

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

НА ПРАВАХ РУКОПISУ

ЮНІНА Ольга Євгенівна

УДК [37.091.212:37.013(477) „192/193”](043.3)

**НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ
США ТА УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковій керівник –
доктор педагогічних наук,
професор Ваховський Л. Ц.

Старобільськ – 2020

Анотація

Юніна О. Є. «Навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України: порівняльний аналіз». – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, МОН України, Старобільськ, 2020.

Дисертація є порівняльно-педагогічним дослідженням проблеми навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України.

У вступі обґрунтовано актуальність, розкрито стан наукової розробленості досліджуваної проблеми, визначено мету, завдання, об'єкт, предмет, висвітлено теоретико-методологічні засади, схарактеризовано методи, джерельну базу дисертаційної роботи, розкрито наукову новизну та практичне значення отриманих результатів.

З'ясовано, що, попри значний обсяг наукової літератури з проблеми навчання іноземних мов в американських та українських школах, спеціальні дослідження, присвячені вивченню та порівняльному аналізу теорії й практики навчання іноземних мов в Україні та США, відсутні.

У науковій роботі розкрито особливості впливу соціально-історичного контексту на розвиток іншомовної освіти в США та Україні, виявлено спільне й відмінне в концептуальному забезпеченні навчання іноземних мов, застосуванні компетентнісного підходу до навчання в американських та українських загальноосвітніх школах, показано спільне й відмінне в позиціях американських і українських фахівців стосовно чинників, що зумовлюють ефективність навчання іноземних мов, визначено схожі й відмінні риси стосовно формування змісту, відбору форм, методів та технологій навчання іноземних мов у

загальноосвітніх школах США та України, окреслено перспективи використання американського досвіду у вітчизняній практиці іншомовної освіти.

Уточнено сутнісні характеристики компетентнісного навчання іноземних мов; набули подальшого розвитку наукові уявлення про соціально-історичні передумови розвитку навчання іноземних мов у системах шкільної освіти США та України.

Доведено, що на становлення та розвиток навчання дітей іноземних мов у двох країнах впливала відмінна сукупність історичних чинників, що призвело до різних наслідків: в Україні на етапі становлення іншомовна освіта мала переважно релігійний характер; у США вона зумовлювалась особливостями колонізації й мала не лише культурно-релігійне значення, а й сприяла зближенню й співробітництву народів, що населяли країну. У XVII – XIX ст. спостерігались схожі тенденції розвитку іншомовної освіти в школах США та України, а відмінності виявляються у першій половині XX століття, коли в США існувала недооцінка значення навчання іноземних мов, у той час як в Україні іноземна мова включалась в навчальний план шкіл як обов'язкова навчальна дисципліна. З проголошенням незалежності відбулося зближення концептуальних підходів до іншомовної освіти в США та Україні.

На підставі порівняльного аналізу основних концепцій навчання іноземних мов в американській та вітчизняній школах встановлено, що загальне виявляється в: а) зумовленості змісту та технологій навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України процесами глобалізації, потребами міжкультурного спілкування, орієнтацією на міжнародні стандарти, державною освітньою політикою та ін.; б) формуванні міжкультурної компетентності учнів; в) необхідності врахування індивідуальних здібностей учнів; г) використанні схожих підходів до відбору змісту та методів навчання іноземних мов на різних історичних етапах; г) застосуванні комунікативного підходу в системах навчання іноземних мов США та України на сучасному етапі. Виявлено суттєві відмінності

в концептуальному забезпеченні іншомовної освіти в США та Україні: наявність значної кількості різноманітних концепцій іншомовної освіти в США та недооцінка концептуального забезпечення іншомовної освіти в Україні, прагнення до запозичення теоретичних здобутків закордонних, у тому числі й американських колег та ін.

Установлено, що на сучасному етапі в основу навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України покладено компетентнісний підхід у трактуванні й використанні якого виявлено як спільні, так і відмінні риси. Спільне простежується на теоретичному рівні: при визначенні сутності компетентнісного підходу, особливостей використання його потенціалу в навчанні іноземних мов; в обґрунтуванні необхідності зміни стилю спілкування учителя й учня, встановлення партнерських відносин між ними; у прагненні до використання інтерактивних форм і методів навчання та інформаційних освітніх технологій. Відмінності ж виявляються переважно в практичному застосуванні компетентнісного підходу (орієнтація на об'єктивні й спостережувані результати, розробка процедури оцінювання навчальних досягнень учнів у контексті компетентнісного підходу в США та недооцінка цих питань в Україні та ін.).

Досліджено підходи до розв'язання проблеми забезпечення ефективності навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх шкіл США та України. Фахівці обох країн однаково розуміють сутність ефективного навчання та визначають провідні чинники, що сприяють його забезпеченню. Однак американські дослідники звертають увагу не лише на внутрішню ефективність освіти, що визначає, в якій мірі школа досягла поставлених перед нею цілей навчання, а й на зовнішню ефективність, тобто на економічний ефект освітньої програми, що розуміється як використання вкладених ресурсів та їх рентабельність. По-різному розглядається роль вчителя й підтверджується ефективність методу навчання як чинника забезпечення ефективності. В американській науковій літературі акцент робиться на моделі поведінки вчителя та його ставленні до учнів. Вітчизняні

науковці зосереджуються на рівні опанування вчителем теоретичними знаннями та практичними вміннями. Дієвість методу навчання як чинника забезпечення ефективності іншомовної освіти, на думку американських фахівців, повинна підтверджуватись професійним консенсусом, тобто консолідованою позицією учителів-практиків, які визнають або не визнають ефективність методів викладання; українські фахівці наполягають на необхідності експериментального підтвердження ефективності методу.

У ході дослідження встановлено, що зміст навчання іноземних мов в обох країнах спрямовано на формування і вдосконалення комунікативної та міжкультурної компетентності учнів і визначається нормативно-правовими документами: Державним освітнім стандартом з іноземної мови в США та Державним стандартом загальної середньої освіти, типовими освітніми програмами та типовими навчальними планами в Україні. Зміст навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України має практичну спрямованість і передбачає формування мовленнєвої компетентності учнів, тобто спроможності спілкуватися іноземною мовою в реальних життєвих ситуаціях. Однак у США більш виразною, ніж в Україні, є орієнтація змісту навчання на вивчення культури країни, мова якої вивчається. Навчальні програми з іноземних мов, які розробляються в США на рівні штату, округу, школи, є більш різноманітними й такими, що відповідають особливостям соціокультурного контексту, потребам, та інтересам учнів. В Україні навчальні програми в школах укладаються на основі типових і виглядають більш однотипними.

З'ясовано, що існують певні відмінності в методиках навчання іноземних мов в американських та українських школах. Перш за все, українські вчителі не в повній мірі використовують потенціал фонетичного та прямого методів, які дуже популярні в американських школах; в Україні є небагато шкіл, де працюють носії мови та реалізуються програми занурення в іноземну мову, що дуже поширено в американських школах. В Україні інформаційні технології навчання

використовуються переважно для того, щоб покращити якість візуальної та аудіо інформації, для відпрацювання практичних умінь та навичок, контролю та самоконтролю. У США акцент робиться на спілкуванні в режимі онлайн з носіями мови – учнями з країн, мова яких вивчається.

Отримані результати дослідження дали підстави для визначення перспектив впровадження американського досвіду навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах України. По-перше, проведений порівняльний аналіз засвідчив, що в українських школах опановування іноземною мовою недостатньо пов'язане із вивченням культури країни, мова якої вивчається. Тому можна рекомендувати розробникам програм та вчителям іноземної мови в зміст навчання включати більше країнознавчого матеріалу, щоб учні могли не тільки практично опанувати іноземною мовою, а й мати уявлення про соціокультурний контекст іншомовного спілкування. По-друге, варто збільшити обсяг навчального часу з іноземної мови в старшій школі та кількість іноземних мов, що пропонуються для вивчення школярам. По-третє, необхідно підвищити роль учителя у формуванні змісту навчання іноземних мов, що забезпечить більшу різноманітність навчальних програм, їх релевантність, тобто відповідність соціальному контексту, особливостям конкретного освітнього середовища, інтересам і потребам учнів. По-четверте, американський досвід іншомовної освіти може бути корисним для вдосконалення форм, методів і технологій навчання іноземних мов (широке застосування в українських школах аудіолінгвального методу, методу занурення в мову, інформаційних технологій як засобу спілкування з носіями мови, імітаційних та рольових ігор). По-п'яте, потребує вдосконалення застосування компетентнісного підходу до навчання іноземних мов. Необхідно, щоб компетентності, формування яких передбачає навчальна дисципліна, були ідентифіковані та поділені на відповідні навички, а на цій основі розроблені модулі, що забезпечують можливість навчатися цих навичок. Це дасть можливість учням точно знати, що і наскільки добре треба

виконувати, щоб опанувати компетентністю. По-шосте, необхідно створити систему оцінювання результатів навчання іноземних мов, яка б повною мірою відповідала принципам компетентнісного підходу. Оцінювання повинне визначити, наскільки добре учень просувається по шляху до компетентності та чи засвоїв учень ту чи ту компетенцію. По-сьоме, важливо підвищити роль учителя іноземної мови як фасилітатора групових процесів, спроможного організувати процес комунікації на уроці, зробити його легким і зручним для всіх учасників. По-восьме, доцільно повною мірою використовувати потенціал програм обміну та двосторонніх угод між США та Україною.

Ключові слова: навчання іноземних мов, концепції іншомовного навчання, компетентнісний підхід, ефективність іншомовної освіти, зміст навчання, сучасні форми, методи та технології навчання, система оцінювання.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях

1. Юніна О. Є. Особливості навчання іноземних мов у загально-освітніх школах США та України. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2013. №11 (270). Ч. 2. С. 62 – 70.
2. Юніна О. Є. Компетентнісний підхід як основа процесу навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах України. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2015. № 7 (296). Ч. 2. С. 150 – 156.
3. Юніна О. Є. Освітні технології та методи навчання іноземних мов у сучасній українській школі. *Науковий вісник Донбасу* [електронне наукове фахове видання]. 2019. № 1 – 2 (39 – 40).
4. Юніна О. Є. Особливості змісту іншомовної освіти у загальноосвітніх школах США. *Наукові записки: зб. наук. ст.* Київ : Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 146. С. 58 – 69.

5. Юніна О. Є. Использование компьютерных технологий как средства обучения ИЯ студентов ВУЗа. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2010. №3 (190). С. 93 – 98.

6. Юніна О. Є. Лингвокультурологические особенности английской литературной сказки. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2011. № 17 (228). С. 180 – 184.

Статті в наукових виданнях України, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

7. Yunina O. Digital tools in foreign language teaching. *Освіта. Інноватика. Практика*: науковий журнал. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. Вип. 1 (5). С. 17-22 (**Index Copernicus**).

Праці апробаційного характеру

8. Юніна О.Є. Використання ігор на уроках англійської мови як засобу підвищення пізнавальної активності молодших школярів. *Психо-лого-педагогічні та соціальні аспекти шкільної дезадаптації на початковому етапі шкільного навчання* : матеріали II регіон. наук.-практ. конф. (Ровеньки, 21 груд. 2006 р.). Луганськ : Альма-матер, 2007. С. 203 – 206.

9. Юніна О.Є. Обзор методик изучения английского языка. *Перший крок у науку* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Луганськ : Поліграф-ресурс, 2010. Т.7. С. 132 – 136.

10. Yunina O. E. Teaching Foreign Languages in Secondary Schools of the USA and Ukraine. *Scientific Youth: Education and Science* : Book of abstracts of the III International Scientific-Practical Internet-Conference. Luhansk, Feb., 18. 2013. Luhansk : SI “LNU”, 2013. P. 111 – 113.

11. Юніна О. Є. Електронні навчальні посібники в системі навчання іноземних мов у середніх загальноосвітніх школах. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії* : матеріали IX Міжнар.

наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 30-31 груд.. 2015 р.). Переяслав-Хмельницький, 2015. С. 299–301.

12. Юніна О.Є. Навчання іноземних мов в умовах міжкультурної комунікації *Сучасна філологія: актуальні наукові проблеми та шляхи вирішення*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конференція. Одеса, 22-23 квітня 2016. Одеса: Південноукраїнська організація «Центр філологічних досліджень», 2016. С.130 – 131.

13. Юніна О. Є. Шляхи використання американського досвіду навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах України в умовах міжкультурної комунікації. *Філологічні науки в умовах сучасних трансформаційних процесів*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 11 – 12 листоп. 2016 р.). Львів, 2016. С. 74 – 76.

14. Юніна О. Є. Сучасні американські та українські концепції навчання іноземних мов. *Англійська мова у XXI столітті: спосіб мислення, професійної комунікації та діалогу культур* : матеріали Міжуніверситетського круглого столу з міжнародною участю (Одеса-Дрогобич, 8 квіт. 2016 р.). Одеса : Національний ун-т «Одеська юридична академія», 2016. С. 186 – 189.

15. Yunina O. E. Peculiarities of teaching foreign languages in American and Ukrainian comprehensive schools. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали XXXVIII Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 14 груд. 2017 р.). Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 38. С. 363 – 365.

16. Юніна О.Є. Застосування нових технологій у навчанні іноземних мов у вищій школі в контексті професійного спілкування. *Сучасні технології в науці та освіті* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Сєверодонецьк, 5-7 берез. 2019 р.). Сєверодонецьк, 2019. С. 204-205.

17. Юніна О. Є. Сучасні концепції навчання іноземних мов у загально-освітніх школах США. *Сучасний рух науки* : тези доп. VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Дніпро, 3-4 жовт. 2019 р.). Дніпро, 2019. Т.3. С. 676 – 680.

18. Юніна О. Є. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в США. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін*: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, викладачів та аспірантів (Сєверодонецьк, 6 груд. 2019 р.). Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля. 2019. С. 268 – 270.

19. Юніна О. Є. Критерії ефективності навчання іноземних мов в США в умовах глобалізації. *Сучасні технології в науці та освіті*: матеріали Третьої Міжнар. наук.-практ. конф. (Сєверодонецьк, 27–28 лют. 2020 р.). Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. Ч. 2. С. 117 – 119.

Abstract

Yunina O. E. "Teaching foreign languages in secondary schools in the USA and Ukraine: a comparative analysis." - Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the Candidate of Pedagogical Sciences Degree in Specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. – Luhansk Taras Shevchenko National University, MES of Ukraine, Starobilsk, 2020.

The dissertation is a comparative pedagogical study of the problem of teaching foreign languages in secondary schools in the United States and Ukraine.

The introduction substantiates the relevance, reveals the state of scientific development of the research problem, defines the purpose, objectives, object, subject, highlights the theoretical and methodological principles, describes the methods, source base of the dissertation, reveals the scientific novelty and practical significance of the results.

It was found that, despite a large amount of scientific literature on foreign language teaching in American and Ukrainian schools, there are no special researches

on the study and comparative analysis of the theory and practice of foreign language teaching in Ukraine and the United States.

The dissertation reveals the peculiarities of the influence of socio-historical context on the development of foreign language education in the USA and Ukraine, elicits common and different in conceptual support of foreign language teaching application of competence approach to teaching in American and Ukrainian secondary schools, shows similarities and differences in positions of American and Ukrainian experts on the factors that determine the effectiveness of foreign language teaching, similarities and differences in the formation of content, selection of forms, methods and technologies of foreign language teaching in secondary schools in the US and Ukraine are identified, the prospects of using American experience in domestic foreign language practice are outlined.

The essential characteristics of competence teaching of foreign languages are specified; scientific ideas about the socio-historical preconditions for the development of foreign language teaching in the school education systems of the United States and Ukraine were further developed.

It is established that the formation and development of foreign language teaching in two countries was influenced by a different set of historical factors, which led to different consequences: in Ukraine at the stage of formation, foreign language education was mainly religious in nature; in the United States, it was conditioned by the peculiarities of colonization and had not only cultural and religious significance but also contributed to the rapprochement and cooperation of the peoples inhabiting the country. In the XVII-XIX centuries, there were similar trends in foreign language education in the US and Ukrainian schools, and differences are evident in the first half of the XX century, when in the US there was an underestimation of the importance of foreign language teaching, while in Ukraine foreign language was included in the school curriculum as a compulsory subject. With the proclamation of Ukraine's

independence, conceptual approaches to foreign language education in the United States and Ukraine have converged.

Based on a comparative analysis of the basic concepts of foreign language teaching in American and domestic schools, it is established that the general is manifested in a) conditionality of the content and technologies of teaching foreign languages in secondary schools in the USA and Ukraine by the processes of globalization, the needs of intercultural communication, orientation to international standards, state educational policy, etc.; b) formation of intercultural competence of students; c) the need to take into account the individual abilities of students; d) the use of similar approaches to the selection of content and methods of teaching foreign languages at different historical stages; e) application of the communicative approach in the systems of teaching foreign languages in the USA and Ukraine at the present stage. Significant differences in the conceptual support of foreign language education in the US and Ukraine: the presence of a significant number of different concepts of foreign language education in the US and underestimation of the conceptual support of foreign language education in Ukraine, the desire to borrow theoretical achievements of foreign colleagues, including American ones, etc.

