

та разом із використанням у навчанні сучасних освітніх технологій дає позитивні результати.

У визначенні та детальній розробці шляхів реалізації компетентнісного підходу до навчання інформатики учнів початкової школи в рамках особистісно орієнтованого навчання вбачаємо напрямком **подальших наукових пошуків**.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Богачик М. Компетентнісно-зорієнтоване навчання як проблема педагогічної науки та практики / М. Богачик // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. – Рівне : РОППО, 2010. – № 4 – С. 33 – 36.

2. Головань М. С. Інформатична компетентність як об'єкт педагогічного дослідження / М. С. Головань // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Українська інженерно-педагогічна академія. – Х., 2007. – № 16. – С. 314 – 324.

3. Головань М. С. Компетентнісний підхід у навчанні інформатики і комп'ютерної техніки студентів економічного ВНЗ [Електронний ресурс] / М. С. Головань // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2007. – № 18 – 19. – С. 19 – 32. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pipo_2007_18-19_4.pdf.

4. Головань М. С. Інформатичні компетентності чи інформатична компетентність? /

М. С. Головань // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. пр. : в 3 т. Т. 3. Теорія та методика навчання інформатики. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМІ, 2013. – Вип. 11. – С. 52–62.

5. Жалдак М. І. Формування системи інформатичних компетентностей майбутніх учителів інформатики у процесі навчання в педагогічному університеті / М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський, М. В. Рафальська // Вища школа. – К., 2009. – № 10. – С. 44–52.

6. Самойленко Н. І. Формування інформаційних компетенцій на уроках інформатики в основній школі / Н. І. Самойленко, Л. П. Семко // Компетентнісні засади змісту освіти в 11-річній школі. – Київ : Оберіг, 2013. – С. 435–439.

7. Сходинки до інформатики : програма для учнів 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів / О. В. Коршунова, Г. В. Ломаковська, Н. В. Морзе та ін. // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою. 1-4 класи. – Київ : Освіта, 2011. – 392 с.

8. Хуторської А. Ключові освітні компетентності [Електронний ресурс] / А. Хуторської. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/2340/>.

Дата надходження до редакції: 17.11.2015 р.

УДК 371.471(075.8)

Надія ЯЦЕНЮК,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри німецької філології
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито методичні та дидактичні особливості конструювання змісту підручників з іноземної мови. Виокремлено такі підходи: багаторівневий діалог культур, інтенсивний, комунікативний та природно-розмовний.

Ключові слова: підручник, структура, інтенсивний, природно-рольовий.

В статье раскрыты методические и дидактические особенности конструирования содержания учебников по иностранному языку. Выделены такие подходы: многоуровневый диалог культур, интенсивный, коммуникативный и естественно-разговорный.

Ключевые слова: учебник, структура, интенсивный, естественно-ролевой.

The article describes the methodological and didactical features of constructing the context of foreign language manuals. The author has distinguished such points of view as: multilevel dialog of cultures, intensive, communicative and naturally-colloquial

Key words: manual, structure, intensive, naturally-spoken.

Постановка проблеми. Інтенсивні процеси реформування змісту освіти, що розпочалися в Україні відразу після здобуття нею незалежності, зумовили наполегливі пошуки ефективних шляхів вирішення цієї проблеми. Як зазначає В. Г. Редько, одним із проявів цього було звернення до проблеми створення національних підручників для школи як основних засобів навчання і важливого механізму

реалізації оновленого змісту освіти [12]. Разом із тим, відповідними органами на офіційному рівні не було визначено чітких вимог і методологічних принципів конструювання їх змісту. Єдиним документом, що визначав зміст шкільної іншомовної освіти, була навчальна програма [1]. У зв'язку з тим, що в цей період зміст шкільної іншомовної освіти не був чітко регламентований, існувало безліч поглядів стосовно того, чому, з якого віку та в якому обсязі навчати, кожен міг запропонувати власне, нерідко непрофесійне, бачення. Тому в межах нашої статті ми зосередимо увагу на особливостях конструювання тієї навчальної літератури, яка отримала відповідний гриф МОН.

