

textbook, the development of the corresponding methodological toolkit, as well as the creation of methods for predicting the teaching-methodical complex for the subject (course).

**Keywords:** New Ukrainian school, content of education, textbook, educational and pedagogical predicting, model.

УДК 373.3.016:81'243

## ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: АВТОРСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ АНКЕТУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ

**В. Г. Редько,**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач відділу навчання іноземних мов  
Інститут педагогіки НАПН України*

**Т. К. Полонська,**

*кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України  
e-mail: labredko@ukr.net*

У статті аналізуються результати проведеного науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України анкетування вчителів з метою з'ясування їхнього ставлення до окремих питань навчання іноземних мов учнів 1–4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів на засадах компетентнісного підходу. Анкетування було проведено у восьми областях України, у ньому взяло участь понад 200 учителів іноземних мов, які працюють у молодших класах різних типів навчальних закладів. Результати відповідей педагогів дали змогу виявити найсуттєвіші потенційні можливості учнів до засвоєння компетентнісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов, а також вказали на окремі розбіжності між учителями та авторами підручників щодо різних дидактичних і методичних підходів до визначення змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Основні положення статті можуть використовувати як учителі, так і автори шкільних підручників.

**Ключові слова:** іноземна мова; початкова школа; компетентнісно орієнтоване навчання; анкетування вчителів.

**Постановка проблеми.** Початковий етап навчання іноземної мови в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки у 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 та письмі в межах програмних вимог. Найголовніший пріоритет початкового етапу – врахування 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 молодших школярів, яке є максимально наближеним до реальних умов іншомовного середовища, спрямоване передусім на формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, що сприятиме вдосконаленню їхнього іншомовного комунікативного досвіду та формуванню компетентної особистості сучасного школяра.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Базові положення компетентнісного підходу до навчання і проблеми формування ключових компетентностей аналізуються у працях 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 науковців .

Певне відображення ця проблема знайшла у сфері іншомовної освіти (Н. П. Басай, О. Б. Бігич, І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Л. Я. Зеня, І. О. Зимня, Р. П. Мільруд, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, Т. К. Полонська, В. Г. Редько, 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.

**Формулювання мети статті.** Мета статті – з'ясувати ставлення вчителів іноземних мов щодо готовності молодших школярів до компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови та виявити найбільш суттєві потенційні можливості учнів початкової школи до засвоєння змісту навчання іншомовного спілкування на засадах компетентнісного підходу; надати відповідні рекомендації як учителям, так і авторам шкільних підручників.

**Виклад основного матеріалу.** Державний стандарт початкової загальної освіти, що ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, передбачає оволодіння учнями упродовж 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 [1]. Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та 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-х класів загальноосвітніх навчальних закладів та сформувавши думку щодо потенційних можливостей молодших школярів до засвоєння компетентісно 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 було проведено у восьми областях 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 ЗНЗ (*табл. 1*).

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 %).

*Таблиця 1*

### Розподіл учителів іноземних мов

|   |                              |   |                           |                       |                 |
|---|------------------------------|---|---------------------------|-----------------------|-----------------|
| <b>За стажем роботи</b>                     | <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 %                |                 |
| <b>За типом ЗНЗ (місцем роботи вчителя)</b> | <i>загальноосвітня 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 %           |
| <b>За місцем розташування ЗНЗ</b>           | <i>обласний центр</i>        | <i>районний центр</i>   | <i>невелике місто</i>     | <i>село</i>           | <i>снт</i>      |
|   | 41,5 %                       | 16,9 %  | 14,9 %                    | 23,3 %                | 3,4 %           |