It is established that at the present stage the basis of foreign language teaching in secondary schools of the USA and Ukraine is the competency-based approach in the interpretation and use of which both common and distinctive features are revealed. The common is traced at the theoretical level: in determining the essence of the competency-based approach, the features of the use of its potential in foreign language teaching; in substantiation of necessity of a change of style of communication of the teacher and the pupil in the educational process, establishment of partnership relations between them; in using interactive forms and methods of teaching and information educational technologies in competency-based foreign language education. The differences are manifested mainly in the practical application of the competency-based approach (focus on objective and observable results that can be easily measured, the development of a

procedure for assessing student's achievement in the context of the competency-based approach in the USA, and underestimation of these issues in Ukraine, etc.).

Approaches to solving the problem of ensuring the effectiveness of foreign language teaching in secondary schools in the United States and Ukraine have been studied. The experts from both countries equally understand the essence of effective learning and identify the leading factors that contribute to its provision. However, American researchers pay attention not only to the internal effectiveness of education, which determines the extent to which the school has achieved its learning goals but also to external efficiency, i.e. the economic effect of the curriculum which is realized as the use of invested resources and their profitability. The role of a teacher is considered differently and the effectiveness of the teaching method as a factor of ensuring efficiency is confirmed. In American scientific literature, the emphasis is put on the model of a teacher's behavior and his attitude to students. Ukrainian scientists focus on the level of a teacher's mastering of theoretical knowledge and practical skills necessary for the implementation of his professional functions. The effectiveness of the teaching method as a factor in ensuring the effectiveness of foreign language education, according to American experts, should be confirmed by professional consensus, i.e. the consolidated position of teachers-practitioners who recognize or do not recognize the effectiveness of teaching methods; Ukrainian experts insist on the need for experimental confirmation of the effectiveness of the method. The study found that the content of foreign language teaching in both countries is aimed at forming and improving the communicative and intercultural competence of students and is determined by legal documents: the State Educational Standard for Foreign Languages in the United States and the State Standard of General Secondary Education, typical educational programs and typical curricula in Ukraine. The content of teaching foreign languages in secondary schools in the United States and Ukraine has a practical focus and involves the formation of students' speech competence, i.e. the ability to communicate in a foreign language in real-life situations. However, in the United

States, the orientation of the content of education to the study of the culture of the country whose language is being studied is more pronounced than in Ukraine. Foreign language curricula developed in the United States at the state, county, and school levels are more diverse and responsive to the sociocultural context, needs, and interests of students. In Ukraine, school curricula are based on typical ones and look more of the same type.

It was found that there are some differences in the methods of teaching foreign languages in American and Ukrainian secondary schools. First of all, Ukrainian teachers do not use phonetic and direct methods, which are very popular in American schools; there are few schools in Ukraine where native speakers work and offer immersion in a foreign language, which is very common in American schools. Another difference is the use of information technology in foreign language teaching. In Ukraine, information technology is mainly used to improve the quality of visual and audio information to develop practical skills during independent work, control, and self-control. In the United States, the emphasis is on online communication with native speakers – students from the countries whose language is being learned.

The obtained results of the research provided grounds for determining the prospects of implementation the American experience of teaching foreign languages in secondary schools in Ukraine. First, the comparative analysis showed that mastering a foreign language in Ukrainian schools is not sufficiently related to the study of the culture of the country whose language is being learned. Therefore, it is recommended that program developers and foreign language teachers include more country studies material in their curriculum so that students can not only master a foreign language but also have an idea of the socio-cultural context of foreign language communication. Secondly, it is necessary to increase the amount of study time in a foreign language in high school and the number of foreign languages offered for learning. Thirdly, it is necessary to increase the role of teachers in shaping the content of foreign language teaching, which will provide a greater variety of curricula, their relevance, i.e. relevance

to the social context, the specific educational environment, interests, and needs of students. Fourth, the American experience of foreign language education can be useful for improving the forms, methods, and technologies of foreign language teaching (widely used in Ukrainian schools audiolingual method, immersion method, information technology as a means of communication with native speakers, simulation, and role-playing). Fifth, there is a need to improve the application of the competency-based approach to foreign language teaching. It is necessary that the competencies, the formation of which involves the discipline, be identified and divided into appropriate skills, and on this basis, developed modules that provide the opportunity to obtain these skills. This will allow students to know exactly what and how well to perform to master the competency. Sixth, it is necessary to create a system for assessing the results of foreign language learning, which would fully comply with the principles of the competency-based approach. Assessment should determine how well the student is moving towards competency and whether the student has mastered a particular competency. Seventh, it is important to increase the role of a foreign language teacher as a facilitator of group processes, who can organize the process of communication in the classroom, make it easy and convenient for all participants. Eighth, it is advisable to make full use of the potential of exchange programs and bilateral agreements between the United States and Ukraine (exchange program for high school students FLEX, Rennert's English Courses, winter and summer vacations for students, international school certificate of Ukraine and the United States, FLS, Citrus College, "Window on America ", etc.).

Keywords: foreign language teaching, concepts of foreign language teaching, competency-based approach, the efficiency of foreign language education, the content of education, modern forms, methods and technologies of teaching, assessment system.

List of published pieces of work on the topic of the dissertation

Articles in scientific professional journals

1. Yunina O. E. Osoblyvosti navchannja inozemnykh mov u zahaljnoosvitnikh shkolakh SShA ta Ukrainy. *Visn. Lughan. nac. un-tu imeni Tarasa Shevchenka: Pedagoghichni nauky*. 2013. № 11 (270). Ch. II. S. 62 – 70.
2. Yunina O. E. Kompetentisnyj pidkhid jak osnova procesu navchannja inozemnykh mov u zahaljnoosvitnikh shkolakh Ukrainy. *Visn. Lughan. nac. un-tu imeni Tarasa Shevchenka: Pedagoghichni nauky*. 2015. № 7 (296). Ch. II. S. 150 – 156.
3. Yunina O. E. Osvitni tehnologiyi ta metody navchannja inozemnyx mov u suchasnij ukrajinskij shkoli. *Naukovy`j visnyk Donbasu [elektronne naukove faxove vydannya]*. 2019. № 1 – 2 (39 – 40).
4. Yunina O. E. Osoblyvosti zmistu inshomovnoyi osvity u zagalnoosvitnix shkolax SShA. *Naukovi zapysky: zb. nauk. st.* Kyiv: Vyd-vo Nacionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni M. P. Dragomanova, 2019. Vyp. 146. S. 58 – 69.
5. Yunina O. E. Ispol'zovanie komp'juternyh tehnologij kak sredstva obuchenija IJa studentov VUZa. *Visn. Lughan. nac. un-tu imeni Tarasa Shevchenka*. 2010. № 3 (190). S. 93-98.
6. Yunina O. E. Lingvokul'torologicheskie osobennosti anglijskoj literaturnoj skazki. *Visn. Lughan. nac. un-tu imeni Tarasa Shevchenka*. 2011. № 17 (228). S. 180 – 184.

Articles in scientific editions of Ukraine, which are included in international scientometric databases

7. Yunina O. E. Digital tools in foreign language teaching. *Osvita. Innovatyka. Praktyka: naukovyj zhurnal*. Sums'kyj derzhavnyj pedagogichnyj universytet imeni A. S. Makarenka. Sumy: [SumDPU im. A. S. Makarenka], 2019. Vyp. 1 (5). S. 17- 22 (**Index Copernicus**).

Works of approbation character

8. Yunina O. E. Vykorystannja ighor na urokakh anghlijskoji movy jak zasobu pidvyshhennja piznavaljnoji aktyvnosti molodshykh shkoljariv. *Psykhologho-pedagoghichni ta socialjni aspekty shkiljnoji dezadaptaciji na pochatkovomu etapi shkilnogho navchannja*: materialy II rehionaljnoji naukovo-praktychnoji konferenciji. Rovenjky. 2006. S. 203-206.

9. Yunina O. E. Obzor metodik izucheniya anglijskogo yazyka. *Pershyj krok u nauku* : materialy Vseukrajinskoji naukovo-praktychnoji konferenciji. Lughansjk, 2010. Lugansjk : Poligrafresurs, 2010. T.7. S. 132-136.

10. Yunina O. E. Teaching Foreign Languages in Secondary Schools of the USA and Ukraine. *Scientific Youth: Education and Science* : Book of abstracts of the III International Scientific-Practical Internet-Conference. Luhansk : SI "LNU", 2013. P. 111-113.

11. Yunina O. E. Elektronni navchaljni posibnyky v systemi navchannja inozemnykh mov u serednikh zaghaljnoosvitnikh shkolakh. *Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatku tretjogho tysjacholittja u krajinakh Jevropy ta Aziji* : materialy IX Mizhnarodnoji naukovo-praktychnoji internet-konferenciji. Perejaslav-Khmeljnyckyj. 2015. S. 299-301.

12. Yunina O. E. Navchannja inozemnykh mov v umovakh mizhkuljturnoji komunikaciji. *Suchasna filologhija: aktualjni naukovy problemy ta shljakhy vyrishennja*: Mizhnarodna nauk.-prakt. konferencija. Odesa. 2016. S.130-131.

13. Yunina O. E. Shljakhy vykorystannja amerykansjkogho dosvidu navchannja inozemnykh mov u zaghaljnoosvitnikh shkolakh Ukrainy v umovakh mizhkuljturnoji komunikaciji. *Filologhichni nauky v umovakh suchasnykh transformacijnykh procesiv*: materialy mizhnarodnoji nauk.-prakt. konf. Ljviv, 2016. S. 74-76.

14. Yunina O. E. Suchasni amerykansjki ta ukrajinsjki koncepciji navchannja inozemnykh mov. *Anghlijsjka mova u XXI stolitti: sposib myslennja, profesijnoji komunikaciji ta dialoghu kultur* : materialy Mizhuniversityetskogho krughlogho stolu

z mizhnarodnoju uchastju. Odesa-Droghobych, 8 kvitnja 2016. Odesa : Nacionalnyj un-t «Odesjka jurydychna akademija», 2016. S. 186-189.

15. Yunina O. E. Peculiarities of teaching foreign languages in American and Ukrainian comprehensive schools. *Vitchyznjana nauka na zlami epokh: problemy ta perspektyvy rozvytku* : materialy XXXVIII Vseukrajinsjkoji naukovo-praktyčnoji internet-konferenciji. Perejaslav-Khmeljnycjkyj. 2017. № 38. S. 363-365.

16. Yunina O. E. Zastosuvannja novykh tekhnologhij u navchanni inozemnykh mov u vyshhij shkoli v konteksti profesijnogho spilkuvannja. *Suchasni tekhnologhiji v nauci ta osviti* : materialy II Mizhnarodnoji naukovo-praktyčnoji konferenciji Sjevjerodonecjk. 2019. S. 204-205.

17. Yunina O. E. Suchasni koncepciji navchannja inozemnykh mov u zaghaljnoosvitnikh shkolakh SShA. *Suchasnyj rukh nauky: tezy dop. VIII mizhnarodnoji naukovo-praktyčnoji internet-konferenciji*. Dnipro. 2019. T.3. S. 676 - 680.

18. Yunina O. E. Suchasni tendenciji rozvytku vyshhoji osvity v SShA. *Perspektyvy rozvytku naukovykh doslidzhenj u konteksti ghlobalizacijnykh zmin: osvita, polityka, ekonomika, mizhkuljturna komunikacija*: materialy IV Mizhnarodnoji naukovo-praktyčnoji konferenciji naukovciv, vykladachiv ta aspirantiv. Sjevjerodonecjk. 2019. S. 268-270.

19. Yunina O. E. Kryteriji efektyvnosti navchannja inozemnykh mov v SShA v umovakh ghlobalizaciji. *Suchasni tekhnologhiji v nauci ta osviti*: materialy Tretjoji Mizhnarodnoji naukovo-praktyčnoji konferenciji. Sjevjerodonecjk. 2020. Ch. 2. S. 117-119.

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП | 20 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США ТА УКРАЇНИ. | |
| 1.1. Історико-педагогічні аспекти навчання іноземних мов у системах шкільної освіти США та України | 28 |
| 1.2. Сучасні концепції навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України | 55 |
| 1.3. Компетентнісний підхід як основа процесу навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України | 80 |
| Висновки до розділу 1 | 107 |
| РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США ТА УКРАЇНИ. | |
| 2.1. Критерії ефективності навчання іноземних мов у США та Україні | 111 |
| 2.2. Порівняльний аналіз змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України | 134 |
| 2.3. Порівняльний аналіз форм, методів та технологій навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України | 166 |
| 2.4. Перспективи впровадження американського досвіду навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах України | 188 |
| Висновки до розділу 2 | 201 |
| ВИСНОВКИ | 205 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 212 |
| ДОДАТКИ | 244 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі в Україні відбуваються значні економічні й соціально-політичні перетворення, радикальні реформи у сфері освіти, спостерігаються нові тенденції в розвитку педагогічної науки. Означені трансформації передбачені основними положеннями, викладеними в Законі України «Про освіту» (2017) [97], Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) [98], Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [21], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [95], Концепції Нової української школи [49], в яких йдеться про важливість вивчення іноземних мов. Зокрема в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року підкреслюється, що оновлення системи мовної освіти повинне забезпечити обов'язкове оволодіння державною мовою, можливість опановувати рідну та іноземні мови [95].

За останні роки переглянуто навчальні плани для загальноосвітніх навчальних закладів [76], створено нові програми з іноземних мов для початкової, основної і старшої школи [100], вдосконалено завдання для державної підсумкової атестації [27]. Видаються нові підручники з іноземних мов, яких навчають у загальноосвітніх навчальних закладах України.

Зростання інтересу до вивчення іноземних мов є результатом розвитку зв'язків України з іншими державами, зокрема з США. Володіння іноземними мовами надає можливість осмислити історичні та культурні особливості й традиції інших країн, відновити їх спадкоємність та з'ясувати спільне й відмінне, що властиве кожній національній культурі. Досвід останнього десятиріччя свідчить, що Україна та США співпрацюють все тісніше в різних напрямках, особливо в галузі освіти. У зв'язку з цим з'явилась можливість і потреба проведення порівняльного аналізу навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах обох країн, що може стати важливим орієнтиром і джерелом корегування державної політики в галузі іншомовної освіти.

Теоретичні аспекти навчання іноземних мов репрезентовано у працях таких учених, як Н. Базиляк, І. Білецька, С. Ніколаєва, Н. Теличко, М. Шутова та ін. У дослідженнях Д. Джалалова, А. Климентенко, Г. Рогової розглянуто питання змісту навчання іноземних мов у середній школі. Проблеми розвитку зарубіжних методик навчання іноземних мов присвятили свої праці Г. Ведель, К. Ганшина, І. Рахманов, В. Раушенбах, Л. Щерба та ін. Питання, пов'язані з практичним опануванням іноземної мови, досліджували В. Аракін, І. Бім, Н. Гальскова, І. Грузинська, А. Любарська, Н. Мамуна, О. Миролубов, О. Москальська, Ю. Пассов, О. Соловова, В. Цетлін та ін.

Теоретичні, дидактичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України відображено в дисертаційних роботах і монографіях Н. Басай, Н. Джави, О. Казачінер, І. Костікової, Т. Полонської, В. Редька, М. Сідун, Ю. Федусенко, Т. Яблонської.

Тенденції розвитку раннього навчання іноземних мов у початковій школі США розкрито в дисертаційних роботах, монографіях, статтях Л. Барало, Л. Березенської, Ю. Березюка, О. Бігич, В. Смелянської, І. Самойлюкевича, К. Дальберг (С. Dahlberg), Г. Куртана (Н. Curtain), М. Поллеми (М. Pollema), Е. Рафферті (Е. Rafferty), та ін.

Педагогічні умови, цільовий компонент, зміст, розвиток педагогічних технологій навчання іноземних мов учнів старших класів, тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загально-освітніх навчальних закладів України проаналізовано у наукових працях Я. Андрєєвої, Р. Мартинової, О. Нечипорук, О. Пасічника, В. Редька, Ю. Федоренко.

Значний інтерес у межах обраної проблеми становлять праці американських та англійських учених, в яких розглядалися теоретичні концепції навчання іноземних мов (Л. Бахман (L. Bachman), Р. Ладос (R. Lado), Дж. Міллер (G. Miller), Г. Пальмер (H. Palmer), Г. Світ (H. Sweet)), сучасні педагогічні технології навчання (Г. Браун (G. Brown), Ч. Брумфіт (Ch. Brumfit), С. Грін (S. Green),

Р. Картер (R. Carter), Д. Ларсен-Фріман (D. Larsen-Freeman), Б. Мелвін (B. Melvin)), питання організації освітнього процесу, форм і методів навчання (В. Беннет (W. Bennet), Р. Елліс (R. Ellis), Дж. Кларк (J. Clark)).