В означений період спостерігається поява значної кількості напрямів, які в сукупності відображали доволі широку палітру підходів щодо навчання іноземної мови (ІМ).

Метою статті є розкриття дидактичних і методичних особливостей конструювання змісту підручників з іноземної мови. Одним із завдань оновлення змісту шкільної іншомовної освіти було створення українознавчозорієнтованих книг, сумісних із широким діапазоном чинних на той час посібників і підручників.

Однією з перших, хто запропонував власне бачення щодо вирішення цього питання, була педагог-практик О. І. Литвинюк, яка у 1992 році представила власну методичну систему – багаторівневий діалог культур (БДК), а також розробила теоретичні засади для нового типу підручника з іноземної мови. БДК-підхід принципово відрізнявся від інших тим, що в центрі методичної системи знаходиться не іноземна мова як предмет вивчення, а діяльність школяра, спрямована на збагачення власної картини світу за допомогою іноземної мови як засобу спілкування [8]. Звідси – інша побудова курсу: сегментована картина світу, яка вивчається засобами ІМ.

Беручи до уваги те, що процеси національного відродження спонукали в суспільстві зростання інтересу до народної історії, його духовних джерел і надбань, навчальний матеріал підручників О. І. Литвинюк орієнтований, у першу чергу, на ознайомлення з культурою, традиціями, побутом України, а вже потім країн, мова яких вивчається. Історичні й культурні аспекти знайшли своє відображення в усіх підручниках цієї серії. Як зазначала автор, це – традиційний міжкультурний підхід, але «навиворіт», оскільки переважна частина нової інформації подається іноземною мовою про рідну культуру, про яку учні на той час знали дуже мало [8].

Вирішення проблеми низької ефективності шкільної іншомовної освіти деякі методисти й автори підручників вбачали у запровадженні інтенсивних методів, в основу яких було покладено теорію інтенсивного навчання Г. О. Китайгородської [7]. Термін „інтенсивний” означає, що в процесі навчання за цими підручниками передбачалося посилення активності вчителя, учнів, а також їхнього навчального спілкування і взаємодії з метою прискореного засвоєння знань, формування умінь і навичок іншомовного спілкування. За твердженням Г. О. Китайгородської, інтенсифікація навчання відбувається за рахунок активнішого використання психологічних, особистісних можливостей учнів

[7, с. 18-19]. Їх дослідженням займався ще Л. С. Виготський, який увів поняття «зони найближчого розвитку», що передбачало використання потенційних, але ще нереалізованих можливостей інтелектуального розвитку дитини, які можуть актуалізуватися за допомогою дорослих [5, с. 389]. Базуючись на комунікативному та особистісно-діяльнісному підходах, інтенсивний метод навчання ІМ передбачає формування в учнів комунікативної здатності – вміння активно і вільно нею спілкуватися. Як зазначали автори названої серії підручників, її основне вихідне положення відображено в назві – навчити учнів іноземної мови за допомогою спілкування нею [7]. Тобто, принцип комунікативності, покладений в основу, передбачав побудову процесу навчання ІМ як моделі процесу реальної комунікації: вмотивованість висловлювань, їх адресованість конкретній особі або групі осіб, ситуативність, варіативність, а також емоційне забарвлення [7].

На думку М. К. Кабардова, основна відмінність у розумінні принципу комунікативності між так званим традиційним та інтенсивним навчанням полягає в тому, що для першого досягнення комунікативності є кінцевою метою, тобто має виникати на основі виконання мовних і мовленнєвих вправ, а в інтенсивному методі – комунікативність ситуації є необхідною умовою оволодіння мовними засобами і мовленнєвими зразками [6]. З метою реалізації цього принципу автори навчальної літератури зазначеної серії прагнули сконструювати її як модель реального процесу спілкування, що відбувається в різних навчально-мовленнєвих ситуаціях. Тому вже з перших уроків за допомогою вчителя учні починають спілкуватися іноземною мовою між собою, а також з тими персонажами, яких зустрічають на сторінках підручників.

