей і казкових героїв, назви свят, міст, вулиць, традицій тощо. Відповідні національні римівки, вірші, а також ілюстрації країнознавчого спрямування сприятимуть формуванню соціокультурної компетенції учнів [62, с. 50–51]. За словами З.М. Нікітенко, включення соціокультурного компонента на початковому етапі не лише не зменшує важливості практичного володіння мовними формами як засобом спілкування (тобто комунікативного компонента), а навпаки, дозволяє реалізувати принцип комунікативної спрямованості навчання й організувати зацікавлену взаємодію учнів засобами нової мови [45, с. 17]. Набуття соціокультурних компетенцій (країнознавчої, соціолінгвістичної, лінгвокраїнознавчої) допоможе учням асоціювати з конкретною лексичною

одиницею ту ж саму інформацію, що й носій мови, і в такий спосіб досягти спілкування, максимально наближеного до реального.

Паралельно з вивчення іноземної мови в початковій школі учні також у першому наближенні знайомляться з певними краєзнавчими відомостями в контексті опрацювання тем, які визначено навчальною програмою. Особливістю цього знайомства є те, що воно **вперше** відбувається засобами іноземної мови та через призму порівняння з іншою культурою. Отримані знання та сформовані вміння в різних видах мовленнєвої діяльності під час вивчення іноземної мови мають бути трансформовані в уміння учня описувати рідний край, найближче оточення та рідну країну. Безперечно, таке знайомство має узгоджуватися зі змістом навчальної програми. Відтак, на основі її вивчення, а також за результатами анкетування вчителів, нами було підготовлено орієнтовний опис краєзнавчого компонента, виражений в уміннях (компетентностях), які мають бути сформовані під час навчання на кожному році навчання (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Розподіл краєзнавчого компонента змісту навчання іноземних мов у початковій школі

ПЕРШИЙ КЛАС

Сфери	Опис краєзнавчої компетентності
Особистісна	– знати і вміти писати поширені імена в Україні (у тому числі власне ім'я та імена близьких людей); – вміти називати членів сім'ї/родини (на прикладі власної); – вміти називати улюблену іграшку та описувати її;
Публічна	– знати назви основних свят (найбільш уживані Новий рік, Різдво, Пасха (Великдень) іноземною мовою, вміти повідомляти про їх назви та стандартні форми вітання; – знати і вміти писати назви населених пунктів (столиці, власного міста/села);
Освітня	– вміти повідомляти, де навчаєшся та що робиш на уроці

іноземної мови.

ДРУГИЙ КЛАС

Сфери	Опис краєзнавчої компетентності
Особистісна	– знати назви видів дозвілля, уміти повідомляти про дозвілля учнів в Україні; – уміти описувати улюблені ігри та іграшки дітей в Україні;
Публічна	– знати назви тварин, які живуть у рідній країні (свійські та дикі), повідомляти, де вони мешкають (ліси, річки тощо); – знати назви традиційного та сучасного одягу в Україні (предмети одягу, кольори); – знати назви основних страв в Україні (повсякденних і святкових: писанка, паска тощо); – знати назви поширених овочів і фруктів, які вирощують в Україні; уміти повідомляти, які подобаються (а також вирощують на присадибній ділянці); – знати назви основних свят (День Святого Миколая, День матері, День сміху тощо) іноземною мовою;
Освітня	– знати назви шкільних предметів; уміти описувати інтер'єр власної шкільної кімнати).

ТРЕТІЙ КЛАС

Сфери	Опис краєзнавчої компетентності
Особистісна	– уміти описувати типовий робочий день учня в Україні; – уміти описувати власне помешкання; – уміти описувати щоденні обов'язки по дому; – знати назви професій своїх батьків, уміти повідомляти, ким вони працюють;
Публічна	– знати назви основних видів спорту, поширених в Україні (у тому числі улюбленого); – уміти описувати шкільні канікули в Україні (коли розпочинаються, як довго тривають, чим займаються учні під час канікул); – уміти описувати погоду в Україні в різні пори року; – знати назви свят та особливості їх святкування (День

Незалежності України, День Перемоги), повідомляти, місяці їх святкування;

Освітня – уміти описувати основні приміщення школи, в якій навчається учень, а також об'єкти навколо неї; знати назви шкільних предметів.