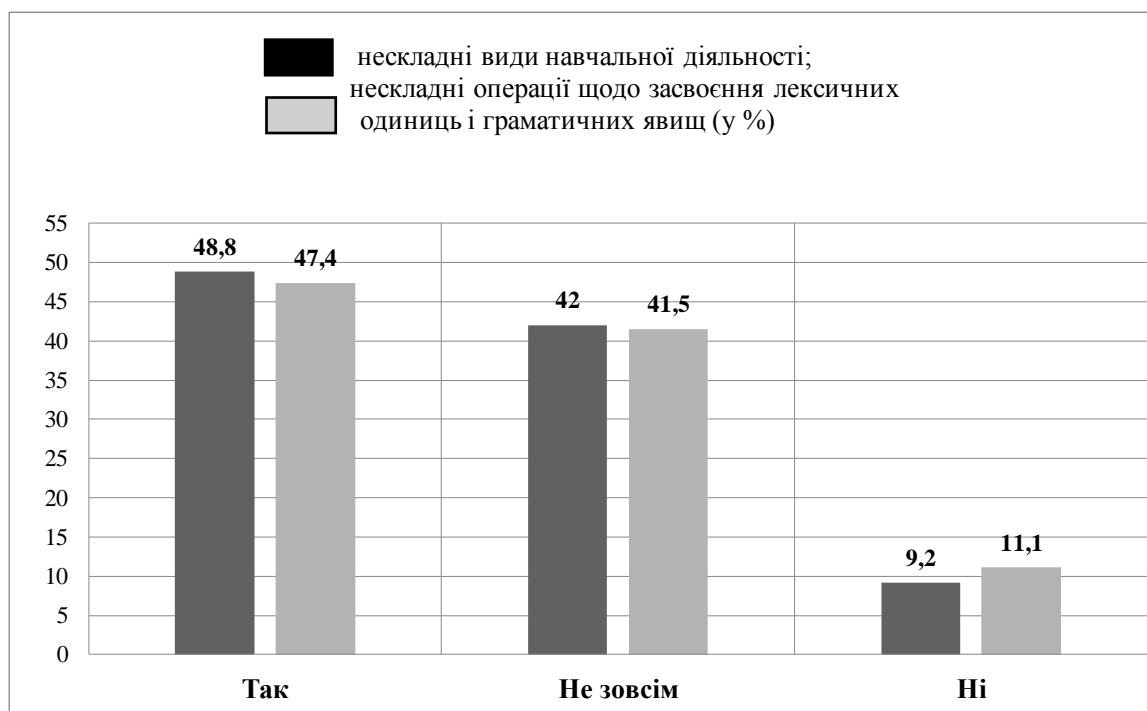
Загалом педагоги відповіли на 14 поставлених запитань, кожне з яких передбачало на вибір декілька варіантів відповіді або можливість висловити свою власну думку з того чи іншого питання.

За результатами аналізу 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 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» засвідчує дещо гірші результати щодо їхньої готовності усвідомлено виконувати нескладні операції, спрямовані на засвоєння формоутворення лексичних одиниць і граматичних явищ, порівняно з виконанням ними таких нескладних видів навчальної діяльності, як порівняння, узагальнення, систематизація (на 1,9 %) (*рис. 1*).



*Рис. 1.* Готовність учнів виконувати нескладні види навчальної діяльності та нескладні мовні операції

Цікавими, на нашу думку, виявилися результати відповідей учителів на *третьє 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 виконують різні види навчальної діяльності. Якщо в третьому класі цей показник становить 26,6 %, то в четвертому він збільшується до 41,1 % (табл. 2).

Таблиця 2

**Можливість учнів самостійно виконувати різні види діяльності**

| Клас / Відповідь | 1-й клас | 2-й клас | 3-й клас | 4-й клас |
|------------------|----------|----------|----------|----------|
| 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.

Зважаючи на попередні відповіді, логічно буде висловити припущення, що низькі показники спостерігатимуться в учнів 1–2-х класів, а вищі – в учнів 3–4-х класів. Однак одержані дані хоч і підтверджують це припущення, проте потребують деяких коментарів.

Як видно з діаграми, результати дійсно набагато гірші в 1–2-му класах (відповідно, лише 2,9 % і 5,8 % школярів можуть самостійно засвоювати зміст підручника), але вони є також дуже низькими у 3-му (15,4 %) і 4-му (19,8 %) класах (рис. 2).

Зважаючи на попередні відповіді, логічно висловити припущення, що низькі показники спостерігатимуться в учнів 1–2-х класів, а вищі – в учнів 3–4-х класів. Однак дані діаграми хоч і підтверджують це припущення, проте потребують деяких коментарів. Отже, як видно з діаграми, результати дійсно набагато гірші в 1–2-му класах (відповідно, лише 2,9 % і 5,8 % школярів можуть самостійно засвоювати зміст підручника), але вони є також дуже низькими у 3-му (15,4 %) і 4-му (19,8 %) класах.