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень засвідчив, що науковці розглянули широкий спектр теоретичних і практичних проблем навчання іноземних мов у загальноосвітній школі. Однак порівняльному аналізу навчання іноземних мов школярів в Україні та США не було присвячено окремого наукового дослідження.

Таким чином, актуальність проблеми зумовлена необхідністю вдосконалення іншомовної освіти в Україні в нових соціально-політичних та економічних умовах з урахуванням досвіду США та відсутність спеціальних досліджень, присвячених вивченню та порівняльному аналізу досвіду навчання іноземних мов українських та американських школярів, що й зумовило вибір теми дисертаційної роботи **«Навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України: порівняльний аналіз»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано в межах комплексної науково-дослідної теми «Вітчизняна і зарубіжна педагогічна спадщина (друга половина ХІХ – початок ХХІ століття)» (реєстраційний номер 0106U013193), що розробляється в ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Тему затверджено на засіданні Вченої ради ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (протокол № 3 від 25.10.2013 р.).

Об'єкт дослідження – процес навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах Сполучених Штатів Америки та України.

Предмет дослідження – теоретичні концепції, зміст, форми, методи та технології навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах Сполучених Штатів Америки та України.

Мета дослідження – на основі порівняльного аналізу визначити спільне й відмінне у концептуальному забезпеченні та практиці навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України, окреслити перспективи використання американського досвіду у вітчизняній іншомовній освіті.

Завдання дослідження:

1. Визначити вплив соціально-історичного контексту на розвиток іншомовної освіти в США та Україні.
2. Розкрити сутність сучасних концепцій навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України.
3. Виявити особливості використання компетентнісного підходу як основи процесу навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України.
4. З'ясувати підходи до забезпечення ефективності навчання іноземних мов у США та Україні.
5. На основі порівняльного аналізу виявити спільне й відмінне в змісті, формах, методах та технологіях навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України.
6. Окреслити перспективи впровадження американського досвіду навчання іноземних мов для підвищення ефективності іншомовної освіти у загальноосвітніх школах України.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять теорія наукового пізнання, філософські положення про діалектичну єдність думки та мовної форми, методологічні принципи цілісності, об'єктивності, науковості, методологічні вимоги до порівняльно-педагогічних досліджень (Л. Ваховський, Б. Вульфсон, М. Лещенко, О. Локшина, З. Малькова, О. Матвієнко, М. Нікандров, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська та ін.), положення теорії іншомовної мовленнєвої діяльності (Г. Ведель, І. Зимня, О. Тарнопольський, Л. Келлі (L. Kelly), С. Крашен (S. Krashen), Дж. Куммінс (J. Cummins), Ф. Майлз (F. Myles), Р. Мітчелл (R. Mitchell), концепції змісту освіти (Ю. Бабанський, С. Гончаренко,

В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер, М. Скаткін, М. Фіцула) та концепції змісту навчання іноземних мов (Р. Мартинова, С. Ніколаєва, Т. Полонська, В. Редько, Н. Теличко), питання компетент-нісного підходу у навчанні іноземних мов (Д. Іванов, К. Митрофанов, О. Соколова, Т. Полонська; Дж. Боуден (J. Bowden), Р. Докінг (R. Docking), У. Гріффіт (W. Griffith), М. Марчелліно (M. Marcellino) та ін.), ідеї щодо вдосконалення іншомовної освіти, відображені в Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції Нової української школи, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти.

Методи дослідження визначені специфікою дисертаційної роботи, яка зумовила використання *загальнонаукових методів* (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, систематизація, класифікація) для виявлення сутності концепцій навчання іноземних мов, особливостей застосування компетентнісного підходу в іншомовній освіті; *спеціальних* (конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний, прогностичний аналіз) для дослідження історичної динаміки явища, що вивчається, узагальнення практичного досвіду викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України, виявлення спільного й відмінного в змісті, формах, методах, технологіях іншомовної освіти двох країн, визначення перспектив творчого застосування американського досвіду у вітчизняних закладах освіти.

Джерельна база дослідження складається з різноманітних за характером та змістом джерел:

– офіційні документи України: Національна доктрина розвитку освіти, Концепція «Нова українська школа», методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України «Про вивчення іноземних мов», типові навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов; наказ МОН № 208 від 27.02.2018 року «Про організацію та проведення підготовки вчителів іноземних мов, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 навчальному

році, закладами післядипломної педагогічної освіти до викладання іноземних мов (англійської, німецької та французької) відповідно», лист Міністерства освіти і науки України «Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році» від 01.07.2019 №1/11-5966, наказ Міністерства від 07.08.15 № 855 «Про внесення змін до навчальних планів закладів загальної середньої освіти»;

– офіційні документи США: директиви та нормативні акти Департаменту освіти США й урядів штатів, доповіді національних комісій США про стан і тенденції розвитку іншомовної освіти, статистичні дані;

– наукова й методична література (монографії, дисертації амери-канських та українських учених, присвячені питанням історії, теорії, практики навчання іноземних мов у США та Україні, підручники, посібники, методичні рекомендації) з фондів Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, Національної бібліотеки України імені Ярослава Мудрого, обласних наукових бібліотек, бібліотек закладів вищої освіти України, бібліотеки Конгресу США, Нью-Йоркської публічної бібліотеки;

– матеріали періодичних видань, зокрема науково-методичних журналів «Наукові записки Національного університету «Острозька академія», «Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка», «Теоретичні питання культури, освіти та виховання», «Освітологічний дискурс», «Іноземна філологія», «Іноземні мови в навчальних закладах», «Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка», «Шлях освіти», «Науковий вісник Ужгородського університету», «Початкова школа», «Педагогіка і психологія», «Проблеми сучасного підручника», «The Modern Language Journal», «System», «Foreign Language Annals», «Language Learning», «The Annals of the American Academy of Political & Social Science», «Journal of the History of Ideas», «Applied Linguistics», «Studies in Second Language Acquisition», «Official Journal of the European Union», «Canadian

Journal of Applied Linguistics», «Liberal Education», «Profession», «MEXTESOL Journal», «Educational Leadership», «Psychological Bulletin» тощо.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що на основі порівняльного аналізу *вперше*: розкрито особливості впливу соціально-історичного контексту на розвиток іншомовної освіти в США та Україні; виявлено спільне й відмінне в концептуальному забезпеченні навчання іноземних мов, застосуванні компетентнісного підходу до навчання в американських та українських загальноосвітніх школах; обґрунтовано позиції американських і українських фахівців щодо чинників, які зумовлюють ефективність навчання іноземних мов; визначено зіставні риси у формуванні змісту, відбору форм, методів та технологій навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України; окреслено перспективи впровадження американського досвіду у вітчизняній практиці іншомовної освіти;

набули подальшого розвитку наукові уявлення про соціально-історичні передумови розвитку навчання іноземних мов у системах шкільної освіти США та України, сутнісні характеристики компетентнісного навчання іноземних мов.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати та висновки можуть бути використані для підвищення ефективності процесу навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах України, у процесі викладання лекційних курсів, проведення семінарських та практичних занять з педагогіки, порівняльної педагогіки, методики навчання іноземних мов для студентів педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації, під час створення посібників та підручників з педагогічних дисциплін та методики навчання іноземних мов, у науково-дослідній роботі студентів, магістрантів, у системі післядипломної педагогічної освіти й самоосвіти, для подальших досліджень у галузі порівняльної педагогіки.

Апробація результатів дослідження здійснювалась у формі звітів на засіданнях кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені

Тараса Шевченка», виступів на науково-практичних конференціях різних рівнів – *Міжнародних*: «Scientific Youth: Education and Science» (Луганськ, 2013), «Ресурси інформаційно-комунікативного і образовального пространства в розвитку сервіса» (Санкт-Петербург, 2014), «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2015), «Сучасна філологія: актуальні наукові проблеми та шляхи вирішення» (Одеса, 2016), «Сучасний рух науки» (Дніпро, 2019), «Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація» (Сєверо-донецьк, 2019) «Сучасні технології в науці та освіті» (Сєверодонецьк, 2020); *Всеукраїнських*: «Перший крок у науку» (Луганськ, 2012) «Національно-патріотичне виховання дітей і молоді в контексті ствердження суб'єктності української держави» (Старобільськ, 2015), «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 2017).

Публікації. Результати дисертаційної праці висвітлено у 19 одноосібних публікаціях, із них 6 – у наукових фахових виданнях України, 1 – у виданні, яке індексується в міжнародній наукометричній базі Index Copernicus, 12 статей у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура дослідження. Дисертація має вступ, два розділи, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел (311 найменувань), 9 додатків на 20 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 263 сторінки, з них основного тексту – 211 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США ТА УКРАЇНИ

1.1. Історико-педагогічні аспекти навчання іноземних мов у системах шкільної освіти США та України

Для більш глибокого розуміння особливостей іншомовної освіти в США та Україні важливо розглянути історико-педагогічні аспекти навчання іноземних мов у системах шкільної освіти обох країн.

Значну увагу проблемі мовної підготовки школярів в історико-педагогічному вимірі приділяли американські науковці. Зокрема І. Пуфал (I. Pufahl), Н. Роудз (N. Rhodes), Дж. Чайлдерс (J. Childers) [256] розглянули стан викладання деяких іноземних мов у США в різні історичні періоди. Б. Блум (B. Bloom), Н. Гронлунд (N. Gronlund), Дж. Келлер (J. Keller) проаналізували в історико-педагогічному плані проблему розроблення курикулуму, а К. Брумфіт (Ch. Brumfit), Д. Ньюнан (D. Nunan) та Д. Уілкінз (D. Wilkins) розглянули питання, пов'язані зі створенням навчальних програм мовних курсів.

На шляху своєї розбудови освітня система кожної країни зазнає певних змін, вбираючи в себе особливості тієї чи тієї епохи, стимулюючи розвиток країни та появу прогресивних педагогічних ідей. Варто зазначити, що в американській науковій літературі було зроблено спроби визначення етапів становлення американської системи середньої освіти [295]. Учені беруть за основу різні критерії та підходи для її періодизації.

Історію освіти в Сполучених Штатах Америки розділяють на такі періоди:

- 1) рання пуританська Нова Англія XVI ст.;
- 2) школи Нової Англії в XVII ст.;
- 3) розвиток державних шкіл у XVIII ст.;

- 4) критика школи і її реформа після Другої світової війни;
- 5) шкільні реформи 60-90-х років;
- 6) освітня політика з 2000 року [104].

Необхідно зазначити, що американське шкільництво з'явилося задовго до заснування Сполучених Штатів Америки. У європейських колонізаторів виникла проблема, як зберегти та примножити свою культурну спадщину на чужині, коли вони вперше прибули до Нового Світу. Найкращим виходом з такої ситуації стало відкриття міських шкіл.

Перші школи з'явилися в 1523 році. Священники та монахи навчали дітей арифметики, читання, письма та співу.

Упродовж тридцяти років після заснування першого поселення в Массачусетсі (1620 р.) усі селища наймали вчителів для навчання дітей читання, письма та арифметики, а також релігійних дисциплін. Перші «латинські» граматичні школи, у яких навчалася привілейована молодь, з'явилися в середині XVII століття. У більшості селищ відкривалися граматичні школи, у яких готували учнів для подальшого навчання в університетах.

Латинська школа в Бостоні, яка була заснована в 1635 році, стала першою державною школою і найстарішою чинною школою в США [206]. Л. Кремін (L. Cremin) (1970) підкреслює, що колоністи спочатку намагалися виховувати за допомогою традиційних англійських методів сім'ї, церкви, громади та учнівства, пізніше школи стали ключовим агентом «соціалізації» [179]. За принципом організації Бостонська латинська школа була аналогічною до англійської граматичної школи. Складниками шкільної програми стали англійська та грецька мови, значну увагу також приділяли вивченню латинської граматики. Також того часу з'явилася перша школа в штаті Вірджинія [203].

Зазначимо, що в 1642 році Верховний суд штату Массачусетс прийняв закон, що зобов'язував певну особу опитувати вчителів і батьків щодо того, якою мовою має здійснюватися навчання їхніх учнів та дітей. У той самий час у

Массачусетсі було прийнято закон, що вимагав від учнів сформованості навичок читання та знання основ релігії. То були перші кроки до обов'язкової освіти. Згідно з цим законом, батьки несли відповідальність за здобуття дітьми базових знань і вмінь. Але, якщо дитина не вміла належним чином читати та писати, її батькам необхідно було відправити дитину туди, де б її навчили [115; 230].

Перші підручники та навчальні книжки з'явилися в середині XVII століття. Вони містили алфавіт, буквосполучення та молитву. Перший буквар був написаний у 1690 році [88].

Після Революції 1775 року акцент робився на освіту, особливо в північних штатах, які швидко створили державні школи. До 1870 року у всіх штатах було засновано безкоштовні початкові школи [304].

Населення США мало один із найвищих показників грамотності на той час. Приватні академії процвітали в містах всієї країни, але в сільських районах (де проживала більшість людей) до 1880-х років кількість шкіл була невеликою.

«Американський орфографічний словник», виданий Ноем Вебстером, став головною навчальною книгою для школярів з кінця XVIII століття. У ньому було впорядковано американський правопис. «Американський словник англійської мови» Вебстера було опубліковано у 1828 році. Він є прототипом сучасних Вебстерських словників. Можна стверджувати, що націоналізація американської системи освіти була започаткована саме словниками Вебстера.

У 1787 році Континентальний Конгрес зажадав від місцевих органів самоврядування виділення, закріплення та збереження земельних ділянок для державних шкіл у кожному містечку на північному заході американського континенту. Іспанські місіонери відкривали такі школи повсюди до 1873 року. Спочатку школи створювали подібно до тих, які були в країнах, звідки прибули колоністи (Англія, Голландія, Іспанія, Франція).

Школи, які заснував Бенджамін Франклін, посідали головне місце у середній освіті XVIII століття. Перша така школа була відкрита у 1751 році у Філадельфії задля навчання навичок письма і лічби [263, с. 194].

Наприкінці XVIII століття колоніальний уряд дозволив відкрити школи з різними мовами викладання. У США навчання іноземних мов почалось з опанування латинської мови, яке було ретельним та систематичним. Переселенці з Німеччини та Франції започаткували приватні школи, де їхні діти могли вивчати німецьку і французьку мови. До кінця XIX століття кількість державних середніх шкіл перевищувала кількість приватних [166].

Революція в Німеччині та в інших частинах Європи зумовила новий наплив іммігрантів до Сполучених Штатів у 1830 та 1848 роках. Зважаючи на це, в середині XIX століття в багатьох школах великих міст було запроваджено викладання німецької мови, але грецька та латинська мови залишилися домінувальними. Водночас англійська мова почала набувати стану загальнодержавної, принаймні вона була іноземною для деякої частини населення.

Інтерес американців до вивчення французької мови зріс у другій половині XIX століття. Діти вивчали французьку мову у приватних школах. Французька мова була піднесена до статусу найпопулярнішої у приватних школах через війну за незалежність. Проте у 1870-1871 роках після перемоги Німеччини над Францією зацікавленість цією мовою впала.

У 1883 році у США було засновано Асоціацію сучасних мов Америки, але це не мало суттєвого впливу на розвиток навчання іноземних мов у навчальних закладах у першому десятиріччі XX століття.

У другій половині XIX століття було прийнято низку законів, що забезпечували можливість упровадження провідних педагогічних інновацій. Так, того часу в Орегоні було відкрито перші безкоштовні середні школи. У подальші роки в штатах Айова, Дакота, Іллінойс, Канзас, Небраска було прийнято закон

про навчання у вищих народних школах. Діти, які не мали змоги вчитися в університеті, продовжували здобувати освіту там [115, с. 75-77].

Того самого часу розробляв свою методику й американець німецького походження М. Берліц (M. Berlitz), методичні школи якого існують і сьогодні майже в усіх країнах світу. Він був представником так званого “натурального” методу у викладанні іноземних мов. Своє справжнє прізвище Берліцгеймер в Америці він скоротив до Берліц і став відомим уже під таким ім'ям. У США він продовжив свою роботу вчителя і навчав американців німецької мови, а німців – англійської. Свій навчальний метод М. Берліц започаткував у 1876 р. У його основу було покладено принцип наочності, висунутий ще Я. Коменським, який розробляли також Лув'єр у Гамбурзі та Дюкоттер у Франкфурті. Перша книжка М. Берліца вийшла в 1878 р., але світової слави його метод зазнав пізніше – у 1900 р. М. Берліц вважав, що необхідно зовсім виключити рідну мову з процесу викладання іноземної і навчити мислити тією мовою, яку людина хоче опанувати. Сутність свого методу М. Берліц пояснює так: виняткове вживання мови, що вивчається, і пряме поєднання думки з висловами цієї мови без посередництва рідної. Засобами для реалізації цієї мети є: 1) засвоєння всього шляхом наочності; 2) засвоєння абстрактного шляхом ідей; 3) засвоєння граматики шляхом практичної наочності.