ЧЕТВЕРТИЙ КЛАС

Сфери Опис краєзнавчої компетентності

Особистісна – уміти описувати власний населений пункт (місто або село), основні заклади в ньому, види житла, транспорту тощо;

– уміти назвати місцезорозташування різних об'єктів у рідному населеному пункті;

Публічна – знати назви видів деяких видів народних святкувань (концерти, фестивалі, ярмарки тощо);

– описувати святкування дня власного міста (основні заходи та види розваг);

– знати назви основних об'єктів інфраструктури населених пунктів (громадський транспорт, метро, мости тощо) і будівель (музей, театр, кінотеатр тощо);

– знати назви й уміти називати об'єкти географічного ландшафту України (назви основних річок, озер, гір тощо);

– знати назви країн-сусідок України;

– знати назви тварин, які живуть у рідній країні (свійські та дикі), повідомляти, де вони мешкають (ліси, річки, а також заповідник Асканія Нова);

– знати основні пам'ятки культури України (сім чудес України);

– знати назви державних свят (День знань, День учителя, День вишиванки, День захисника вітчизни); уміти повідомляти про особливості святкування окремих свят.

Освітня – уміти повідомляти про рідну школу (основні приміщення й об'єкти навколо неї, розклад уроків і шкільні предмети).

Основним засобом діяльності педагога є підручник. Якщо культурний складник підручника (зокрема краєзнавчий компонент), на переконання вчителя, не є достатнім, він має право використовувати додаткові матеріали, які не суперечать темі й задовольняють вікові та пізнавальні можливості учнів.

Окрім презентації інформації про культурні особливості рідної та зарубіжної країн, обов'язковою умовою міцності засвоєння знань і сформованості відповідних уявлень є виконання завдань, які сприяють активізації нових знань у мовленнєвій діяльності школярів. Основний акцент таких завдань – **порівняння**. Саме за його допомогою учні можуть краще зрозуміти відмінності між рідною та іншою культурою, усвідомити свою національну ідентичність. Залучати учнів до активного виконання таких завдань доцільно у 3-му та 4-му класах, коли в них уже сформовані елементарні вимовні та графомоторні навички, а якість володіння мовним і мовленнєвим матеріалом є достатньою для формулювання завершених висловлювань. Важливо, щоб ці завдання виконувалися, як в усномовленнєвій діяльності (діалогічне й монологічне мовлення), так і на письмі (написання листа уявному іноземному другу). Якщо у змісті підручника такі завдання не передбачено, учителю доцільно самотійно ініціювати відповідну комунікативну ситуацію в межах тієї теми, що вивчається.

Іншим видом діяльності, який може сприяти оволодінню соціокультурними та краєзнавчими аспектами є **елементи проектної методики**. Вона потребує від учнів умінь злагоджено працювати в мікрогрупі (2–4 особи), аналізувати відому інформацію та вибирати необхідну, упорядковувати її в текстовій і графічній формі, а також презентувати новостворений інформаційний продукт перед класом. Використання елементів проектної методики засвідчує позитивні результати в підвищенні мотивації школярів до навчання, умінні використовувати здобуті знання на практиці. Розпочинати систематичну роботу з цим видом

діяльності також доцільно під час навчання у 3–4 класі. На переконання деяких учителів, використання елементів проектної методики в початковій школі є передчасним. Проте, варто зазначити, що однією з перших цю технологію реалізувала Н.П. Чумак у змісті підручників з французької мови для початкової школи. Автор звертає увагу на позитивні результати залучення учнів до проектної діяльності. Зокрема, вона вказує на підвищення мотивації, формування в учнів уміння використовувати здобуті знання на практиці [81, с. 92].

Не менш важливим аспектом побудови процесу навчання мови у форматі діалогу культур є те, що постійні міграційні процеси, які стали невід'ємною складником сучасного життя, зумовлюють поступове зникнення моноетнічних середовищ. Відтак, в одному класі можуть бути представлені діти різних національностей та етнічних груп. Україна не є винятком. Попри це, дидактико-методичні засади організації процесу співпраці в поліетнічному та полікультурному навчальному середовищі ще не є достатньо розроблені вітчизняною педагогічною наукою, а відтак не відображені в підручниках з іноземних мов. Проте ігнорування потреби самовираження представників інших етнічних груп може стати причиною розшарування учнівського колективу, маргіналізації міжособистісних стосунків. У зв'язку з появою такої ситуації порівняно недавно в лінгводидактиці окреслилася нова галузь – етнолінгводидактика. Відповідно до її положень, «діалог культур» може бути ефективним у реальній міжкультурній комунікації, якщо учні, які вивчають іноземну мову, достатньою мірою оволоділи культури країн, у якій живуть, мову яких вивчають, а також власною етнічною культурою [2]. Проте наразі вчитель має самотужки стати модератором, який забезпечуватиме міжкультурний діалог, у якому будуть реалізовані та задоволені потреби інших етнічних і релігійних груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Барышников Н. В. Культура и обучение иностранным языкам: попытка объективного анализа / Н. В. Барышников // Режим доступа: https://www.pglu.ru/upload/iblock/5bb/uch_2014_i_02.pdf
3. Беляев Б. В. О соотношении языка и речи в процессе обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев // Иностранные языки в школе. – 1957. – № 3. – С. 3–9.
4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45–50.
5. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови : моногр. / О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – 138 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
7. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
8. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка / П. Я. Гальперин. – М. : Просвещение, 1985. – 45 с.
9. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3–8.
10. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Изд. центр «Академия», 2009. – 333 с.