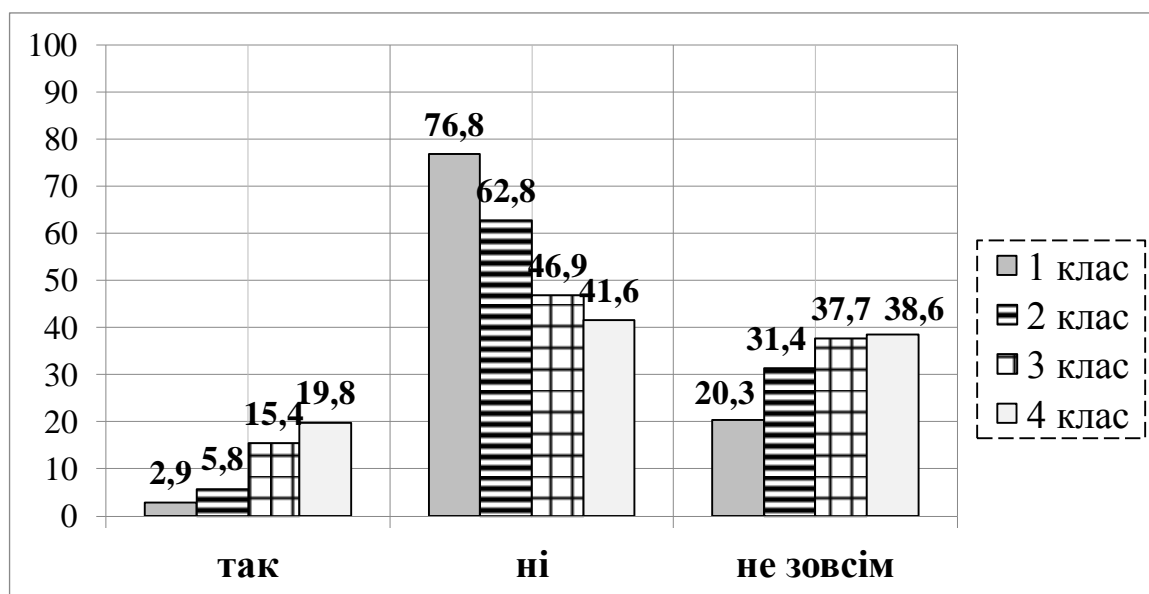


Рис. 2. Можливість учнів самостійно засвоювати зміст підручника

Якщо порівняти ці дані з показниками самостійного виконання учнями різних видів навчальної діяльності з іноземної мови, то вони значно поступаються попереднім у 3-му (на 11,2 %) і 4-му (на 21,3 %) класах. Менше п'ятої частини учнів 4-го 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-й клас), 81,3 % (2-й клас), 63,8 % (3-й клас), 58,8 % (4-й 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 порівняно з підручниками вітчизняних авторів. Наприклад, якщо за підручниками «Welcome» відповіді респондентів «ні» від 1-го і до 4-го класу, відповідно, розподілено так: 77,8 %, 66,7 %, 33,3 % і 33,3 %, то за підручниками «Family and Friends» показники «ні» мають такий вигляд: 92,9 %, 64,3 %, 39,3 %, 25,0 %.

Дещо іншими є показники за підручниками з німецької мови. 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-й клас), 18,2 % (2-й клас), 31,8 % (3-й клас), 36,4 % (4-й клас).

Що стосується іспанської мови (автори В. Г. Редько та ін.), то показник «ні» становить у 1-му класі 46,7 %, у другому – 26,7 %, у 3-му і 4-му класах зафіксовано лише показник «так»: 6,7 % (2-й клас), 66,7 % (3-й клас), 80,0 % (4-й клас) і показник «не зовсім»: 46,7 % (1-й клас), 66,7 % (2-й клас), 33,3 % (3-й клас), 20,0 % (4-й клас).

На *п'яте запитання* анкети «Чи викликає у Вас труднощі організація самостійної роботи учнів?», яке тісно пов'язано із 3-м і 4-м 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 год (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. 3). 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 %).