Виняткове застосування іноземної мови означало, що, починаючи з першого уроку, учень повинен чути й вживати лише ту мову, яку він хоче вивчити. М. Берліц уважав, що в умовах перекладних методів учень упродовж більшої частини уроку чує і вживає знайому йому рідну мову, натомість мало чує і застосовує іноземну. Хто хоче вивчити іноземну мову шляхом перекладу, той ніколи не проникне в дух цієї мови та не навчиться думати нею; він за звичкою перекладатиме буквально з однієї мови на іншу, що часто призводить до викривлення змісту. На думку М. Берліца, знання іноземної мови, набуте за перекладним методом, завжди буде лише уривчастим і недосконалим, оскільки

не для кожного слова існує точний еквівалент в іншій мові. Кожна мова має свої особливості, певні своєрідні вислови й звороти, які загалом не можуть бути передані в перекладі; поняття, що визначаються словами однієї мови, часто не збігаються з поняттями, які виражаються тими ж словами в іншій мові. Цей незаперечний факт уже сам собою є достатнім, щоб довести недоцільність усіх перекладних методів і переконатися, що мова може бути вивчена лише «з неї самої». Це підтверджувалось і тим, що мандрівники в чужій країні оволодівають мовою за порівняно короткий термін і легко досягають тієї мети, яку школяр зі своєю граматиною і перекладними вправами не завжди досягає навіть за умови багаторічної праці.

Завдяки цьому методу також значно зменшувалися труднощі, пов'язані з граматиною. Наприклад, для учня легко запам'ятати вислів: «I have been there». Складність виникає лише тоді, коли він починає думати своєю рідною мовою і вже з неї перекладає іноземною. За методикою М. Берліца, те, що не можна було пояснити шляхом наочності, пояснювали, поєднуючи відоме з невідомим за принципом «математичного правила», згідно з яким за допомогою двох відомих величин знаходять третю невідому. Нові вислови потлумачують учневі на базі вже накопиченого запасу слів. Увесь матеріал подають, як правило, у формі бесіди, розмови вчителя з учнем. У відборі матеріалу М. Берліц керувався тим, щоб дати насамперед найбільш корисне і необхідне з мови, що вживається. Саме цим досягалась та перевага, що учень, який із тих чи тих причин припиняв вивчення мови, був спроможним застосувати на практиці те, що вже встиг набути.

Загалом сутність усієї системи навчання іноземної мови Берліца зводиться до такого: 1) обов'язкове виключення рідної мови (викладач зобов'язується ніколи не вживати рідної мови учнів); 2) учні читають тільки те, що вони раніше вже чули й вимовляли багаторазово; 3) усне засвоєння понять відбувається завжди раніше від роботи з книжкою; 4) слова іншомовного походження

(галіцизми, германізми, англіцизми) повинні засвоюватися без перекладу; 5) граматику вивчається лише тоді, коли учень уже спроможний розмовляти іноземною мовою і досконало розуміти її [138].

Отже, цей метод мав, головне, практичну мету навчання іноземної мови – навчити учня живого мовлення.

Водночас у системі М. Берліца було ще одне положення, яке радили застосувати, наприклад, у навчанні англійця німецької або француза англійської мови та навпаки. Його сутність полягає в тому, щоб на початку навчання частіше вживали слова іноземної мови, які легко доступні внаслідок співзвучності або схожості їх із відповідними словами рідної мови.

У XIX столітті найбільш поширеною мовою на сході залишилась французька мова, у Пенсільванії та на середньому заході – німецька, у Флориді, на південному заході й на заході – іспанська.

У 20-х рр. XIX ст. по всій країні, особливо на північному сході, почалися кампанії за створення масової школи для того, щоб закласти основи громадської освіти. Ті, хто брав у цьому участь, не думали про створення єдиної національної системи освіти. Виникало безліч варіантів систем шкільної освіти, які різнилися від громади до громади, від штату до штату. Однак із часом усі ці системи стали схожими між собою, оскільки мали єдині ідеї у своїй основі, і в результаті могло йтися про створення національної шкільної системи.

Розвиток руху за масову школу показував безліч інтересів, спрямованих на розв'язання низки проблем та завдань. Багато жінок виступали проти дискримінації в галузі освіти за ознакою статі та активно втручалися в складання штатів учителів. Працівники через свої організації допомагали й усіляко поширювали ідеї про те, що всі люди мають право на повноцінну освіту. Політики виступали за розвиток освіти, вони бачили в цьому можливість навчати населення своїх цивільних обов'язків, навчати іммігрантів американського способу життя, а уряд – забезпечити соціальну єдність.

Широка пропаганда ідей масової освіти активізувала практичну діяльність із розширення мережі громадських шкіл. Майже в усіх штатах відкривали різні типи шкіл, будували педагогічні навчальні заклади, розробляли навчальні програми й методи навчання, адміністративну систему управління і контролю шкіл. Школи нового типу будували здебільшого за типом європейських, особливо німецьких [104].

Одним із найбільш відомих діячів народної освіти цього періоду був Горас Манн (Horace Mann) (1796-1859). Як член сенату штату Массачусетс він домігся створення комітету у справах освіти (1837) і був призначений його першим керівником. Він послідовно обстоював рівноправність чорношкірих, заснував перші педагогічні навчальні заклади, заклав основи державної системи освіти в штаті. Горас Манн стверджував, що створення громадської школи слугуватиме єднанню всієї нації шляхом виховання і навчання принципів християнства та республіканізму. У школі повинні навчатися всі діти незалежно від раси, національності, соціального стану [212].

У створенні масової школи в Америці брали активну участь й інші педагоги й громадські діячі. Генрі Барнард (Henry Barnard) (1811-1900) у 1838 р. представив уряду штату Коннектикут білль про необхідність створення спеціального органу управління масовою загальноосвітньою школою. Уряд доручив йому вивчити стан шкіл штату і скласти рекомендації щодо їх удосконалення, видавати спеціальний педагогічний журнал. Він представив статистичний аналіз 1200 шкіл, відвідав понад 200 шкіл, розмовляв із двома третинами вчителів штату і поширив понад 60 тисяч копій свого журналу [189].

Оцінювання й аналіз процесів розвитку американської шкільної освіти, проведені провідними педагогами Заходу і Європи, свідчать, що протягом тривалого історичного періоду становлення американської нації основою шкільного навчання була західноєвропейська модель, а власна педагогічна система США склалася наприкінці XIX – на початку XX століття, коли країна

увійшла до числа передових індустріальних держав і внесла докорінні зміни в освітню систему. На перший план вийшло завдання розробити нові філософсько-педагогічні концепції, які дали б необхідні теоретичні обґрунтування майбутніх шкільних реформ.

Наприкінці XIX – на початку XX століття американські школи зазнали значних змін і в структурі, і в організації навчального процесу. Становлення і розвиток державної системи шкільної освіти в США в той період перебувало в тісному взаємозв'язку із соціально-економічними та політичними процесами, що відбувалися в суспільстві. Істотно зросли вимоги до рівня підготовки в школах, потрібен був якісно новий підхід до змісту освіти, що зумовило реформування на всіх етапах шкільної освіти. Поступово влади штатів брали на себе всю повноту відповідальності за розвиток шкільної освіти. Уже протягом першої половини XIX століття в усіх штатах були прийняті закони про введення безкоштовного навчання [290, с. 220].

Аналізуючи історичні документи, ми встановили, що з 1890 р. почалося законодавче введення обов'язкового шкільного навчання. У 1852 році в штаті Массачусетс вперше з'явився документ про обов'язкову освіту, який проголошував, що діти віком від восьми до чотирнадцяти років повинні відвідувати школу впродовж дванадцяти тижнів щорічно (шість тижнів у першому півріччі, шість тижнів – у другому). Однак цей документ не набув поширення. До 1897 р. тільки тридцять штатів прийняли відповідні закони про освіту, і лише до 1918 р. такі законодавчі акти були прийняті всіма штатами. Останнім штатом, який прийняв відповідний закон у 1919 р., став штат Міссісіпі [62, с. 95].

На початку XX століття число учнів у середній школі різко зросло. З елітарного навчального закладу вона перетворилася в масовий, що охоплював майже половину молоді відповідного віку. Питання про те, чого і як навчати молодь у масовій середній школі, набуло особливої гостроти. Національна

асоціація освіти створила Комісію з реорганізації середньої освіти (1918). Розроблений нею документ проголосив загальну обов'язкову освіту до 18-річного віку.

На початку ХХ століття навчання іноземних мов, як правило, розглядалося як засіб підтримки вивчення літератури та образотворчого мистецтва. Продовжуючи традиції, пов'язані з гімназіями та викладанням латинської мови, увагу зосереджували на мовах як граматичних системах, які можна викладати та вивчати насамперед за допомогою перекладу літературних текстів [213; 294].

У цьому контексті досить поширеним методом навчання іноземних мов став метод, відомий (значною мірою в ретроспективі) як «граматичний переклад». Педагогіка, орієнтована на вчителя, яка складалася з пояснення граматичних правил і вивчення нової лексики, поки учні робили нотатки та читали й перекладали тексти іноземною мовою, досить легко поєднувалась із загальним стилем викладання інших предметів у школах США [299]. Отже, вивчення мови як предмета в школі залежало від запам'ятовування еквівалентів між однією мовною системою (мовою навчання) та іншою (мовою предмета), завдяки якій викладання нової або цільової мови відбувалося рідною мовою.

У цей період вивчення мови в школах США було недостатньо або загалом не пов'язане з вивченням мови й використанням іноземних мов поза школою. Можна стверджувати, що вчитель зосереджував увагу на поясненні граматики та на перекладі нової лексики, що було загальноприйнятою метою навчання в школі [298]. Отже, іноземна мова як шкільний предмет відмежовувалася від мови, якою розмовляли на вулиці.

Починаючи із середини ХХ ст., у США позначилася стійка тенденція до активного використання навчально-виховного та соціального потенціалу засобів масової інформації та комунікації у шкільній освіті [259, с. 26] .

У 40-х і першій половині 50-х років педагоги США наполегливо підкреслювали, що школи мають відповідати інтересам і потребам учнів,

готувати їх до життя в американському суспільстві. Змінені концепції освіти вимагали докорінного перегляду навчальних планів. Традиційна академічна програма не відповідала цим вимогам. Багато випускників початкових шкіл під час вступу до середньої школи виявилися нездатними засвоювати її програму.

У цих умовах виникла необхідність вивести з розкладу деякі академічні предмети і ввести такі курси, які відповідали б інтересам і здібностям учнів.

Зауважимо, що в США в роки Другої світової війни був розроблений метод прискореного навчання іноземних мов, що дістав назву «армійський». Основна мета методу – навчити спілкуватися і розуміти усну іноземну мову в стислі терміни (6-8 міс.). Навчання мови відбувалося на основі діалогів на побутові теми, які учні спочатку слухали, потім відтворювали услід за диктором і, нарешті, зачували напам'ять. Успіх у роботі забезпечувався завдяки великій кількості навчальних годин (до 25 годин на тиждень), зануренню в мовне середовище, ретельному комплектуванню груп за результатами попереднього тестування, обмеженій кількості учнів у групі (5-7 учнів), високій мотивації навчання. Розробники методу спиралися на ідеї біхевіоризму з їх чітко вираженою спрямованістю на практичне опанування мовою в результаті безпосереднього сприйняття і повторення мовних зразків, засвоєваних інтуїтивно [261].

Після Другої світової війни, завдяки низці рішень Конгресу і Верховного суду, роль федеральних органів у розвитку освіти й науки поступово посилюється, хоча їх діяльність, як і раніше, регулюється складною системою конституційних обмежень і зосереджується переважно на питаннях, пов'язаних з підтриманням національної безпеки. Як приклад можна навести відомий Закон «Про освіту в інтересах національної оборони» (National Defense Education Act) 1958 року [219].

Інший напрям – створення освітніх можливостей для бідних і забезпечення рівності освітніх можливостей. Ця діяльність бурхливо розвивається, починаючи з 60-х років, коли за почином президента Джона Кеннеді вже після його смерті

був прийнятий Закон «Про початкову та середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act) 1965 року.

Ідеї армійського методу згодом були відображені в концепції аудіолінгвального методу (кінець 50-х - початок 60-х рр.). Його творцями були лінгвіст-структураліст Ч. Фріз (Ch. Fries) та методист Р. Ладо (R. Lado), які спиралися на думку видатного лінгвіста Л. Блумфілда (L. Bloomfield) про те, що між знаннями про мову і володінням мовою немає ніякого зв'язку. Концепція означеного методу утверджує пріоритет усного мовлення над письмовим, домінування в навчальному процесі тренувальних вправ типу «дрілл» для формування мовних навичок, інтуїтивне сприйняття мовного матеріалу, широке використання країнознавчої інформації [215].

У США в 70-і роки ХХ століття особливо гостро виявилися несприятливі тенденції зниження якості освіти, скорочення фінансування шкільної освіти. Багато учнів середніх шкіл виходили зі стін школи, не маючи достатнього рівня знань із математики, іноземної мови і природничих наук, оскільки ці курси не вивчалися в усіх навчальних закладах. У 1983 році в США був опублікований урядовий документ «Нація в небезпеці: необхідність реформи освіти» (A Nation at Risk), який, крім констатації негативних тенденцій у шкільній освіті, визначив шляхи виходу з кризи [145].

Комплекс заходів, необхідних для подолання кризових явищ у галузі шкільної освіти, припускав уведення національного державного стандарту, посилення уваги до природничих і математичних наук, перегляд системи управління та фінансування шкільної освіти, залучення громадськості до розв'язання шкільних проблем, удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів.

Професор Гарвардського університету Г. Орфілд (H. Orfield) зазначає, що відомостей про реформування системи освіти в другій половині ХХ століття в США недостатньо, щоб зробити остаточний висновок про ефективність цього

процесу. Реформи освіти, що проводилися в США в 60-70-х роках, зумовили збільшення доступності освіти та скорочення розриву в рівні освіти між різними верствами населення. Реформи, що здійснювалися після 1980 р., найчастіше мали протилежні результати. У другій половині ХХ ст. можна виокремити два основних періоди розвитку американської політики в галузі освіти: перший період (1960-1980 рр.), упродовж якого визначальним чинником була боротьба за забезпечення рівного доступу до освіти; другий (після 1980 р.) – основну увагу було приділено конкуренції та якості освіти [80].

Найбільшого поширення в США під час другого періоду набув комунікативний метод навчання іноземних мов. Прихильники означеного методу розглядали його як основний, мета якого – розвинути в учня здатність різнобічного активного володіння іноземною мовою. Одне з важливих місць у різних комунікативних методиках належить іграм та ігровим технологіям. Активно використовують так звані рольові ігри, у яких учням пропонують уявити себе в тій чи тій ролі.

Автор методики повної фізичної реакції (Total Physical Response) Дж. Ашер (J. Asher), яка з'явилася в 60-і роки в Америці, стверджував, що «людині, яка вивчає мову, необхідна рухова реакція на отриману інформацію: адже маленькі діти завжди реагують на мову дорослих виконанням тієї чи тієї команди. Ця реакція, з одного боку, є підтвердженням того, що вони зрозуміли зміст звернених до них слів, а з іншого – дозволяє їм чіткіше пов'язати форму наказу з його змістом» [148]. За цією методикою ті, хто вивчає мову, повинні були виконувати всілякі команди викладача, а також брати участь в іграх, які передбачають виконання рухів і дій, пов'язаних з інформацією. Згодом цю методику серйозно критикували, оскільки учні в такому випадку виконували пасивну роль, не маючи змоги здійснювати мовленнєву діяльність. На думку фахівців, означена методика була однобокою, з учнями відпрацьовувалися, здебільшого, дієслова у формі наказового способу.

У доповіді Президенту США у 1979 році Комісія з іноземних мов і міжнародних досліджень заявила, що відсутність знань з іноземних мов зменшує можливості США в дипломатії, зовнішній торгівлі та в індивідуальному розумінні світу, у якому ми живемо та конкуруємо. Цей недолік у формуванні іншомовної компетенції потрібно подолати, якщо США мають намір бути впливовою державою в динамічному світі.

За твердженнями Р. Брехта (R. Brecht) та Р. Уолтона (R. Walton), Сполученим Штатам потрібно буде розвивати національний потенціал з навчання іноземних мов, що виходять за межі Західної Європи, оскільки загальновідомо, що іспанська, французька та німецька – це мови, які найчастіше викладають у школах США [160, с. 190].

До 1980-х років комунікативна компетентність стала основоположним поняттям у навчанні іноземної мови [167]. Пишучи про історію «сучасних» мов в європейському контексті, Дж. Трім (J. Trim) пов'язує цей крок до комунікативної компетенції з практичною потребою у спілкуванні для міжнародних цілей [297, р. 16].