11. Державний стандарт початкової загальної освіти / Практика управління закладом освіти : спецвипуск. – К., 2012. – С. 2–33.
12. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : монография / Т. М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 232 с.
13. Елизарова Г. В. О природе социокультурной компетенции / Г. В. Елизарова // *Studia Linguistica*. 8. Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы.– СПб. : Тригон, 1999. – С. 274–281.
14. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
15. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
16. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
17. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
18. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
19. Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев / З. Н. Иевлева. – М. : Русский язык, 1982. – 144 с.
20. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М. С. Ильин. – М. : Педагогика, 1975. – 152 с.
21. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // *Иностранные языки в школе*. – 1987. – № 6. – С. 20–26.
22. Ільченко В. Р. Компетентнісна модель освітньої галузі як необхідна умова ефективної освіти / В. Р. Ільченко // *Український педагогічний журнал*. – 2015. – № 1. – С. 163–170.

23. Іноземні мови. 2–12 класи, 5–12 класи (2-га іноземна мова). Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 208 с.

24. Іноземні мови. Навчальна програми для загальноосвітніх спеціалізованих навчальних закладів. 1–4 класи (оновлено). – 2018. – 50 с. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya>

25. Іноземні мови. 1–4 класи. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Вид. дім «Освіта», 2012. – 49 с.

26. Іноземні мови. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. 1–11 класи. – К. : Перун, 1996. – 37 с.

27. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. Д. Карп'юк. – Тернопіль : Астон, 2012. – 104 с.

28. Карп'юк О. Д. Обґрунтування концепції авторської серії навчальних видань з англійської мови для початкових класів загальноосвітніх шкіл України / О. Д. Карп'юк // Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць Інституту педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 532–542.

29. Карп'юк О. Д. Тарас у Біла в гостях. Про зміст і специфіку навчання за комплектом англійської мови «English–4» / О. Д. Карп'юк // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 3. – С. 26–29.

30. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни – европейские рамочные установки : рекомендации парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 года. О ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС) // Адукаатар. – 2008. – № 1 (13). – С. 14–18.

31. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова . – М. : Просвещение, 1983. – 197 с.

32. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – С. 242–476.

33. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
34. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – Минск : Вышэйшая школа, 2003. – 176 с.
35. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
36. Кремень В. Г. У змісті шкільної освіти мають відбутися зміни / В. Г. Кремень // Газета «Дзеркало тижня». – 13 березня 2015 року. – Вип. № 9. – Режим доступу: <https://dt.ua/gazeta/issue/1004>.
37. Крутецкий В. А. Психология / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1980. – 352 с.
38. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
39. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів / О. В. Малихіна. – К. : Навч. кн., 2002 – 304 с.
40. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.09 / Р. Ю. Мартинова. – К., 2007. – 51 с.
41. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
42. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька [та ін.] ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
43. Негневицкая Е.И. Раннее обучение иностранным языкам: вчера, сегодня, завтра / Е. И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 27–32.

44. Несвіт А. М. Англійська мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / А. М. Несвіт. – К. : Генеза, 2012. – 127 с.

45. Никитенко З. Н. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе / З. Н. Никитенко, О. М. Осиянова // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 3. – С. 14–17.

46. Никитенко З. Н. Методическая система овладения языком на начальной ступени школьного образования : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / З. Н. Никитенко. – М., 2015. – 427 с.

47. Никитенко З. Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования : учебное пособие / З. Н. Никитенко. – М. : Прометей, 2013. – 288 с.

48. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України. – К., 2016. – 40 с.

49. Паршикова О. О. Німецька мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. О. Паршикова, Г. М. Мельничук, Л. П. Савченко [та ін.]. – К. : Грамота, 2012. – 120 с.

50. Пасічник О.С. Навчання іноземних мов у початковій школі: зарубіжний та вітчизняний досвід / О.С. Пасічник // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2017. – Вип. 18. – С. 126–139.

51. Плахотник В. М. Англійська мова : навч. посібн. для 1 класу шкіл з викладанням ряду предметів англійською мовою / В. М. Плахотник, Т. Л. Сірик. – К. : Освіта, 1995. – 160 с.

52. Плахотник В. М. Англійська мова. 1 клас : пробний підруч. для загальноосвіт. шкіл, ліцеїв і гімназій / В. М. Плахотник, Т. К. Полонська. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 1997. – 270 с.

53. Полонська Т. К. Ігри як засіб компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / Т. К. Полонська // Український педагогічний журнал. – 2017. – № 3. – С. 109–115 (англ. мовою).

54. Полонська Т. К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов учнів профільної школи / Т. К. Полонська // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 3. – С. 76–80.

55. Про поступове запровадження вивчення іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх шкіл // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – № 22. – С. 13–32.

56. Редько В. Г. Дидактичні та методичні підходи до конструювання змісту навчання іноземних мов у сучасних ЗНЗ на компетентнісних засадах: теорія і практика / В. Г. Редько // Іноземні мови у школах України. – 2014. – № 4. – С. 17–23.

57. Редько В. Г. Іспанська мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько, В. І. Береславська. – К. : Генеза, 2012. – 103 с.

58. Редько В. Г. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи: лінгводидактичний аспект / В. Г. Редько // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2017. – Вип. 18. – 282 с.

59. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : моногр. / В. Г. Редько. – К. : Пед. думка, 2017. – 628 с.

60. Редько В. Г. Концепція навчання іноземної мови учнів початкової школи / В. Г. Редько // Наук. записки: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – Вип. 2. – 2006. – С. 54–57.

61. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади конструювання змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі / В. Г. Редько // Педагогіка і психологія. – 2017. – № 2. – С. 28–38.

62. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : метод. посібн. для вчителів ін. мов / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2007. – 136 с.

63. Редько В. Г. Молодші школярі ... Які вони? (Залежність ефективності навчання іноземних мов учнів початкової школи від їхніх

вікових особливостей) / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1 (3). – С. 22–30.

64. Редько В. Г. На засадах єдиної концепції : особливості побудови шкільних підручників з іноземних мов / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 5. – С. 78–86.

65. Редько В. Г. Раннє навчання іноземних мов – виклик часу / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – № 6. – С. 5–9.

66. Редько В. Г. Теоретико-методологічні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4 класів: рефлексивний погляд на проблему / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай // Педагогіка і психологія. – 2017. – № 4. – С. 70–80.

67. Рискє И. Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии : дис... канд. пед. наук: 13.00.02. / И. Э. Рискє. – СПб., 2000. – 259 с.

68. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : пособие для пед. вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 2000. – 232 с.

69. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : посібник / О. Я. Савченко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 176 с.

70. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

71. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у сучасному педагогічному просторі / С. О. Сисоєва // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Х. : ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 311–325.

72. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей. / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 238 с.

73. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе / А. П. Старков. – М. : Просвещение, 1978. – 224 с.

74. Топузов О. М. Компетентнісний підхід – стрижень наукових інновацій у навчанні / О. М. Топузов // Газета «Освіта України». – 15 серпня 2016 року – Вип. № 32.

75. Уман А. И. Учебные задания и процесс обучения / А. И. Уман. – М. : Педагогика, 1989. – 56 с.

76. Ушинский К. Д. О первоначальном обучении грамоте вообще / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения в 6 т. – Т. 4. – М. : Педагогика, 1989. – 528 с.

77. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : В 6 т. – Т. 2. Сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – 496 с.

78. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 2005. – 255 с.

79. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская. – 2004. – 16 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compent.pdf

80. Цетлин В. С. Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам / В. С. Цетлин // Иностранные языки в высшей школе. – М., 1969. – С. 3–18.

81. Чумак Н. П. Навчання як процес зацікавленого спілкування вчителя і учня. Про концепцію підручника з французької мови для 4-го класу / Н. П. Чумак // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 3. – С. 90–93.