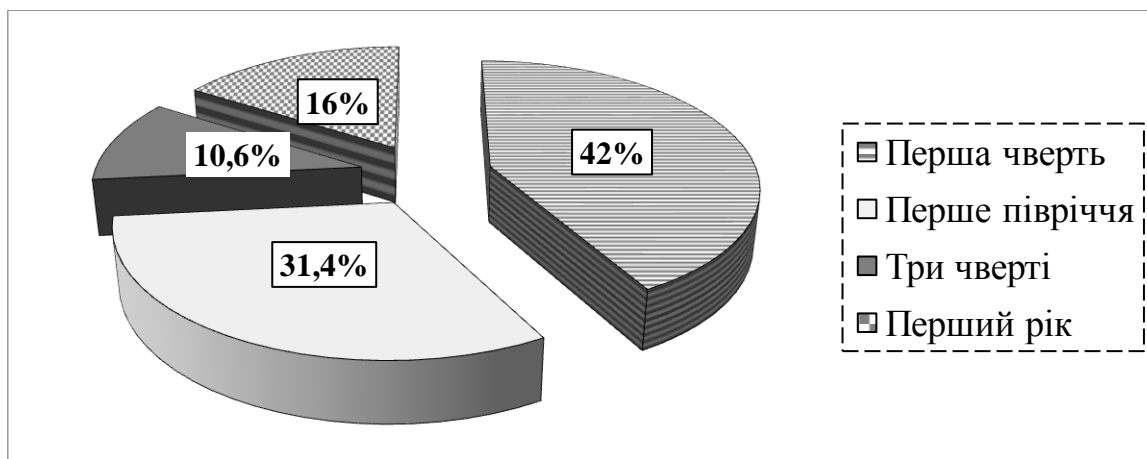


Рис. 3. Тривалість усного вступного курсу в першому класі

По-різному трактується вступний (пропедевтичний, увідний) курс вітчизняними методистами й педагогами. Так, у 1984 р. було опубліковано навчальний посібник «English 1» для першого класу шкіл із викладанням низки 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 упродовж року було зумовлено недостатньою сформованістю в них техніки читання рідною мовою [8]. Пізніше В. М. Плахотник змінив свої погляди, і в підручнику для 1-го класу 1997 р. (автори В. М. Плахотник, Т. К. Полонська) усний вступний курс тривав лише першу чверть [9].

У 1994 р. МОН України також рекомендувало перший рік навчання розглядати як спеціальний пропедевтичний курс, головною метою якого було підготувати учнів до засвоєння основного курсу та сформувані необхідні навички й уміння в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) [10, 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 дає змогу 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 упродовж 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 [12, с. 48].

Результати дослідження З. М. Никитенко, 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 дає змогу дітям орієнтуватися у фонемній системі іноземної мови, що вивчається, і взаємопов'язано розвивати мовні та мовленнєві здібності, а також створювати комунікативне ядро усного іншомовного мовлення [6].

Анкетування дало змогу з'ясувати деякі питання, що стосуються навчання читанню 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.

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. 4).