Починаючи з 80-х років ХХ ст., у США дискутують про традиційні й нові педагогічні цінності. На думку одних дослідників, багато цінностей було імпортовано з Європи і сформульовано до появи самої американської нації. Але за 200 років існування держави американці перетворили європейську спадщину в такий спосіб, що широке коло соціальних і культурних норм стало відповідати новим умовам життя [29].

У 1990 році адміністрація президента США Дж. Буша ініціювала розроблення стратегії шкільної освіти, що відображено у документі «Америка - 2000», у якому було визначено сім провідних напрямів розвитку шкільної справи на найближче десятиліття:

- удосконалення дошкільного виховання;
- забезпечення готовності всіх дітей до навчання в школі;

- охоплення 90% молоді повною середньою школою;
- навчання всіх американців на високому рівні;
- досягнення американською школою світового рівня викладання математики та природничих наук;
- наведення дисципліни й порядку в стінах школи;
- опановування молодими американцями необхідним рівнем знань, умінь і навичок задля підтримки конкурентоспроможності країни на світовому ринку [144].

У 90-х роках Б. Нортон (B. Norton) стверджував, що для розуміння мови потрібно брати до уваги відносини та взаємодію тих, хто вивчає іноземну мову, тоді як інші критики, зокрема М. Браун та В. Еллінгсон (M. Brown, V. Ellingson), ставили під сумнів індивідуальну ідентичність та те, як вивчення іноземної мови могло формувати або навіть трансформувати особистість [243; 231]. Отже, ці дебати почали окреслювати формальні питання, пов'язані з визначенням критеріїв, за якими можна з'ясувати рівень володіння іноземною мовою.

Починаючи із 2000 року у зв'язку з численними реформами в галузі економіки, іншомовна освіта в США здобуває особливу актуальність і привабливість. У цьому контексті розробляють нові освітні стандарти та відбувається пошук нових підходів, які дозволяють вирішувати завдання, пов'язані з формуванням у школярів мовленнєвої та поведінкової іншомовної комунікації у сферах, де необхідне використання іноземної мови.

Філософія освітніх стандартів у галузі вивчення іноземних мов у США (National Standards of Foreign Languages Education) ґрунтується на положенні, що вивчення іноземних мов і культур повинно стати основою навчальних програм, оскільки мови й комунікація є основою людського досвіду. Завдяки світовому ринку, що постійно розширюється, глобальному проникненню інтернету в усі сфери життя, зрослим можливостям пересування, освітні установи США

орієнтуються на підготовку учнів, озброєних лінгвістично і культурно для успішної комунікації.

Освітні стандарти США в галузі вивчення іноземних мов відбивають взаємопов'язані галузі: комунікацію, культуру, зв'язки, порівняння та спільноти (так звані 5 C – communication, culture, connection, comparison, communities). Вони визначають причини вивчення іноземних мов, зокрема такі: кар'єра на міжнародному ринку праці або в урядових організаціях, розширення особистого інтелектуального простору і світогляду, краще розуміння інших народів і культур, виконання необхідних вимог для отримання документа про освіту. Ці стандарти мають назву Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (1999) [282].

У 2001 році для підтримки вивчення іноземних мов уряд США прийняв законодавчий акт «Жодної дитини, що відстає» (No Child Left Behind Act), мета якого – підвищити рівень навчального прогресу серед дітей, що належать до національних меншин. Одним із заходів удосконалення освіти було проведення в державних школах річних іспитів, однакових для всіх учнів, а також обов'язкового оцінювання для вчителів.

В останні десятиріччя в освіті США відбувається потужний розвиток мас-медійних навчальних технологій, що супроводжується активізацією наукових досліджень задля забезпечення теоретико-методологічного підґрунтя цього напрямку педагогічної діяльності. Цей період відзначається виникненням важливих інновацій у теорії, дослідженнях і практиці, які вносять зміни в навчання іноземних мов у школах США і зводяться до двох панівних парадигм: пропозиційної (структурний і функціональний підходи) і процесуальної (цільовий і процесуальний підходи). Найбільш істотні зміни в навчанні мови стосуються: 1) поглядів на мову; 2) поглядів на навчальну методологію; 3) поглядів на роль учня в навчальному процесі; 4) поглядів на планування

навчального процесу. Ці інновації позначають переміщення акценту з предмета, який вивчається, на навчальний процес [5].

Таким чином, на основі аналізу історико-педагогічних аспектів навчання іноземних мов у системі шкільної освіти США доходимо висновку, що сучасна іншомовна освіта істотно відрізняється від тієї, якою вона була на початку. Упродовж усієї історії іншомовна освіта в школах США зазнавала значних змін і перетворень у структурі, організації управління, фінансуванні та організації освітнього процесу.

Історико-педагогічні аспекти навчання іноземних мов у системі шкільної освіти України перебувають в колі інтересів багатьох українських учених (О. Вишневський, Л. Гриневич, Г. Гринюк, О. Максименко, О. Мисечко, О. Першукова, О. Петрашук, В. Плахотник, В. Редько, А. Сбруєва, М. Чорна, О. Шерстюк).

Дослідники відзначають, що викладання іноземних мов у школах на українських землях має давні традиції та глибокі історичні корені. Науковці висловлюють думку про те, що володіння будь-якою іноземною мовою було досить популярним явищем ще до часів, коли впровадили християнство. Як зазначає П. Лузан, «особливе значення має вислів Мономаха про необхідність і корисність навчання. Він з повагою ставиться до вивчення іноземних мов, вважаючи це великим досягненням» [61, с. 28].

Як відомо, перші школи в Києві відкрив князь Володимир у 988 р. Це були навчальні заклади підвищеного типу, у яких на той час надавали ґрунтовну освіту. Учні навчалися за допомогою книжок, текстів, що розширювало можливості освіти й межі пізнання. Школярів готували до діяльності в різних галузях культурного, державного та церковного життя. Школа, у якій навчалось біля 300 дітей, утримувалася коштом князівської казни. Ярослав Мудрий зробив вагомий крок у піднесенні освіти й культури Київської Русі завдяки такій кількості освічених вихованців.

Упродовж X-XIII ст. у школах Києва, Переяслава, Чернігова школярів навчали природознавства, географії, медицини. Учні перекладали та переписували книги з грецької мови [108].

Шкільна освіта в Україні часів домонгольської доби була не гіршою, ніж у Візантії того часу. Проте шкоди освіті завдавали половецькі напади й князівські усобиці. Тому в XIII ст., після татарської навали, освіта й культурне життя зазнають втрат. Освіта в Україні до кінця XVI ст. зберігає традиції, що склалися раніше. Шкільними вчителями були представники духівництва, а підручниками – церковно-богослужбові книги.

У Литві й Польщі протестанти заснували декілька шкіл, у яких здобували освіту й українські школярі. Протестантські школи в Україні відкрили у Хмельнику та Дубно. Для того, щоб поширити католицизм, єзуїти відкрили низку колегій у більшості відомих культурних центрах Речі Посполитої. Особливу увагу приділяли дітям із багатих родин, яких розглядали як головних жертводавців на розвиток освіти. В Україні не було достатньої кількості рівнозначних шкіл, тому українські діти навчалися в цих колегіях, де латинська була мовою навчання. Рівень освіти в українських школах (за винятком протестантських закладів) був украй низьким. Діти читали псалтир, вивчали молитви, абетку, латинську та грецьку мови. Заснування Острозької школи, яке відіграло велику роль у розвитку культури й освіти України, відносять до 1576 року. Учні вивчали слов'яноруську, грецьку, латинську мови, меншою мірою астрономію та математику. Церковнослов'янська та грецька мови посідали провідне місце в шкільній освіті на східнослов'янських землях через те, що вони були конфесійними та літературними мовами слов'янських народів.

Князь К. Острозький запросив першодрукаря Івана Федорова, який надрукував першу повну Біблію церковнослов'янською мовою. Як зазначає П. Лузан, Острозька академія відіграла визначну роль у розвитку освіти українців, поширенні педагогічної думки й утворенні національної вітчизняної

школи, а також вплинула на організацію братських шкіл [61, с. 53-54].

У XVI ст. найсильнішим і найвпливовішим було Львівське братство, яке заснувало свою школу. Виховання тут було більш демократичним ніж в Острозькій академії, але мало церковний характер. Українська була мовою навчання того часу. Учні вивчали грецьку, слов'янську мови. Також у Володимирі-Волинському, Луцьку, Вінниці та інших містах відкриваються братські школи [108].

Братчики, учителі та учні мали змогу ознайомитися з класичними творами грецькою, латинською, східноєвропейськими мовами, а також із західноєвропейською літературою [128].

Академік Л. Щерба розглядав латинську мову як єдину літературну мову Західної Європи. Він вважав, що роль, яку відіграє ця мова в європейській системі освіти, така ж, як і та, що виконує рідна мова [136].

Аналіз історико-педагогічної та історичної літератури [46; 71; 72; 92; 107] дає підстави стверджувати, що латинську мову сприймали як засіб політичного й релігійного впливу і протиставляли грецькій мові, через те що католицька церква вбачала у грецькій мові можливі асоціації з греко-візантійською культурою, яка започаткувала в Україні православну релігію. До освітньої практики разом із вивченням латинської мови була введена європейська методика навчання класичних мов. Зауважимо, що тогочасна методика навчання іноземних мов зводилася до зазубрювання релігійних текстів латинською або грецькою мовою.

«Тримовний буквар» був серед перших підручників латинської та грецької мови у школах. Його було видано відомим перекладачем і педагогом Ф. Полікарповим у 1701 р. У книжці наведено слова, склади та букви слов'янською, грецькою та латинською мовами, вміщено заповіді, молитви, вірші та статті моралізаторського й релігійного характеру. На початку XVIII століття було видано «Лексикон тримовний». У передмові підкреслено практичне та культурне значення вивчення латинської й грецької мов.

Приватні особи відкривали так звані «німецькі», «різномовні» та «латинські» школи, у яких основними предметами були саме іноземні мови. Такі школи частково чи повністю утримували коштом держави, контролювали їх урядові установи. Доцільно зазначити, що викладали в таких школах лише іноземці. Підготовки власних вчителів іноземних мов не велося. Мови вивчали за схемою латинської граматики, і ця методика завжди стикалася з проблемою навчання школярів усного мовлення [61, с.135].

Педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського наклали важливий відбиток на зміст і методи навчання в чинних на той час навчальних закладах. Запропонована видатним педагогом методика та посібники були основою навчального процесу. Чимало порад Каменський надає учителеві щодо шляхів та методів навчання іноземних мов, способів досягнення міцності знань та полегшення засвоєння учнями матеріалу, використання зорової наочності [46, с.10].

Статут народних училищ (1786 р.) став початком державної системи міських шкіл. Два типи шкіл відкривали у містах: малі народні училища, де учні навчалися два роки, та головні народні училища, де термін навчання був п'ять років.

За навчальною програмою викладали німецьку та французьку мови тільки в головних училищах. Для охочих продовжувати навчання в освітніх закладах вищого рівня (університетах або відкритих при них гімназіях) додатково викладали латинську мову [107].

У 1802 р. було засновано Міністерство народної освіти й продовжилася подальша розбудова централізованої та чітко структурованої керованої системи державних навчальних закладів. Проте тільки в гімназіях офіційно планували викладати класичні і нові мови: латинської, французької, німецької [72].

Перша Київська гімназія відкрилася 30 січня 1812 р. У курсі гімназії було передбачено вивчення французької, російської, німецької, польської грецької та латинської мов. У 50-х роках в Україні налічувалося вже 18 гімназій і 2 ліцеї – у

Ніжині та Одесі. У 60-х роках відкрилися гімназії в Миколаєві, Рівному, Керчі; у 70-х роках – в Прилуках і Лубнах [107, с.75].

Друга половина XIX ст. була ознаменована новим поглядом на викладання іноземних мов у школі. До цього часу вивчали «мертві мови»: латинську та грецьку. Однак нові економічні й соціальні умови викликали потребу вивчати «живі мови» для економічного розвитку та соціального прогресу: англійську, німецьку, французьку, іспанську як такі, що мали конкретне «практичне значення». Відповідно в педагогіці в кінці XIX ст. з'являється новий науковий напрям – неофілологія, за яким вивчення іноземних мов посіло провідне місце серед інших навчальних дисциплін у процесі професійної освіти. Так виникла потреба у створенні ефективних методик навчання іноземних мов. Головними принципами у викладанні іноземних мов стали: 1) провідна роль мовлення; 2) значущість навчального тексту; 3) підпорядкованість граматики мовленню; 4) використання «рідної мови» лише для пояснень. Для вивчення іноземних мов розробляли нові методики, науковці суміжних галузей почали виявляти інтерес до цього питання. Саме цей період характеризувався підготовкою значної кількості методичної літератури, спеціальної періодики, засіданнями національних і міжнародних з'їздів неофілологів і мав велике значення для розвитку ефективних методик навчання іноземних мов. У 60-і роки XIX ст. у гімназіях учні вивчали класичні мови (латинську і грецьку), «російську мову і словесність, церковнослов'янську, французьку або німецьку мову» [61, с. 131].

Історичні матеріали [46; 60; 6] свідчать про те, що у гімназіях на латинську мову відводили 30 годин, на французьку – 24 години, на німецьку – 23. Реальні училища на вивчення німецької мови відводили 26 годин, а французької - 21.

На початку XX ст. німецьку й французьку мови широко викладали в привілейованих навчальних закладах (інститутах шляхетних дівчат, дворянських пансіонах, кадетських корпусах).

Іноземні мови не були обов'язковим предметом у жіночих гімназіях. Їх викладали за окрему плату [92, с. 254].

Певні зміни у постановку цілей навчання нових іноземних мов внесла реформа середньої школи 1915 року. Як стверджує Т. Литнєва, за мету навчання іноземної мови визначалося розуміння іноземних текстів, а не їх переклад. Знання граматики виступало засобом, що полегшував розуміння іноземного твору. Не вважали метою навчання й уміння самостійно писати іноземною мовою [60, с. 225].

Після Жовтневої революції 1917 року, як зазначає Н. Базиляк, до навчальних програм середніх загальноосвітніх шкіл широко вводили сучасні європейські мови. У 20-30-х роках вивченню німецької мови було приділено особливу увагу. Англійська мова набуває поширення як мова міжнародного спілкування після Другої світової війни. Загалом радянський період навчання іноземних мов в Україні характеризується низькою ефективністю навчання [3, с. 4-5].

Надзвичайний інтерес викликає період розвитку навчання іноземних мов в українській педагогіці, починаючи з 1950-х років. Аналіз цього періоду показує, що головною метою вивчення іноземної мови було передусім уміння читати й перекладати іноземний текст. Письму і усному мовленню відводилася другорядна роль. Навчання усного мовлення зводилося до опанування вмінь ставити запитання та відповідати на них. Така ситуація існувала до 1954 р. Про мовну практику в контексті міжнародного співробітництва, спілкування з носіями певної мови, виїзд за кордон не могло бути й мови.

Однак можна стверджувати, що з 1946 по 1959 р. велись посилені наукові пошуки, у результаті яких почала формуватися вітчизняна методика навчання іноземних мов, остаточно було визначено предмет методики та загальне розуміння методики як галузі педагогічної науки. Наприкінці 1950-х років навчання іноземних мов починають розглядати як опанування всіх видів

мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання та письма. До того ж змінився зміст навчання іноземних мов: до його складу ввійшли навички і вміння, що відповідають завданням навчання мовленнєвої діяльності. Як бачимо, саме замкненість системи освіти сприяла опануванню іноземною мовою без урахування практичного аспекту, міжнародного спілкування, мобільності, тобто існування в полікультурному суспільстві. У 60-х роках основою опанування мови стало набуття практично необхідних знань і формування мовленнєвих умінь і навичок. Згодом з'явилася методика Г. Веделя, А. Старкова, А. Шкляєвої [14].

70-80-ті роки ХХ ст. характеризувалися значною кількістю досліджень з питань навчання іноземних мов у школі. Так, за ці два десятиліття було захищено 19 докторських дисертацій, у той час як з 1937 по 1969 р. підготовлено та захищено лише 7 докторських дисертацій. Цей період став початком теоретичного вивчення таких розділів методики, як контроль успішності опанування учнями іноземної мови, засоби навчання іноземних мов. Дослідники приділяли дедалі більше уваги питанням розвитку усного мовлення і загальним проблемам: цілям, змісту, методам навчання і методам дослідження.

З проголошенням незалежності України відбулися кардинальні зміни мети й цінностей шкільної освіти. Країна визначила метою школи формування національно свідомого громадянина незалежної України. На першому місці знову постала особистість дитини, її розвиток і саморозвиток.