82. Чумак Н. П. Навчити дітей користуватися мовою із задоволенням / Н. П. Чумак // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 2. – С. 145–149.

83. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие для студентов пед. институтов / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

84. Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. М. Швалб // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 31–36.

85. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

86. ELLiE: Early Language Learning in Europe / Edited by Janet Enever. – London : British Council, 2011. – 166 p.

87. Foreign Language Teaching in Primary Schools: Issues and Research. – Irish National Teachers' Organisation. – Dublin, 1991. – 68 p.

88. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society / Edited by D. S. Rychen and L. H. Salganik. – Göttingen : Hogrefe and Huber Publishers, 2003. – 224 p.

89. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning / Режим доступу : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

90. Rowlands David. Towards F.L.E.S. in Britain, Part I / David Rowlands // The Modern Language Journal. – 1972. – Vol. 56. – Issue 1. – P. 13–20.

91. Thompson P. M. Growth Patterns in the Developing Brain Detected by Using Continuum Mechanical Tensor Maps / P. M. Thompson, J. N. Giedd, R. P. Wood // Nature. – 2000. – March 9; 404. – P. 190–193.

ВИСНОВКИ

У монографії представлено матеріали як результати наукових досліджень, що окреслюють основні тенденції розвитку змісту навчання іноземних мов у вищому педагогічному закладі та початковій школі. Вони теоретично визначені та дидактично і методично обґрунтовані відповідно до пріоритетних стратегій розвитку сучасної іншомовної освіти: компетентнісної парадигми навчання, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів до організації освітнього процесу.

У монографії здійснено спробу окреслити та схарактеризувати визначальні пріоритети сфери іншомовної освіти, на які спрямовується навчальна діяльність у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти. Оновлення змісту зумовлюється сучасними тенденціями розвитку педагогічної науки та шкільної практики, спрямуванням їх на компетентнісні засади.

Компетентнісна технологія навчання іншомовного спілкування проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли студенти і школярі не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності. Лише за умови, що кожен студент/учень особисто братиме участь у виконанні навчально-комунікативних дій, усвідомить їх функціональне призначення в комплексі з іншими діями, зможе набути досвіду мовленнєвої взаємодії в усній і письмовій формах.

Компетентнісний підхід до навчання доцільно розглядати з кількох позицій: а) цілей освіти, б) особливостей добору та організації змісту освіти, в) особливостей вибору та використання освітніх технологій, г) особливостей організації освітнього процесу, д) особливостей форм і видів контролю освітніх результатів.

Успішне впровадження компетентнісної технології навчання чужомовного спілкування студентів і учнів початкової школи різнобічно залежить від низки чинників, зокрема вправ і завдань, оскільки саме вони репрезентують зміст дій, що мають виконуватися під час пред'явлення й активізації навчального матеріалу. Тільки дидактично доцільний їх добір і методично виправдана організація зможуть забезпечити ефективність набуття іншомовного комунікативного досвіду та успішне виконання цілей навчання. У процесі виконання навчальної діяльності в індивідуальних, парних і групових формах роботи формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої мови, але й набувається досвід мовленнєвої взаємодії в різних ситуаціях спілкування. Він дає можливість широко застосовувати такі види і форми навчальної роботи, які сприяють оволодінню адекватною комунікативною поведінкою в реальних умовах спілкування.

У матеріалах монографії презентуються погляди на різноманітні аспекти зазначених проблем, указуються й обґрунтовуються способи їх розв'язання, узагальнюються результати здійснених досліджень, формулюються висновки.

Ефективність і дієвість оприлюднених лінгводидактичних положень можуть слугувати теоретичним підґрунтям для вдосконалення як системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, так і змісту навчання іншомовного спілкування в сучасних закладах загальної середньої освіти.

Матеріали монографії можуть бути рекомендовані викладачам вищих навчальних закладів, методистам, учителям, усім тим, хто не байдужий до сфери іншомовної освіти.

Наукове видання

*Редько Валерій Григорович
Теличко Наталя Вікторівна
Сідун Маряна Михайлівна
Полонська Тамара Констянтинівна
та ін.*

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Монографія

Підписано до друку 28.03.2018. Формат 60*84/16.
Папір офсет. Ум.друк.арк. 15,28. Тираж 300 прим. Зам. № 44.

Адреса видавництва:
Мукачівський державний університет,
вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 2-11-09. E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів та
розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 4916 від 16.06.2015 р.



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>