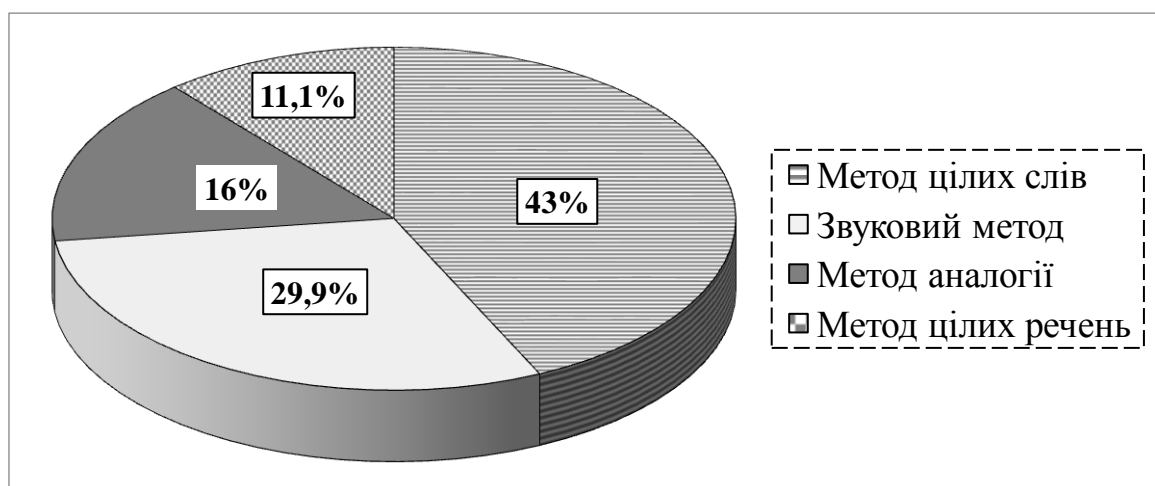


Рис. 4. Методи навчання техніки іншомовного читання



Варто зазначити, що нині 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. Біболетової, К. І. Онищенко та інших. 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. Никитенко, О. І. Негневицької, Н. М. Кравченко та ін., 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 низки 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.) [3]. 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, Yy [5]. В обох випадках учні знайомляться з літерами і читають слова, словосполучення та речення не самостійно, а механічно повторюючи їх за вчителем. Навчання читанню 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, Yy, Vv, Ww. Із літерами Ch ch, Ll ll, Cc учні знайомляться пізніше у процесі навчання читанню [11]. 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 у такій послідовності: Аа, Мм, Оо, Рр, Uu, Тт, Jj, Іі, Кк, Nn, Ee, Dd, Ss, Hh, Rr, Ff, Gg, Ll, Bb, Ww, Zz, Cc, Xx, Vv, Qq, Yy. Такий порядок дає змогу учням із введенням перших літер спочатку слухати та повторювати за вчителем короткі склади, потім шукати літеру на малюнку і читати вголос слова [7].

Цілковито прогнозованими були відповіді вчителів на *десяте запитання* щодо текстів для читання, які 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 та 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 [2, с. 29, 50].

Що стосується *одинадцятого запитання* анкети про оптимальну кількість введення 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 %. Варто 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. 5).

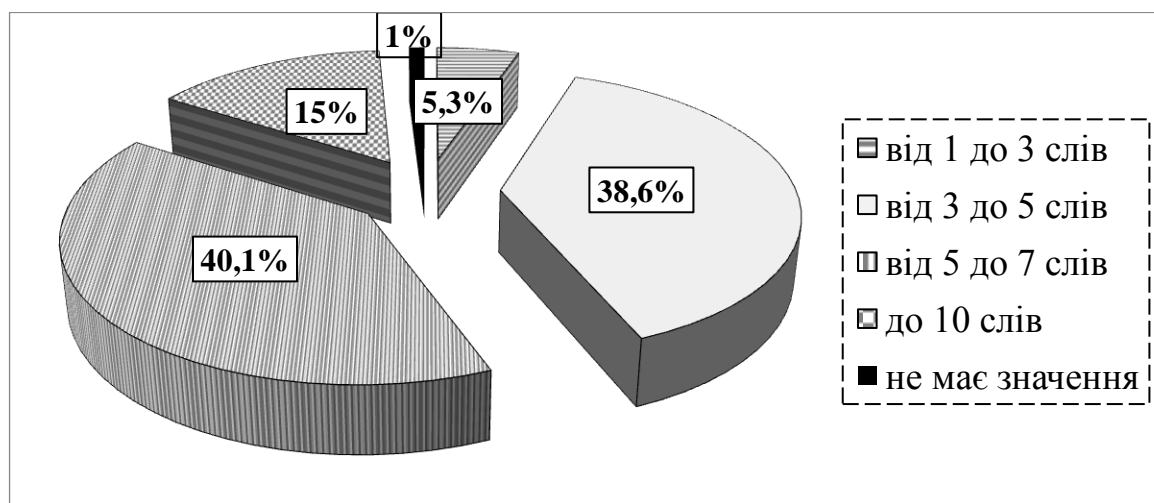


Рис. 5. Оптимальна кількість введення нових слів на уроці

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-му класах – 5–7 слів, у 3–4-му – 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  $7 \pm 2$ , 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: *исп.*: libro – librer; *анг.*: read – reader; *нім.*: lehren – Lehrer; *франц.*: football – footballeur; 2) слова-інтернаціоналізми: *исп.*: 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, які віднесено до третього типу, то, на думку вченого, кількість їх доцільно зменшити до мінімальної [13, с. 394–396].

Цікавими виявилися відповіді респондентів на *дванадцятье запитання* щодо труднощів, які виникають у процесі навчання читанню іноземною мовою. Нами було запропоновано чотири варіанти можливих відповідей: «співвіднесення звуку з літерою», «оволодіння транскрипцією», «озвучування слів не за правилами», «вивчення граматичних явищ».

Усі зазначені фактори, на думку педагогів, 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. 6).