Досить вагомим та інноваційним кроком стало запровадження навчання іноземної мови в початковій школі, що викликало низку важливих педагогічних проблем. Насамперед постало питання якості початкової іншомовної освіти, розроблення педагогічних і психологічних обґрунтувань навчання молодших школярів, навчально-методичного забезпечення курсу. Цей факт став серйозним випробуванням для вчителів і всіх причетних до цієї галузі, оскільки він потребував перегляду й уточнення окремих усталених поглядів на шкільний

предмет «іноземна мова» - на засоби й методику навчання, цілі та зміст завдань, а також ролі вчителя та учня в освітньому процесі.

У 90-ті рр. ХХ ст. було здійснено масштабний соціальний експеримент, спрямований на з'ясування й наукове обґрунтування можливостей навчання іноземних мов молодших школярів, хоча офіційне набрання чинності відбулося лише у 2002 р., і Україна стала однією з країн Європи, де учні починають вивчати іноземні мови з першого класу. Основною метою експерименту було підготувати учнів молодшої школи до життя в розвиненій європейській державі через інтенсифікацію навчання іноземної мови. Новий курс вимагав розроблення відповідних педагогічних і психологічних обґрунтувань, навчально-методичного забезпечення, спеціально підготовлених кадрів. Невипадково в цей період було запроваджено нову додаткову спеціальність «Учитель початкового навчання та іноземної мови».

Упродовж десятиліть в Україні масове вивчення іноземної мови розпочиналося з 5-го класу. На це орієнтувалися педагогіка й методика викладання, були спрямовані наукові дослідження. Визнання на державному рівні доцільності вивчення іноземної мови в початковій школі сприяло активізації наукових розвідок з проблеми раннього шкільного навчання цього предмета.

У період з 1995 по 2000 р. було опубліковано велику кількість праць, присвячених педагогічному та психологічному обґрунтуванню навчання молодших школярів іноземної мови. Спираючись на численні дослідження закордонних і вітчизняних психологів, методистів, дослідники обґрунтовували можливість і доцільність раннього навчання дітей іноземних мов, відзначали властиві учням психологічні зміни, що відбуваються під час навчання в початковій школі. Надзвичайний інтерес у контексті нашого дослідження становлять праці українських учених О. Беляєва, В. Плахотника, В. Редька, у яких ідеться про важливість раннього вивчення іноземної мови. Як зазначає

В. Плахотнік, «саме в початковій школі формуються основи іншомовної комунікативної компетенції, потрібні та достатні для подальшого їх розвитку й удосконалення» [87, с. 14].

Видана в 1995 р. Міністерством освіти та науки програма пропонувала внести цей навчальний предмет до базового навчального плану з першого або другого класу. Водночас перший рік навчання розглядався як пропедевтичний курс, упродовж якого в учнів формувалися первинні мовні навички та мовленнєві вміння. Освітня програма 2000/01 року, складена в контексті вимог реформування середньої освіти з урахуванням Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти, декларує офіційний курс на запровадження 11-річного терміну вивчення першої іноземної мови з 2-го по 12 клас. Основними принципами програми були такі: комунікативна спрямованість, особистісна орієнтація, автономія учня, взаємопов'язане інтегроване навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма). Важливою перевагою 2000-х рр. стало перенацілювання шкільної освіти на формування у школярів нового типу культури та мислення, здатності свідомо й ефективно співпрацювати у глобальному просторі, зокрема через вивчення іноземних мов.

Реформування змісту іншомовної освіти в умовах незалежності України, як зазначено вище, передбачало кардинальні зміни мети й цінностей. Акцент робився на тому, що іншомовна освіта, навіть у початковій школі, не може бути вузькою. Через засвоєння іноземної мови учень пізнає відомості про інші народи та їхні мови, готується до розвитку міжкультурних зав'язків. Закордонний досвід ініціювання навчання іноземної мови в молодшій школі свідчить, що знання іноземної мови, здобуті дітьми на початковому етапі, будуть старанно використані й розвинуті ними у середній та старшій школі.

Таким чином, навчання іноземних мов у вітчизняних школах здійснювалось, починаючи з часів Київської Русі. У X-XII ст. в школах учні опановували грецьку мову та курс середньовічних наук. У добу середньовіччя

знання іноземних мов було доступне всім класам населення і набувалося практикою, проте певної наукової методики навчання не було. В епоху Відродження в українських школах було введено європейську методику навчання класичних мов разом з вивченням латинської мови. У XVII – XVIII ст., окрім класичних мов, починається вивчення нових іноземних мов (німецької, французької). У XIX ст. обґрунтовано нові методи вивчення іноземних мов, видається значна кількість методичної літератури, спеціальної періодики. На початку XX ст. класичні мови поступово вилучали з навчального плану, а німецька й французька мови широко викладались у навчальних закладах різних типів. У часи Радянського Союзу іноземні мови було визнано обов'язковим навчальним предметом у середній школі, але основною метою навчання вважалася загальноосвітня. Лише у 80-і роки XX – на початку XXI ст. провідною практичною метою навчання іноземних мов стає формування комунікативної компетенції – опанування мови як засобу міжкультурної комунікації у рамках типових тем і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою.

Розглянувши історико-педагогічні аспекти навчання іноземних мов у системах шкільної освіти США та України, коротко схарактеризуємо їх у порівняльному плані.

Насамперед відзначимо, що Україна має більш давню історію навчання дітей іноземних мов у межах шкільної освіти. Якщо перші школи в Київській Русі з'явилися в X столітті, то відкриття першої американської школи датується першою чвертю XVI століття. Суттєво відрізнявся і соціально-історичний контекст становлення та розвитку шкільної освіти й навчання іноземних мов у цих країнах. За часів Київської Русі ініціатором відкриття шкіл виступали князівська влада і церква й тому протягом декількох століть поспіль зміст освіти, організація навчання були підпорядковані їх інтересам та потребам і мали переважно релігійний характер. Формування ж американської шкільної освіти й навчання іноземних мов зумовлювалось особливостями колонізації Північної

Америци. Оскільки першими колоністами були представники різних європейських країн, соціальних верств і релігійних конфесій, то вивчення іноземних мов мало не лише культурно-релігійне значення, а й було умовою зближення й співробітництва народів, що населяли країну.

У XVII – XVIII ст. важливе місце серед навчальних предметів у школах США та України посідали грецька та латинська мови, методика навчання яких теж була схожою. Практичні потреби економічного й політичного розвитку обох країн наприкінці XVIII – на початку XIX ст. спричинили поступове запровадження в шкільну практику вивчення «нових» (західноєвропейських) мов. Намагання подолати суперечності між рівнем розвитку економіки й рівнем освіченості населення зумовили реформування освітньої галузі й навчання іноземних мов. Вивчення «живих мов» (англійської, німецької, французької, іспанської) тепер мало конкретне практичне значення, а так звані «мертві мови» (латинська та грецька) поступово витісняються зі шкільного навчання.

У XX столітті вивчення іноземних мов у США та Україні мало свої особливості. У першій половині XX ст. у США спостерігалось недооцінювання значення навчання іноземних мов. Однак після Другої світової війни з міркувань національної безпеки та налагодження міжнародних відносин значно підсилюється увага до іншомовної освіти, розробляються нові концепції і впроваджуються більш ефективні підходи до вивчення іноземних мов. Для вдосконалення процесу навчання іноземних мов у США широко використовують новітні інформаційні технології.

В Україні на початку XX століття також підсилено увагу до навчання іноземних мов, а у 20-ті роки іноземну мову внесено до навчального плану загальноосвітніх шкіл як обов'язкову навчальну дисципліну. Особливість іншомовної освіти в цей період полягала в тому, що вона була спрямована на формування в учнів умінь читати й перекладати іноземний текст. Письму та усному мовленню відводили другорядну роль, оскільки спілкування з носіями

мови, виїзди за кордон практично виключались. Починаючи з другої половини 50-х років, формувалася вітчизняна методика викладання іноземних мов, яка передбачала опанування учнями всіх видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання та письма.

Лише з проголошенням незалежності України навчання іноземних мов школярів визначено державою як пріоритетне завдання. У цей період акцент було зроблено на розробленні методики навчання іноземних мов молодших школярів, застосуванні більш ефективних методів навчання та інформаційних технологій. У результаті було створено сприятливі умови для зближення концептуальних підходів до іншомовної освіти в США та Україні й творчого використання практичного американського досвіду навчання іноземних мов у вітчизняних загальноосвітніх школах.

1.2. Сучасні концепції навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України

Наукове зіставлення та порівняння педагогічних систем, теорій і практичного досвіду в різних країнах світу передбачає вирішення двох головних завдань. Перше з них полягає в отриманні емпіричних даних і теоретичної інформації, яка допомагає державам, міжнародним організаціям приймати рішення щодо розвитку освіти, надавати допомогу, координувати наукову діяльність різних країн. Друге завдання передбачає безпосереднє застосування зарубіжного досвіду, оскільки, на думку вчених, це допоможе розв'язувати проблеми освіти у власній країні.

Однак у педагогів є сумніви щодо можливості запозичення закордонного досвіду. Ще К. Ушинський доводив, що кожен народ має свою національну систему виховання, яка залежить від його культури, способу життя, вірувань, цінностей. Він обґрунтував ідею народності виховання і зробив висновок про

обмежені можливості запозичення досвіду інших країн. Педагог вважав неможливим пряме перенесення педагогічної практики з однієї країни в іншу. Водночас наука, педагогічна теорія не мають кордонів, оскільки педагогічні закони загальні для всіх [12, с. 214].

Спираючись на думку К. Ушинського, можна стверджувати, що побудувати систему освіти за чужим зразком неможливо, проте корисними є взаємодія і взаємозбагачення педагогічних теорій різних країн, що допоможе у розв'язанні спільних для багатьох національних освітніх систем проблем.

Удосконалення іншомовної освіти в Україні потребує глибокого вивчення актуальних педагогічних концепцій навчання іноземних мов у сучасній педагогіці США. Аналіз змін, що відбуваються в цій галузі за кордоном, і зіставлення їх з вітчизняною теорією і практикою дасть змогу творчо використовувати позитивний зарубіжний досвід, що є передумовою підвищення якості освіти.

Під теорією або концепцією навчання розуміють «учення про узагальнений досвід (практику), що формулює наукові принципи й методи, які дозволяють узагальнити й пізнати наявні процеси і явища, проаналізувати дію на них різних факторів і запропонувати рекомендації з їх використання у практичній діяльності людей» [31, с. 52].

Передусім зазначимо, що навчання іноземних мов у США адаптується до постійно мінливого світу. Щоб відповісти на зміни в суспільстві, навчання іноземних мов протягом останніх десятиліть зазнало багато перетворень, починаючи з вивчення літературних текстів [153], культури [258] до включення все більшої кількості технологічних інструментів [155], акценту на комунікативне навчання іноземних мов та оцінювання [231] та багато іншого.

Хоча розвиток мовленнєвих навичок уже давно є основним напрямом навчання іноземних мов у США, однією з найважливіших подій у цій галузі останнім часом стало посилення уваги до опанування культури, мова носіїв якої

вивчається, а також на розвитку міжкультурної компетентності здобувачів освіти разом із розвитком у них мовленнєвих навичок. Спеціальний комітет з іноземних мов з цього приводу пояснює, що метою навчання іноземних мов сьогодні повинні бути «освічені носії, які мають глибоку транслінгвальну і транскультурну компетентність» [193, с. 3]. Акцентовано, що «глибоке культурне знання та мовленнєва компетентність однаково необхідні» [193, с. 2], щоб зрозуміти людей із різних верств суспільства. Цей акцент ілюструє подвійну мету – розвиток мовленнєвих навичок і культурної компетентності в навчанні іноземних мов у ХХІ столітті.

Потреба в міжкультурній компетентності та культурних знаннях зумовлена «як глобальною економікою, так і нашим етнічно різноманітним суспільством», що потребує, щоб громадяни «розуміли мови, традиції та історії інших культур, а також свої» [224, с. 291].

Як бачимо, у цих зауваженнях простежується необхідність забезпечити міцний зв'язок між мовою та культурою, що має відобразитися в навчанні іноземних мов на сучасному етапі.

На початку ХХ століття в США загалом спостерігалось «іноземне» викладання мови як засобу підтримки вивчення літератури та образотворчого мистецтва. Виростаючи з традицій, пов'язаних із гімназією і викладанням латинської мови, акцент було зміщено на мову як граматичну систему, яку можна вчити насамперед завдяки перекладу літературних текстів [213; 294]. Досить вільний набір практик, які запровадили цей педагогічний підхід, стали відомими (в основному ретроспективно) як “граматико-перекладне” навчання.

Викладання, яке передбачало пояснення вчителем граматичних правил та нової лексики, у той час, коли учні копіювали нотатки, читали та перекладали тексти іноземною мовою, істотно відрізнялося від викладання інших предметів у школах США [299]. Як результат навчання іноземної мови в школі значною мірою залежало від запам'ятовування відповідників у різних мовних системах –

рідної та іноземної – для того, що викладати останню за допомогою рідної. У цей час навчання мови в школі почасти не забезпечувало опанування та її застосування за межами школи. Орієнтування вчителя на роз'яснення особливостей граматики та переклад нової для учнів лексики допомагало зосереджуватись лише на грамотності, яка була загальноприйнятою метою навчання [298]. У результаті іноземна мова як шкільний предмет була дистанційована від мови, якою розмовляли в побуті.

У першій половині ХХ ст. навчання іноземних мов у американських школах, засноване на поняттях мовної еквівалентності, породило досить згубну концепцію «нативності», яку розуміли як знання мови від народження і вивчення її під час участі в соціальних процесах конкретної громади. Підтримана владою й закріплена як соціальна позиція така концепція стала прикметною ознакою навчання мови впродовж століття.

Починаючи з 40-х років ХХ ст., концептуалізація навчання іноземної мови досить різко змінилася. Суттєві зміни здебільшого були викликані зовнішніми явищами, пов'язаними з необхідністю людей під час Другої світової війни швидко вивчати іноземні мови для військових цілей. Починаючи з 1957 року, після запуску супутника, у Сполучених Штатах посилювався геополітичний вимір у навчанні мов, що було зумовлено наявністю громадян, які вміють говорити російською та іншими іноземними мовами. Така позиція була визначена ключовим елементом політики національної безпеки США й закріплена в Законі про національну освіту [241]. Зіткнувшись із необхідністю підготовки носіїв мови, яку держава вважає стратегічною, погляди на мову як навчальний предмет і на те, як вона може бути вивчена, докорінно змінилися.

У підході під назвою «Спеціалізована програма підготовки армії» (the Army Specialized Training Program), що базувався на структурній лінгвістиці та поведінковій психології, суб'єкту мову було визначено як набір звичок або моделей поведінки, яких найкраще можна було б навчити через вправи, що

надаються вчителями, і чіткі та систематичні виправлення вчителем в поєднанні з позитивною підтримкою та похвалою. Такий підхід пізніше став відомий як аудіолінгвальний метод [162].

Навчання іноземних мов полягало у формуванні відповідних мовленнєвих звичок відповідно до тих, якими володіють носії мови. На відміну від граматично-перекладного методу навчання мови, який зосереджувався на грамотності, насамперед через навчання читати та, меншою мірою, писати іноземною мовою, навчання за допомогою аудіолінгвального методу підкреслювало необхідність навчання автоматизованого використання мови [220; 261]. Зосередження на прослуховуванні як способі введення мови – аудіальний аспект методу – відповідало тому, як діти вивчали свою першу мову, та контрастувало з зосередженням на баченні, міркуваннях і пам'яті, які були основою вивчення мови шляхом перекладу граматичної та лексичної систем мови, що вивчається.

Наведемо висловлення видатного представника аудіолінгвального методу Роберта Ладо, який наголошував з цього приводу: «Не треба змішувати мову з її письмовою системою. Засвоєння письмової системи докорінно відрізняється від навчання говорити й розуміти мову. Навчитися говорити й розуміти – це засвоїти мову, а навчитися читати й писати – це засвоїти графічне зображення звуків мови, якою вже володієш» [216, с. 96].

Можна стверджувати, що структурна лінгвістика та поведінкова психологія впровадили через аудіолінгвальний метод «об'єднавчу» теорію, яка пов'язувала викладання та учіння і формулювала визначення мови як змісту навчання («словесні навички») [278, с. 418]. Зважаючи на це, учитель має давати інструкції та визначити підходи до оцінювання результатів навчання. Ця точка зору, яка інтегрувала процеси учіння і викладання через визначення мови як психічної звички, працювала проти такого поняття, як «чужість» в іноземній мові. На відміну від граматичного перекладу, що залежав від «рідних» та

«іноземних» мов як паралельних і тому співрозмірних систем, аудіолінгвальний метод та його попередні методики зосереджувалися на самому процесі навчання.