Інший підхід до створення змісту підручників знаходимо у Т. Л. Сірик. Вона запропонувала підручник, в основу якого покладено «природно-розмовний метод» [13, с. 2], що сприяє швидкому накопиченню мовного матеріалу, обсяг якого виводить учнів на надкомунікативний рівень, унаслідок чого в них формуються вміння і навички вільно користуватися ІМ як засобом спілкування. При цьому автор пропонує використовувати елементи інтенсифікації, що базуються на значному обсязі мовного матеріалу. На її переконання, це дає змогу активувати свідомі й підсвідомі процеси психіки для створення міцної та розвиненої мовленнєвої бази. Такий симбіоз методів навчання в трактуванні Т. Л. Сірик отримав назву комунікативно-інтенсивного методу [13, с. 2]. Варто зауважити, що, на відміну від інших авторів, які підготували завершені серії підручників, сконструйовані на засадах тієї чи іншої концепції навчання, Т. Л. Сірик вдалося підготувати лише підручники для 5-го і 6-го класів. Як засвідчив аналіз змісту шкільної навчальної літератури з ІМ цього періоду, її найменшими цілісними логічно побудованими структурними компонентами є згруповані за розділами (циклами) уроки, об'єднані певною тематикою, мовним і мовленнєвим матеріалом, на основі якого учні оволодівають навичками й уміннями спілкуватися іноземною мовою. Уроки і розділи мають аналогічну структуру, що сприяє формуванню єдиної стратегії роботи з конкретним підручником. У змісті деяких з них розділи об'єднані у чверті відповідно до тривалості навчання. Така структурна організація

навчального матеріалу полегшує роботу як учня, так і вчителя.

Однак тематичний підхід до організації навчального матеріалу мав певні особливості в змісті навчальної літератури різних авторів [2; 3; 9; 10]. Так, у змісті підручників з англійської, німецької та французької мов, створених у лабораторії навчання іноземних мов АПН України, робота над темами носить дещо аморфний характер. Це пов'язано з тим, що на цьому етапі навчання основна увага зосереджується на формуванні основних звуко-буквених зв'язків, оскільки в цих мовах зазначені явища викликають труднощі, що й було враховано авторами. Лише в другому півріччі чітко простежується тематичний підхід.

У зв'язку з тим, що аналізована навчальна література була сконструйована на засадах різних методичних концепцій, особливості навчання нового матеріалу в змісті різних підручників мали суттєві відмінності, хоча можливо виокремити і деякі подібні підходи. Зокрема, на початковому етапі навчання усний вступний курс не використовувався (Н. П. Басай, В. Г. Редько, О. Т. Тімченко, Т. П. Бевзенко) або ж був зведений до мінімуму (О. І. Литвинюк, Н. К. Склярєнко, Т. Л. Сірик). Тому вже з перших уроків передбачалося взаємопов'язане навчання різних видів мовленнєвої діяльності. Встановлення звуко-буквених відповідностей відбувалося на основі поступового ознайомлення учнів з літерами алфавіту й засвоєння ними правил читання.

Автори підручників, сконструйованих на засадах цього методу, дотримувалися дедуктивного підходу, що передбачає формування мовних умінь і навичок за допомогою виконання комплексу вправ після засвоєння відповідного граматичного правила або певного обсягу лексичного матеріалу. Значну роль у змісті підручників цієї серії відіграють вправи на переклад з української мови на іноземну.

Навчання читання й усного мовлення в цій навчальній літературі відбувалося у процесі опрацювання змісту навчальних текстів, які також уміщували лише відомий учням лексичний і граматичний матеріал, що й визначало відповідний рівень їхньої складності. Варто зазначити, що оволодіння усним мовленням у змісті підручників для різних класів мало свої особливості. Так, починаючи з другого класу, вводяться нескладні усномовленнєві комунікативні завдання. Їх кількість зростає у підручниках, де розглядаються теми побутової спрямованості. Переважно в цих завданнях передбачалося складання діалогу за ситуацією, що була пов'язана з основною темою розділу. У багатьох випадках діалоги пропонувалося складати за запропонованим зразком, іноді змінюючи лише його окремі елементи, або ж передбачалося його конструювання на основі прочитаного тексту. Досить часто формулювання завдання мало узагальнений характер, що ми розглядаємо як певний недолік. Так, ще Ю. І. Пассов вказував на методичні вади таких формулювань, оскільки вважав, що вони не враховують особистого досвіду учнів, не зачіпають їхньої мотиваційної сфери і не стимулюють комунікативності [11, с. 62-63].