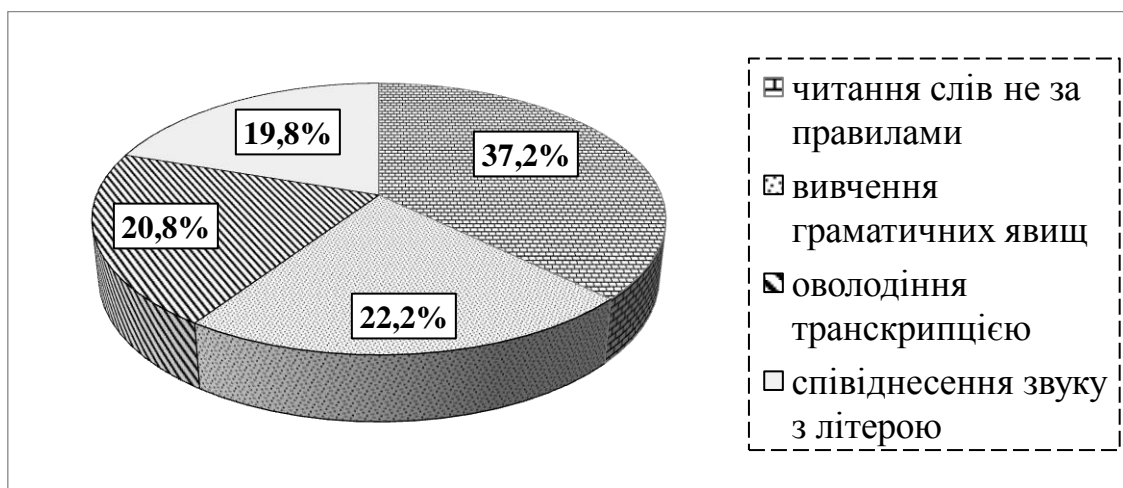


Рис. 6. Труднощі, що виникають у процесі навчання читанню іноземною мовою молодших школярів

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. Никитенко, Н. М. Кравченко та інших науковців. Метод цілих слів став об'єктом уваги у працях М. З. Біболетової, І. М. Верещагіної, О. А. Ленської, К. І. Онищенко, Г. В. Рогової та інших дослідників. 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* [4, с. 28].

На думку іншого вченого-методиста З. М. Никитенко, 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) [5, 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» практикують (47,8 %) і «рідко» (47,4 %). Взагалі не практикують такого перекладу лише 10 педагогів із 207 опитаних, що становить 4,8 %.

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 іноземними еквівалентами. У чинних підручниках з англійської мови О. Д. Карп'юк і А. М. Несвіт рідна мова взагалі не використовується як засіб навчання.

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, та України.

Порівняння показника «достатньо» демонструє домінування інформації про культуру країни, мова якої вивчається, у підручниках для всіх класів

початкової школи (табл. 3). Результати аналізу вміщеної в підручниках інформації про культуру України свідчать, що цей показник зростає із класу в клас, проте він значно нижчий, ніж у першій частині таблиці. Що стосується показника «недостатньо», то він є значним в обох випадках, але разючим виявився щодо недостатньої інформації про культуру України.

Таблиця 3

### Наявність у підручнику інформації про культуру

| Клас \ Відповідь                    | 1-й клас | 2-й клас | 3-й клас | 4-й клас |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Країна, мова якої вивчається</b> |          |          |          |          |
| Достатньо                           | 51,7 %   | 47,8 %   | 58,0 %   | 68,1 %   |
| Не достатньо                        | 48,3 %   | 52,2 %   | 42,0 %   | 31,9 %   |
| <b>України</b>                      |          |          |          |          |
| 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 недостатньо. 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 «недостатньо». Якщо порівняти 1-й і 4-й класи, то він знизився всього на 16,4%. На стільки ж (16,4 %) зросла кількість завдань у 4-му класі порівняно з 1-м у зіставленні обсягу інформації про свою культуру з культурою країни, мова якої вивчається (рис. 7).