Популярний в США в 1950-х роках аудіолінгвальний метод (audio-lingual method) викладання сприяв упровадженню імітаційного та практичного підходів до навчання іноземних мов. Головною особою в класі був учитель, який виконував роль експерта. Учні ж відпрацьовували до автоматизму патерни. У 1959 році Ноам Хомський різко змінив спосіб погляду на мову, стверджуючи, що мова є діяльністю, керованою правилами, а не набором навичок [173, с. 36]. Він підкреслював, що діти біологічно запрограмовані на вивчення мови та мають вроджену здатність відкривати для себе основні правила мовленнєвої системи. Ідеї Н. Хомського призвели до падіння структурної лінгвістики, біхевіористичної психології та аудіолінгвального підходу до вивчення мови.

Пізніше з'явилася альтернативна теоретична позиція, орієнтована на роль мовленнєвого середовища у поєднанні з вродженими можливостями дитини у вивченні мови. Ця позиція (інтеракціонізм) розглядала навчання іноземних мов як складну взаємодію між вродженими мовленнєвими можливостями учня та його оточенням. Майкл Лонг представив концепцію зосередженості на формі, яка передбачає залучення уваги учнів до лінгвістичних елементів (наприклад, словниковий запас, граматичні структури, словосполучення) у більш широкому контексті уроку для того, щоб передбачити або виправляти проблеми в розумінні або відтворенні мови, яка вивчається [225, с. 385].

Викладання та навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США змінилося з орієнтованого на вчителя на орієнтоване на учнів. Спираючись на теорії мови, результати досліджень і досвід, педагоги розробили стратегії навчання та середовище навчання, які залучають учнів до інтерактивних комунікативних мовленнєвих завдань. Зміна у викладанні іноземних мов від конкретних методів навчання до вимірювання мовленнєвої компетентності зумовила зміну ролі вчителя: з експерта на посередника та агента змін.

Одна з найбільш значних і впливових концепцій у комунікативній теорії – визнання вирішального впливу емоційних аспектів спілкування на навчальний процес, викладена в колективній монографії Дж. Маккроскі, С. Джеймса, С. Річмонда та ін. У праці розкрито негативні й позитивні фактори, що впливають на комунікативний процес, а також виділено емоційні моделі спілкування. Американська комунікативна теорія суттєво вплинула не тільки на розвиток педагогіки в інших країнах, зокрема в Україні, а й на інші галузі наукового знання і у США, і за кордоном. Так, вона стала основою для розроблення комунікативного підходу до навчання іноземних мов у США.

Сучасні американські дослідники виокремлюють дев'ять концепцій навчання іноземних мов: універсальну граматику (Universal Grammar); автономну індукцію (Autonomous Induction), асоціативно-когнітивний CREED (Construction-based, Rational, Exemplar-driven, Emergent, and Dialectic, що означає «заснований на конструкції, раціональний, зразковий, виникаючий і діалектичний»), набуття навичок (Skill Acquisition), вхідні процеси (Input Processing), технологічність (Processability), концептуально-орієнтований підхід (Concept-Oriented Approach), структуру взаємодії (Interactionist theory) та соціокультурну теорію (Sociocultural theory) Л. С. Виготського [289, с. 6-8]. Деякі з цих концепцій мають лінгвістичний погляд на пізнання мови, інші – психологічний, а у випадку соціокультурної теорії – соціальний підхід.

Універсальна граматики й автономна індукційна теорія спираються на лінгвістичне уявлення про те, що учні мають вроджені знання граматичних структур, які не вивчаються шляхом звичайного повторювання. Науковці припускають, що лінгвістичні знання визначені й незалежні від досвіду. Психологічний погляд на пізнання мови представлений такими теоріями, як асоціативно-когнітивний CREED, набуття навичок, теорія вхідних процесів, теорія технологічності, концептуально-орієнтований підхід та структура взаємодії. Хоча ці концепції об'єднуює психологічний погляд на пізнання, вони все

ж мають певні відмінності. Асоціативно-когнітивний CREED, вхідні процеси, технологічність і концептуально-орієнтований підхід розглядають вивчення іноземної мови як випадковий і підсвідомий навчальний процес. Однак, згідно з теорією набуття навичок, існує свідомо технологія опанування мови, яка вимагає чіткої інструкції для того, щоб відбувалося осмислене навчання.

Найбільш поширеною концепцією навчання іноземних мов у школах США є соціокультурна теорія, запропонована Л. Виготським. Ця концепція розглядає пізнання як соціальний процес, тому участь у культурних заходах, активне залучення до соціального діалогу є важливими для навчання. Навчання розглянуто як навмисний, цілеспрямований, осмислений, завжди свідомий і непасивний або випадковий процес [302, с. 81]. На думку Н. Елліса і Д. Ларсена-Фрімена, навчання під впливом стає «частиною комунікативно-багатого людського соціального середовища» [187, с. 577].

Дослідження показали, що знання мовленнєвих структур, продемонстрованих на дискретних тестах, не забезпечує комунікативних здібностей, коли показником знання мови є її спонтанне використання. У подальшому було засвідчено, що існує незначна кореляція між правилами, які вивчають учні, та розвитком їхніх знань другої мови. Науковці-лінгвісти довели, що певні аспекти навчання іноземної мови не можуть бути змінені через навчання і що проміжні мовленнєві компетенції, відомі як етапи міжмовності, характеризують просування в оволодінні іншою мовою. Л. Селінкер (1974) розглядав міжмовну мову як проміжну систему, розміщену на континуумі, що тягнеться від рідної мови до мови перекладу [274, с. 75]. С. Кордер (1978) стверджував, що в міжмовному процесі учень постійно й поступово налаштовує систему рідної мови на більш тісну апроксимацію системи мови перекладу (континуум реструктуризації) [177, с. 88]. Учений зауважував, що не всі учні надали докази переходу з рідної мови на мову перекладу, і припустив, що існує однорідність прогресу учнів під час вивчення другої мови і що вони

дотримуються приблизно тієї ж послідовності розвитку, незалежно від рідної мови (континуум розвитку).

Новітні дослідження містять докази того, що на оволодіння учнями двома мовленнєвими системами впливає взаємодія переважно універсальних (на відміну від специфічних під час вивчення однієї мови) факторів [301, с. 28].

Сучасні тенденції навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США дедалі більше зосереджені на багатомовності та взаємодії кількох мовленнєвих систем у мові. Одним із напрямів багатомовності, який досконало вивчено, є міжмовний вплив (відомий також як мовний перехід, мовне втручання, роль рідної мови, вплив рідної мови та змішування мов) [245, с. 457]. Дослідження вказують на складність і динамічну природу багатомовної системи та визначають низку факторів, залучених до міжмовного впливу в процесі вивчення іноземної, зокрема третьої мови. Деякі з цих факторів охоплюють (психологічну) типологічну відстань (наприклад, подібність мов або сприйнята подібність), вплив іноземної мови (стратегія подолання, яка використовується як тип «когнітивного режиму іноземної мови»), рівень володіння мовою та актуальність використання або контекст взаємодії [182, с. 38; 310, с. 77]. Крім того, сучасні дослідження міжмовного впливу мають тенденцію розглядати кожен аспект навчання мови окремо (наприклад, фонологічну передачу і передачу навичок грамотності) і показують, що не кожен тип перекладу працює однаково, або на нього впливають одні й ті ж фактори.

Два комунікативні підходи (модель введення та модель вхідної взаємодії) представляють дві теорії навчання іноземної мови, які досліджують процес вивчення мови з погляду учня. Головним прихильником вхідної моделі викладання іноземної мови є С. Крашен. Його теорія ґрунтується на генеративній лінгвістиці Н. Хомського, дослідженні ефективності різних зарубіжних методів навчання та дослідженні афективних факторів (зокрема мотивації, тривоги та особистості). С. Крашен стверджував, що освоєння другої мови (Second language

acquisition) виникає тоді, коли учень розуміє введення мови в ситуацію з низькою тривожністю та високою мотивацією, і вважав, що роль учителя полягає у створенні саме такого середовища навчання. Він стверджував, що свідомо граматику викладання / навчання ефективна тільки за можливості моніторингу для перевірки граматичної точності, а не в набутті саме другої мови [214, с. 31].

Оскільки класні кімнати залишалися основним середовищем для вивчення мови, прагнення визначити ті елементи, які покращили б досягнення в класі, стали особливо важливими. Дослідники шукають відповіді на запитання: чому два учні, які, здається, мають однакові навчальні можливості, досягають різних рівнів володіння мовою? Дослідження фокусувалися на індивідуальних навичках або здібностях та чинниках довкілля, які можуть впливати на досягнення у вивченні іноземної мови.

Було проаналізовано індивідуальні когнітивні (наприклад, інтелект, здатність або здібність) і афективні (наприклад, ставлення) змінні. Пітер Скехан відзначає досить сильний зв'язок між когнітивними змінними, наприклад здібностями, інтелектом і досягненнями учнів у вивченні іноземних мов [277, с. 192].

Проаналізовано також вік учня. Дослідники, як правило, намагались зрозуміти, як навчання на ранній або пізній стадіях впливає на успішне оволодіння іноземною мовою, і обговорювали цю проблему з точки зору критичного періоду оволодіння, у якому вивчення мови залежить від відповідного вхідного матеріалу [205, с. 640]. Хоча вплив критичного періоду на вивчення другої мови все ще обговорюється, вчені погоджуються, що раннє вивчення пов'язане з вищим результатом, а вік учня є найсильнішим предиктором досягнення кінцевої мети [154, с. 23].

Останні розроблення в галузі нейролінгвістики та нейробиології свідчать про те, що граматичне оброблення іноземної мови здійснюється за допомогою тих самих мозкових обчислювальних пристроїв, що й рідної мови [252, с. 203].

Нейробіологічні дослідження мозку виявили загальну тенденцію: раннє навчання (будь-якого типу) зумовлює формування нейронних схем, які впливають на форму когнітивних і нейронних структур на пізніх стадіях розвитку [205, с. 646].

Вивчення чинників довкілля свідчать також про їх вплив на результати навчання. Дж. Керролл провів опитування щодо навчання французької мови як іноземної і відзначив вплив на оволодіння мовою таких чинників: статі учня, типу школи, статі вчителя та змішаний вплив відповідно до батьківського інтересу [168, с. 223-233]. Було визначено, що соціальні фактори поза школою мають значний вплив на розвиток оволодіння мовою. Досліджувався когнітивний і афективний фактори, щоб пояснити дисперсію оволодіння іноземною мовою. Мотивація, ставлення, занепокоєння, самооцінка, толерантність до неоднозначності, прийняття ризику, співпраця та конкуренція виявилися ключовими змінними, які пояснювали індивідуальні відмінності у вивченні іноземної мови [188, с. 326]. Було визначено, що успішне вивчення мови значною мірою залежить від того, хто вивчає мову, за яких обставин і з якою метою. Оволодіння іноземними мовами виявилось складним, багатовимірним процесом, на який впливали і учень, і середовище. Питання, породжені цими теоріями та проведеними дослідженнями, зумовили появу нових обов'язків вчителя задля розроблення та підтримки індивідуальних навчальних завдань.

Комунікативне навчання мов (Communicative language teaching) виникло як важливий підхід, що мав універсальний резонанс і отримав теоретико-практичну підтримку в багатьох контекстах і в різних дисциплінах. Центральним елементом поширення комунікативного навчання мов було усвідомлення того, що мовленнєва компетентність сама собою не досягає комунікативної компетентності і що легше оволодіти мовою, використовуючи значущі, автентичні контексти. Робота в парах, робота в групах, спільні навчальні настанови, автентичні матеріали, застосування на уроках інтегрованого підходу та інтерактивних завдань, орієнтованих на когнітивні та афективні області, були

введені на уроках іноземної мови в американських школах. Крім того, науковці закликали до переосмислення теоретичних основ, пов'язаних з використанням мови, що вивчається, для надання інструкцій.

У минулому в навчальній політиці переважали одномовні навчальні принципи, які значною мірою не підтверджувалися емпіричними доказами. У сучасних багатомовних аудиторіях переглядаються загальні припущення, що переклад з другої мови на рідну (або з іноземної на другу) не має місця у викладанні мови або грамотності, що навчання повинно здійснюватися винятково цільовою мовою без звернення до учнів рідною мовою і що рідна і друга мови повинні бути жорстко відокремлені [180, с. 227]. На відміну від цих припущень, нещодавні дослідження проливають світло на той факт, що рідну мову доцільно розглядати як когнітивний та лінгвістичний ресурс, що може бути стартовим майданчиком для підтримки більш ефективної роботи під час навчання другої мови [180, с. 238].

Крім того, конструктивістська практика навчання під впливом акценту Л. Виготського на соціальній взаємодії в процесі навчання та розвитку допомогла учням усвідомлювати та змінювати нову інформацію. Теоретичні погляди Л. Виготського на вивчення мови, які підтримували контекстуальний внесок у значущі взаємодії з іншими, стали основою для соціокультурної теорії, яка покращила вивчення мов і була підхоплена в школах усього світу. Із соціокультурної позиції вивчення мови є більшим, ніж звичайне оволодіння мовленнєвими властивостями другої мови. Воно вміщує «діалектичну взаємодію двох способів створення сенсу у світі» [218, с. 110]. Взаємодія експерта (вчителя) і початківця (учня), де роль експерта полягала в тому, щоб забезпечити новачків навчальною підтримкою, стала моделлю для комунікативних завдань у процесі навчання іноземної мови. Згідно з концепцією Л. Виготського про зону проксимального розвитку (відстань між фактичним рівнем розвитку та рівнем розвитку потенціалу), роль експерта та вчителя полягала в тому, щоб

стимулювати інтерес учнів до завдання, спростити завдання, мотивувати учня, вказати на важливі особливості, зменшити занепокоєння і розчарування під час розв'язання проблем. З огляду на це роль учителя іноземної мови змінюється на роль архітектора, який створює змістовні, інтерактивні та кооперативні навчальні завдання, призначені для активного залучення учня до переговорів щодо мовленнєвого значення в автентичних контекстах, які будуються спільно [302, с. 114].

Орієнтація на знання мови учнями, що вимірюється за допомогою завдань, які базуються на продуктивності, виявилася як у дослідженні вивчення мови, так і в навчанні. Виникли запитання щодо того, як можна підвищити рівень володіння мовою і як найкраще виміряти рівень володіння мовою. Оскільки останнім часом у США і Європі набирає обертів рух професіоналізму, досягнуто консенсус щодо опису та вимірювання мовних здібностей. Рекомендації Американської ради з викладання іноземних мов (American Council on the Teaching of Foreign Languages) відзначили вагому зміну мовної педагогіки від методології до вимірювання та зосередження на результатах навчання.

У 1996 році були опубліковані стандарти змісту, які згодом переглянули (Проект національних стандартів у вивченні іноземних мов, 1996, 2006, 2014). Стандарти окреслили те, що учні повинні знати й уміти.

У рекомендаціях Американської ради з викладання іноземних мов описано мовні показники в трьох режимах комунікації (міжособистісної, інтерпретаційної та презентаційної), щоб допомогти вчителям зрозуміти, наскільки добре учні демонструють мовні здібності в різних точках континууму мовного навчання. Стандарти, які сприяють створенню головних принципів викладання іноземних мов для всіх учнів, викликають дедалі більше занепокоєння щодо результатів навчання та відповідальності. У середовищі, керованому стандартами, забезпечення успішності учнів вимагає, щоб учителі використовували низку підходів, спрямованих на конкретні цілі [141, с. 6].

Дедалі частіше американські викладачі мови стверджують, що навчання іноземної мови повинно підвищити міжкультурну компетентність учнів, що дозволить їм побачити зв'язки між різними культурами, опосередковувати ці культури та робити критичний аналіз культур, зокрема і власної [170, с. 31]. Викладачі мови визнали свою роль у вивченні культури та способах доступу до цього навчання [233, с. 293]. Одним із таких способів є використання портфоліо вивчення культури, запропоноване Р. Шульцем у 2007 році. На його думку, навчання міжкультурної компетентності повинно передбачати розвиток усвідомлення змінних, які впливають на комунікативні взаємодії, визнання стереотипів та їх оцінювання, а також розвиток усвідомлення типів причин культурних непорозумінь між представниками різних культур. Використання портфоліо з культурологічного навчання дає викладачам змогу оцінювати прогрес учнів у часі на основі конкретних цілей, які можуть бути пов'язані з їхнім індивідуальним інтересом. Ці портфоліо стимулюють критичну рефлексію і самооцінювання і, що особливо важливо в галузі культурного навчання, використання численних джерел доказів [270, с. 18]. Попри велику кількість досліджень ефективних стратегій і підходів до викладання та оцінювання сформованості міжкультурної компетентності на уроках іноземної мови, виникло кілька проблем і викликів. Одним із них є необхідність формувати в учнів здатності пізнавати світ через мову / культуру і створювати емоційний клімат для розвитку міжкультурної компетентності в середовищі, у якому діють одномовні монокультурні національні мовні правила ідентичності вдома та глобальні правила англійської мови – за кордоном [191, с. 117].