Варто зазначити, що зі збільшенням обсягу країнознавчих тем у змісті підручників для старших класів навчання усного мовлення набуває більшої монологічної спрямованості, ніж у попередні роки, оскільки завдання, в яких учні мають переказати

зміст тексту, описати малюнок або зробити висновок, кількісно переважали ті, де від них вимагалось розпитати співрозмовника і дізнатися в нього про щось нове. Наприклад, у змісті підручника з німецької мови для 8-го класу Н. П. Басай у розділах «Німеччина» («Deutschland – ein Land mit Geschichte») й «Україна», що розраховані на перше півріччя [4, с. 17-88], представлено чотири завдання, в яких необхідно скласти діалог на основі запропонованих прикладів [4, с. 39, 62, 76-78].

Характерно, що в деяких підручниках у межах одного тематичного розділу (модуля) використовуються тексти різного рівня складності. Зокрема, в підручниках О. І. Литвинюк вони є трьох типів. Перший тип – це тексти, створені автором, в яких використовувався спеціально дібраний лексичний матеріал, граматичні й синтаксичні структури. Другий тип – адаптовані автентичні тексти, які в основному представлені уривками з художніх творів або адаптованими матеріалами країнознавчої спрямованості. Вони складніші, ніж тексти першого типу, але адаптація зроблена таким чином, щоб лексичний, граматичний і синтаксичний матеріал мав однаковий рівень складності, аби не перенавантажувати учнів і не знижувати їхню мотивацію. Тексти третього типу, представлені у блоці для додаткової діяльності, є повністю автентичними. Їх основна мета – змодельювати діяльність, яка передбачає включення до мовленнєвого середовища.

Логічна послідовність післятекстових вправ така: спочатку проводиться робота, що передбачає перевірку здатності учнів орієнтуватись у змісті тексту; після чого опрацьовуються лексико-граматичні моделі; потім об'єднуються мовні та логічні компоненти, що забезпечує утворення мовленнєвих зразків; на завершальному етапі лексико-граматичний матеріал використовується для побудови власних висловлювань; деякі завдання пропонуються виконати у формі обговорення. У підручнику передбачені прийоми, що забезпечують не лише перенесення навичок в інші ситуації спілкування, але й розвиток пошукової та творчої активності учнів, про що свідчить наявність значної кількості проблемних та творчих завдань, незавершених оповідань. Автор добирає завдання в такий спосіб, щоб вони були особистісно значущими для учнів, а в процесі їх виконання школярі могли використовувати власний досвід. Такий підхід мав на меті підвищення мотивації до навчання.

Як зазначається у методичній літературі, важливим компонентом шкільної іншомовної освіти є ознайомлення з країнознавчим матеріалом, мета якого – підготувати учнів до комунікації в іншомовному середовищі, з носіями іншої культури і цінностей [1]. У змісті підручників він, здебільшого, ілюструється за допомогою навчальних текстів. Як уже зазначалося, в змісті підручників, сконструйованих на засадах свідомо-порівняльного методу, країнознавчий матеріал був представлений за тематичним принципом у вигляді відомостей про географічні, політичні, соціально-побутові особливості країн, мова яких вивчалася, їхню історію, культуру, видатних особистостей. Ознайомленню з культурою країн, мова яких вивчається, естетичному вихованню учнів і формуванню в них умінь і навичок читати й аналізувати художню літературу сприяє також використання адаптованих уривків літературних прозових і

поетичних творів. Такий енциклопедичний підхід до представлення країнознавчої інформації хоч і давав учням певний обсяг знань, однак не сприяв їхньому глибокому розумінню чужої культури, оскільки в підручниках недостатньо уваги приділялося соціокультурним і лінгвокраїнознавчим аспектам.