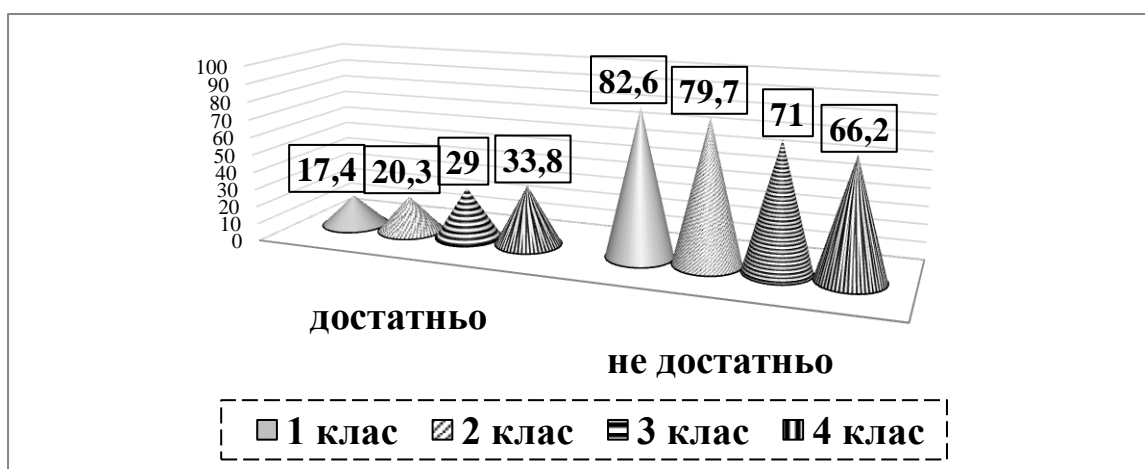


Рис. 7. Наявність у підручнику завдань для порівняння культур

А якщо зіставити різні підручники, то виявляється, що відповіді на це запитання безпосередньо пов'язані з відповідями на попереднє 14-е 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.

Відповідаючи на останнє *шістнадцяте запитання* анкети «З яким краєзнавчим матеріалом доцільно ознайомлювати учнів у процесі навчання іноземної мови в початковій школі?», педагоги самостійно визначили об'єкти вивчення культурної спадщини України; свята і традиції рідного краю.

Насамкінець, респонденти висловили деякі побажання авторам підручників з іноземних мов для початкової школи щодо удосконалення їх змісту.

**Висновки.** 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 необґрунтованих) 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.

#### **Використані джерела**

1. Державний стандарт початкової загальної освіти / Практика управління закладом освіти : спецвипуск. – К., 2012. – С. 2–33.
2. Іноземні мови. Навчальні програми для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів. 1–4 класи. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/2016/08/16/inozemna-mova-rozasnyuvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf>
3. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. Д. Карп'юк. – Тернопіль : Астон, 2012. – 104 с.
4. 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.
5. Несвіт А. М. Англійська мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / А. М. Несвіт. – К. : Генеза, 2012. – 127 с.
6. Никитенко З. Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования : учеб. пособ. / З. Н. Никитенко. – М. : Прометей, 2013. – 288 с.
7. Паршикова О. О. Німецька мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. О. Паршикова, Г. М. Мельничук, Л. П. Савченко, М. М. Сидоренко, Л. В. Горбач. – К. : Грамота, 2012. – 120 с.
8. Плахотник В. М. Англійська мова : навч. посіб. для 1 кл. шкіл з викладанням ряду предметів англ. мовою / В. М. Плахотник, Т. Л. Сірик. – К. : Радянська школа, 1984. – 128 с.

9. Плахотник В. М. Англійська мова. 1 клас : пробний підручник для загальноосвітніх шкіл, ліцеїв і гімназій / В. М. Плахотник, Т. К. Полонська. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 1997. – 270 с.

10. Про поступове запровадження вивчення іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх шкіл // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – № 22. – С. 13–32.

11. Редько В. Г. Іспанська мова : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Редько, В. І. Береславська. – К. : Генеза, 2012. – 103 с.

12. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : монографія / В. Г. Редько. – К. : Педагогічна думка, 2017. – 628 с.

13. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : метод. посіб. для вчителів ін. мов / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2007. – 136 с.

### References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity / Praktyka upravlinnia zakladom osvity : spetsvyпуск. – К., 2012. – S. 2–33.

2. Inozemni movy. Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh ta spetsializovanykh navchalnykh zakladiv. 1–4 klasy. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/2016/08/16/inozemna-mova-poyasnyvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf>

3. Karpiuk O. D. Anhliiska mova : pidruch. dlia 1 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. D. Karpiuk. – Ternopil : Aston, 2012. – 104 s.

4. Martynova R. Yu. Tsilisna zahalnodydaktychna model zmistu navchannia inozemnykh mov : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia dokt. ped. nauk : spets. 13.00.09 / R. Yu. Martynova. – К., 2007. – 51 s.

5. Nesvit A. M. Anhliiska mova : pidruch. dlia 1 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / A. M. Nesvit. – К. : Heneza, 2012. – 127 s.

6. Nikitenko Z. N. Metodika ovladeniya inostrannyim yazykom na nachalnoy stupeni shkoloogo obrazovaniya : uchebnoe posobie / Z. N. Nikitenko. – М. : Prometey, 2013. – 288 s.

7. Parshykova O. O. Nimetska mova : pidruch. dlia 1 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. O. Parshykova, H. M. Melnychuk, L. P. Savchenko, M. M. Sydorenko, L. V. Horbach. – К. : Hramota, 2012. – 120 s.