Невід'ємними структурними елементами шкільної навчальної літератури з ІМ вважаються граматичний коментар і словник. Підходи, які автори використовують у процесі їх конструювання, потребують детальнішого аналізу. Так, граматичні довідники сконструйовані на засадах педагогічної граматики, основним принципом якої є наочність. За її допомогою враховуються як формальні, тобто утворення форми, так і функціональні аспекти навичок, тобто рекомендації щодо його застосування в мовленні. Як наслідок – знаходимо значну кількість правил-інструкцій після стислих структурованих описів. Традиційно граматичний коментар представлений у кінці підручника, що дозволяє досить швидко знаходити правила, коли це необхідно. У змісті підручників для інтенсивного навчання таке розташування зумовлене логікою навчального процесу – під час евристичної бесіди учні не повинні бачити готове правило, а мають сформулювати його самостійно. Матеріал коментаря призначений для усвідомлення й систематизації граматичних явищ, засвоєних у мовленнєвих зразках під час опрацювання циклів уроків.

Аналізуючи особливості укладення словників, варто звернути увагу, що, відповідно до навчальної програми, лексичний запас випускників середньої школи становив 1 тис. лексичних одиниць, 850 з яких мали бути засвоєні на продуктивному рівні [1]. Однак не всі автори підручників поділяли цю точку зору. Так, у підручниках О. І. Литвинюк обсяг словника перевищує зазначену кількість. Як зауважує автор, вона недостатня для учнів країни, яка прагне стати членом європейської спільноти, де для людини знання мови має стати життєвою необхідністю. На її переконання, за умов раціональної організації навчання учні середніх шкіл можуть оволодіти лексичним запасом в обсязі до 2500 одиниць активної лексики

Отже, узагальнюючи особливості конструювання змісту підручників у цей період, можемо охарактеризувати це десятиліття як етап пошуку ефективних шляхів підвищення якості шкільної іншомовної освіти. З цією метою авторами використовувалися досягнення вітчизняної й зарубіжної методики, а також авторські інтерпретації їх окре-

мих положень, які в комплексі були зорієнтовані на формування комунікативних умінь і навичок учнів, їхнє знайомство із соціокультурними аспектами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Басай Н. П. Програма. Іноземні мови. 2–12 класи [Текст] / Н. П. Басай, В. Г. Редько. – К. : Перун, 2002. – 207 с.
2. Басай Н. П. Guten Tag : підручник для 3 класу / Н. П. Басай. – К. : Освіта, 2006. – 158 с.
3. Басай Н. П. Guten Tag : підручник для 4 класу / Н. П. Басай. – К. : Освіта, 2004. – 144 с.
4. Басай Н. П. Guten Tag : підручник для 8 класу / Н. П. Басай. – К. : Освіта, 2008. – 239 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Кабардов М. К. Особенности общения у подростков при обучении иностранному языку / М. К. Кабардов // Психология общения: проблемы и перспективы : материалы международной конференции (25-27 октября 2000 г.). – М., 2000.
7. Китайгородська Г. О. Основні положення інтенсивного навчання англійської мови / Г. О. Китайгородська // Матеріали I Міжнародної інтернет-конференції «Нові виміри сучасного світу». – Мелітополь, 2005. – Т. 1. – Ч. 2. – С. 41 – 43.
8. Литвинюк О. І. Bright English. Яскрава англійська : підручник для 10-го класу / О. І. Литвинюк. – Дніпропетровськ : Навчальна книга, 1996. – 368 с.
9. Павлюк З. П. Deutsch : підручник для 3 класу / З. П. Павлюк. – К. : Навчальна книга, 2004. – 162 с.
10. Павлюк З. П. Deutsch : підручник для 4 класу / З. П. Павлюк. – К. : Навчальна книга, 2004. – 158 с.
11. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
12. Редько В. Г. Особливості побудови змісту шкільних підручників з іноземної мови / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах : науково-методичний журнал. – К. : Педагогічна преса, 2006. – № 5. – С. 78 – 79.
13. Сірик Т. Л. English 10 (6). Англійська мова (6-й рік навчання, профільний рівень) / Т. Л. Сірик, С. В. Сірик. – Полтава : СТЛ-Книга, 2010. – 274 с.

Дата надходження до редакції: 11.12.2015 р.