8. Plakhotnyk V. M. Anhliiska mova : navch. posib. dlia 1 kl. Shkil z vykladanniam riadu predmetiv anhl. movoiu / V. M. Plakhotnyk, T. L. Siryk. – К. : Radianska shkola, 1984. – 128 s.

9. Plakhotnyk V. M. Anhliiska mova. 1 klas : probnyi pidruchnyk dlia zahalnoosvitnikh shkil, litseiv i himnazii / V. M. Plakhotnyk, T. K. Polonska. – К. ; Irpin : VTF «Perun», 1997. – 270 s.

10. Pro postupove zaprovadzhennia vyvchennia inozemnykh mov u pochatkovykh klasakh zahalnoosvitnikh shkil // Informatsiyni zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. – 1994. – № 22. – S. 13–32.

11. Redko V. H. Ispanska mova : pidruch. dlia 1 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / V. H. Redko, V. I. Bereslavska. – К. : Heneza, 2012. – 103 s.

12. Redko V. H. Konstruiuvannia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia i praktyka : monohrafiia / V. H. Redko. – К. : Pedagogichna dumka, 2017. – 628 s.

13. Redko V. H. Lihvodydaktychni zasady navchannia inozemnoi movy uchniv pochatkovoї shkoly : metod. posib. dlia vchyteliv in. mov / V. H. Redko. – К. : Heneza, 2007. – 136 s.

**Редько В. Г., Полонская Т. К.**

### **ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К КОМПЕТЕНТНОСНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: АВТОРСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ**

В статье анализируются результаты проведенного научными сотрудниками отдела обучения иностранным языкам Института педагогики НАПН Украины анкетирования учителей с целью выяснения их отношения к отдельным вопросам обучения иностранным

языкам учащихся 1–4-х классов общеобразовательных учебных заведений на основе компетентного подхода. Анкетированием было охвачено восемь областей Украины, в нем приняли участие более 200 учителей иностранных языков, работающих в младших классах различных типов учебных заведений. Результаты ответов педагогов позволили выявить существенные потенциальные возможности учащихся к усвоению компетентно-ориентированного содержания обучения иностранным языкам, а также указали на отдельные разногласия между учителями и авторами учебников по различным дидактическим и методическим подходам к определению содержания компетентно-ориентированного обучения иностранным языкам в начальной школе.

**Ключевые слова:** иностранный язык; начальная школа; компетентно-ориентированное обучение; анкетирование учителей.

**Redko V., Polonska T.**

### **READINESS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN TO COMPETENCE-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING: AUTHOR'S INTERPRETATION FOR THE RESULTS OF TEACHERS' QUESTIONNAIRE SURVEY**

The article analyzes the results of teachers' questionnaire survey, conducted by the scientific researchers of the Department Foreign Languages Teaching in the Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine, for the purpose of ascertaining their attitude to certain issues on teaching foreign languages among pupils of 1-4 forms in general education institutions on the basis of a competence-based approach. The questionnaire survey covered eight areas of Ukraine, with more than 200 foreign language teachers working in primary schools of educational institutions. In particular, the teachers responded to the questions of pupils' readiness to perform simple educational activities without the teacher's or parent's help, of their possibility to learn the textbook's content in foreign languages without any help, etc. In addition, the teachers themselves identified the topics of ethnographic material, which, in their opinion, is advisable to familiarize pupils in the process of teaching a foreign language in primary school. Besides, the respondents expressed some wishes to the authors of foreign languages textbooks for primary school to improve their content.

The results of the teachers' survey made it possible to identify the most significant potentialities of schoolchildren on the acquisition of competence-oriented content for teaching foreign languages, and also pointed to separate differences between teachers and authors of textbooks on various didactic and methodological approaches to determining the content of competence-oriented foreign language teaching at primary school. These results can serve as the basis for constructing a model of competence-based foreign language teaching for pupils of primary schools.

**Keywords:** foreign language; primary school; competence-oriented teaching; questionnaire survey of teachers.

**УДК 372.832**

### **КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДРУЧНИК ІЗ ОСНОВ ПРАВОЗНАВСТВА**

***T. O. Remex,***

*кандидат педагогічних наук,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
e-mail: remehtatyana@gmail.com*

У статті розкриваються завдання та будова сучасного підручника з основ правознавства для учнів основної школи. Наголошено на концептуальних підходах до конструювання компетентісно орієнтованого підручника як основного засобу навчання учнів 9 класу основ