Суперечливими у галузі навчання іноземної та другої мов залишається запитання: досягнення рівня рідної мови є необхідною або бажаною метою у глобальному світі, у якому ми живемо сьогодні? Дослідники проблеми навчання англійської мови як іноземної (English as a Foreign Language) останнім часом активно обговорюють питання, чи повинні мовці володіти нормами англійської

мови, яких дотримуються її носії, у зв'язку з домінуванням цієї мови в міжнародних контекстах [292, с. 245]. Багато вчених порушили питання про те, чому спільноти носіїв мови найчастіше є моделлю для тих, хто вивчає англійську як міжнародну мову. У відповідь на це було розроблено низку термінів («глобальна англійська», «міжнародна англійська», «міжнародна стандартна англійська», «світова англійська» або «світові англійські мови»). Прихильники терміна «глобальні англійські мови», наприклад, пропагують ідею, що англійська мова належить усім, хто її застосовує, як вони її не використовували би [288, с. 4].

Предметом особливої уваги дослідників стало використання та вплив комп'ютерних технологій на вивчення іноземної мови. Оскільки навчальні завдання стають більш орієнтованими на реальні проблеми, тексти або події, технології вносять новий вимір у процес викладання та учіння, що передбачає використання соціальних медіа, зокрема Facebook, Twitter, Skype, Voice Thread тощо. Цифрові засоби масової інформації уможливають застосування навчальних матеріалів і мови відповідно до індивідуальних потреб та в притаманному їм темпі. Учні вивчають звіти, автентичні документи та вебсторінки, щоб знайти інформацію, яку можна синтезувати та обговорити пізніше, а також можуть співпрацювати з молоддю з усього світу. У такому навчальному середовищі роль учителя змінюється з авторитетної фігури або експерта, який дає знання, на того, хто полегшує, спрямовує та підтримує навчання. Учитель бере на себе більшу відповідальність у розробленні та підтримці індивідуальних і персоналізованих навчальних завдань. Це спонукає до перегляду змісту підготовки вчителів: необхідно формувати в них медіаграмотність і навички використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Отже, у другій половині XX століття в США значно посилено увагу до навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах, що зумовлено завданнями національної безпеки й міжнародної політики. У цей період обґрунтовано нові

концепції вивчення іноземних мов, в основу яких було покладено лінгвістичний, психологічний і соціальний погляди на пізнання мови. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття акцентовано увагу на вимірюванні результатів навчання, різновидом яких розглядають комунікативну компетенцію.

Розроблення теоретичних основ навчання іноземних мов в Україні є менш активним, оскільки вітчизняні фахівці орієнтуються на зарубіжні концепції й зосереджуються передусім на методиці навчання. Теоретичні аспекти вивчення іноземних мов у загальноосвітніх школах певною мірою відображено в нормативних документах, що стосуються цієї галузі.

Основні напрями реформування української іншомовної освіти було окреслено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), у якій наголошено на необхідності інтеграції вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів. Стратегія мовної освіти в державі передбачала забезпечення обов'язкового оволодіння громадянами України державною мовою, можливості «опановувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою. Освіта повинна сприяти розвитку високої мовної культури громадян, вихованню поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур» [95].

Модернізацію змісту навчання іноземних мов у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах поєднують передусім із змінами у вирішальному курсі розвитку сучасної шкільної освіти – скерованість навчальної діяльності на формування в учнів необхідних життєвих компетенцій, що давали б змогу випускникам зручно та вільно поводитися в сучасному світовому багатонаціональному просторі. Це зумовлено кількома чинниками, найважливішими серед яких є глобалізація та інтенсифікація розвитку міжнародних відносин у різноманітних сферах життєдіяльності. Оновлення змісту навчання посідає вирішальне місце в процесах трансформації. Передусім

мається на увазі забезпечення перенацілення шкільної іншомовної освіти в контексті особистісно орієнтованої, комунікативно-діяльній та культурологічної скерованості освітнього процесу. Це змушує також різнобічно переглянути теоретичні підходи до вибору ефективних технологій і засобів навчання іноземної мови.

Останні роки відзначилися важливими змінами у політичній, соціально-економічній та освітній сферах розвитку України, що зумовлює прагнення до опанування іноземних мов, які стають політичним та соціально-економічним засобами спілкування між представниками світової спільноти в різноманітних сферах життєдіяльності. Ці реалії об'єктивно визначають розширення функцій іноземної мови та модернізацію цілей володіння нею в сучасному суспільстві.

О. Коваленко та І. Кудіна визначають такі цілі навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах:

- формування сучасної особистості, готової до діалогу з представниками інших національних культур;
- ознайомлення учнів з молодіжною субкультурою, яка перебуває за межами їхнього мовного простору, сприяння критичному осмисленню соціальних проблем, усвідомлення життєвих цінностей;
- толерантне ставлення до народів, мова яких вивчається, залучення до діалогу культур як важливого феномену мирного співіснування і взаємозбагачення;
- формування в учнів готовності до соціальної взаємодії для спільного розв'язання різноманітних проблем і досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів;
- залучення до культур інших країн;
- оволодіння прийомами самостійної роботи з мовою, стратегіями учіння, вміння користуватися компенсаторними прийомами в разі дефіциту мовних засобів;

– творче використання іноземної мови для власного самовираження, усвідомлення мовних розбіжностей з рідною мовою, знання і вміння використовувати особливості її вживання в типових соціальних ситуаціях спілкування;

– збагачення свого світогляду, розширення загальноосвітнього світогляду, розвиток пізнавальної активності і творчого потенціалу з метою формування і виховання особистості, якій притаманні відкритість, терпимість, готовність до діалогу;

– формування в учнів індивідуального стилю навчання, основним інструментом якого є використання «мовного портфеля» як засобу самоконтролю власного рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією [48, с. 55- 56].

Серед сучасних концепцій навчання іноземних мов в Україні передусім необхідно виділити «Концепцію навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі» і «Концепцію навчання другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах» [67, с. 24].

«Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі» розглядає іноземну мову не лише як засіб міжкультурного спілкування, а і як особливий інструмент розуміння культури країни, мова якої вивчається, пропаганди власної культури, що сприяє духовному зростанню учнів та підвищує рівень іншомовної освіти. Концепція є комплексом узагальнених методичних положень доцільної організації навчально-виховного процесу з іноземної мови, заданих соціальним замовленням і затверджених відповідними державними органами освіти. Концепція базується на фундаментальних досягненнях сучасних педагогічної, методичної та психологічної наук, бере до уваги те, що різні точки зору діють на основі взаємододавання і набувають якнайбільшої ефективності в певних умовах організації навчального процесу.

Вагомим пріоритетом системи навчання іноземних мов у сучасній середній школі є її багатомовність. Мається на увазі вивчення різних мов і рівноправність кожної окремої іноземної мови. Тому сучасні українські школи беруть курс на активізацію вивчення різних іноземних мов і культур. Звичним вважається навчання англійської мови, тому що нею спілкується найбільша частина населення світу, і другої іноземної мови.

Відповідно до «Концепції навчання другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах» іноземна мова активніше стає соціально-економічним і політичним інструментом порозуміння між різними представниками світової спільноти.

Концепція навчання другої іноземної мови призначена для загальноосвітніх шкіл, у яких вона вивчається з 5-го класу. Концепція:

- «висвітлює загальне уявлення про зміст навчання другої іноземної мови у загальноосвітніх школах України;
- визначає основні цілі та вимоги до рівня володіння учнями другою іноземною мовою у загальноосвітніх навчальних закладах;
- описує механізми, за допомогою яких учитель може уточнювати й конкретизувати цілі та завдання відповідно до реальних умов його діяльності;
- визначає критерії, за якими учитель має відбирати додаткові дидактичні матеріали для ефективно організації навчального процесу» [42, с. 54].

Принципи навчання іноземних мов базуються на «Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти», спрямованих на досягнення академічної динамічності учнів і викладачів. У рекомендаціях ідеться про:

- реалізацію компетентнісного підходу, що передбачає здатність особи діяти в різних проблемних ситуаціях, використовуючи здобуті знання, уміння та навички;

– відповідність програм, навчальних курсів, критеріїв оцінювання міжнародним стандартам навчання та оцінювання досягнень у форматі міжнародних екзаменів;

– послідовність у викладанні, яка полягає у тому, що кожен наступний етап навчання іноземної мови ґрунтується на досягненні цільового рівня попереднього етапу;

– системність у навчанні, що полягає в організації процесу вивчення іноземних мов на основі єдиної нормативної бази, координації заходів, чітко визначених якісних і кількісних потреб, структуризації мовних курсів за рівнями підготовки, стандартизації змісту навчання та контролі ефективності підготовки;

– автономність учасників навчального процесу, яка полягає в тому, що суб'єкти несуть відповідальність за результати навчальної діяльності, мають можливості щодо вільного вибору програм, навчально-методичного забезпечення й технологій навчання.

Прогрес у вивченні мови здебільшого виявляється в «здатності учня виконувати безпосередньо мовленнєву діяльність та оперувати комунікативними стратегіями. До того ж вони є адекватною основою для шкалювання мовних умінь» [28, с. 99].

Як бачимо, нормативні документи, розроблені й використані в США та інших зарубіжних країнах, містять концептуальні положення щодо навчання іноземних мов. У них акцентовано на використанні комунікативного підходу, згідно з яким навчання іноземних мов здійснюється відповідно до реального процесу спілкування. Наголошено на необхідності створення культуровідповідної моделі навчання іноземних мов, яка забезпечила б формування в учнів необхідних компетентностей.

Прийняття цих документів активізувало наукові пошуки українських учених щодо шкільної іншомовної освіти й вивчення зарубіжного досвіду. Предметом наукових досліджень стали теорія і практика навчання іноземних мов

у загальноосвітніх школах (О. Бігич, Р. Мартинова, С. Ніколаєва, В. Плахотник, В. Редько), сучасні підходи до викладання іноземних мов в європейських країнах (Л. Гульпа, О. Кузнецова, І. Шкелебей), порівняльний аналіз тенденцій розвитку змісту іншомовної освіти у школах (Л. Гриневич, О. Локшина, О. Матвієнко). Інтеграційні та глобалізаційні процеси, що відбуваються, спонукають не лише до теоретичних пошуків, а й до реформаторської перебудови шкільної іншомовної освіти в Україні.

Зауважимо, що українські фахівці виокремлюють концепції навчання іноземних мов відповідно до чинних загальнодидактичних концепцій. Так, І. Андрійко, Л. Панова, С. Тезікова та ін. виділяють такі концепції навчання іноземних мов:

- розвивальне навчання;
- виховне навчання;
- проблемне навчання;
- особистісно орієнтоване навчання.

Розвивальне навчання полягає у спрямованості на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей учнів: мислення, сприймання, пам'яті, уяви, творчих здібностей у різних видах мовленнєвої діяльності. Згідно з цією концепцією навчання, виховання і розвиток постають як взаємопов'язаний дидактичний процес, у якому навчання є основним чинником. Сутність розвивального навчання полягає в тому, що учень не тільки засвоює конкретні знання, навички й вміння, а й опановує форми поведінки, способи дій, що постійно ускладнюються. Унаслідок цього навчальні дії у процесі навчання є первинними, а пізнання – вторинним.

Концепція виховного навчання пов'язана з набуттям школярами знань, умінь і навичок, формуванням поваги до мови та культури носіїв мови, вихованням комунікативно-мовленнєвого такту, активності у вирішенні комунікативних і пізнавально-пошукових завдань і залученням до самостійного

виконання завдань, роботи з довідковою літературою, зарубіжними джерелами інформації.

Сутність концепції проблемного навчання полягає в здобутті учнями знань, навичок і вмінь шляхом подолання теоретичних і практичних проблем. Ця концепція є базовою для проектної методики навчання іноземної мови, яка дає змогу викликати інтерес до навчання та сприяє формуванню мотивації навчально-пізнавальної діяльності, виховує творчість, активність і самостійність учнів. Під час проблемного навчання вчитель використовує такі методи, як спостереження, аналіз фактів, що допомагає учням набувати знань шляхом стимулювання активної розумової діяльності.

Концепція особистісно орієнтованого навчання передбачає забезпечення розвитку й саморозвитку особистості учня як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності; створення можливостей для кожного учня (спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід) реалізувати себе в різних видах мовленнєвої діяльності; організацію змісту освіти, її засобів і методів у такий спосіб, щоб учень міг обирати предметний матеріал, його вид та форму; формування освіченості учня, що є найважливішим засобом становлення його моральних та інтелектуальних якостей; створення індивідуального сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінюванні фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов [68, с. 45-46].

Зауважимо, що означені концепції є надто загальними, спрямованими переважно на забезпечення зв'язку навчання, розвитку й виховання і, на нашу думку, недостатньо враховують особливості процесу засвоєння мов.

Українські вчені приділяють значну увагу характеристиці базових методів викладання іноземних мов. К. Рябова вказує, що наприкінці XVIII століття сформувався і довго використовувався граматико-перекладний метод, у межах

якого весь освітній процес зводився до читання та перекладу. Головною метою навчання було читання текстів та їх переклад на рідну мову, що досягалося через знання граматики [109].

Основний недолік цього методу полягає в тому, що під час його використання виникає мовний бар'єр, оскільки учень у процесі навчання починає комбінувати слова за допомогою правил, а не говорити і виражати свої думки іноземною мовою. Такий метод навчання іноземних мов панував до кінця 50-х років ХХ століття і був практично єдиним.

У 50-60-х роках у вітчизняній методиці були обґрунтовані свідомо-порівняльний і свідомо-практичний методи навчання іноземних мов. Розроблення свідомо-порівняльного методу пов'язане з працями К. Ганшиної, Г. Гольдштейна, Л. Щерби та ін. Сутність означеного методу полягала в єдності змісту і форми в процесі навчання іноземної мови. Вивчення іноземної мови має ґрунтуватися на єдності мови й практики. Попри те, що основний принцип навчання іноземної мови – це принцип свідомості, під час його організації необхідно брати до уваги, що в мовленнєвій діяльності мають місце акти свідомого і несвідомого. У навчанні іноземної мови потрібно використовувати рідну мову для забезпечення порівняльної бази й семантизації та вивчення особливостей граматичної структури іноземної мови, яке має відбуватися з опорою на принципи системного підходу [135, с. 56].

У 40-50-х роках минулого століття Ч. Фріз і Р. Ладо розробили аудіолінгвальний метод, згідно з яким головною метою початкового етапу навчання іноземної мови має стати оволодіння основами мови, її звуковою системою і структурами, що відбивають різні види побудови речень. Одним із основних моментів концепції авторів була вимога ознайомлювати учнів з культурою народу, мова якого вивчається. Це мало величезне пізнавальне і практичне значення в аспекті адекватного сприйняття і вживання іншомовної лексики та фразеології [260, с. 46].

Аудіолінгвальний метод широко використовується і в Україні. Втім досвід показує, що в реальній ситуації учень, як правило, не може своєчасно і влучно вжити колись засвоєну фразу або зворот. До недоліків методу зазвичай відносять такі: пасивна роль учня; відсутність зворотного зв'язку з носієм мови; неможливість у повсякденному житті обмежуватися лише фразами та зворотами; мало уваги приділяється значенню слів; не обговорюється зміст; нетерпиме ставлення до помилок учнів (хоча помилки є важливим етапом засвоєння) [54].

Найпоширенішим в Україні є комунікативний метод, який з'явився у 1980-ті роки. Основна мета – навчити учня спілкуватися цільовою мовою так, щоб вона була зрозумілою для співрозмовника. Комунікативне навчання, підкреслював Ю. Пассов, має бути організовано так, щоб за основними своїми якостями, рисами воно було подібним до процесу спілкування [83, с. 36]. Інакше кажучи, процес навчання спілкування іноземною мовою є моделлю реального спілкування з урахуванням основних параметрів навчання: вмотивованість, цілеспрямованість, інформативність, новизна, ситуативність, функціональність, характер взаємодії співрозмовників і система мовних засобів.

Завдяки цьому створюються умови навчання, адекватні реальним, що забезпечує успішне оволодіння мовними навичками та їх використання в умовах реального спілкування [131, с. 13-14].

Комунікативне навчання іноземних мов має діяльнісний характер, оскільки учасники освітнього процесу намагаються вирішити реальні та уявні завдання спільної діяльності за допомогою іноземної мови [32, с. 64].

Сучасний комунікативний метод є поєднанням багатьох методів навчання іноземної мови в сучасній школі та найпопулярнішим серед різноманітних освітніх методик.

Вивчення основних концепцій навчання іноземних мов у американській та вітчизняній школах дозволяє здійснити їх порівняльний аналіз і виділити спільне й відмінне в концептуальному забезпеченні іншомовної освіти школярів у США

та Україні.

Серед спільних рис, по-перше, визначимо зумовленість змісту й технологій навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах України та США схожими чинниками (глобалізація, потреби міжкультурного спілкування, відповідність міжнародним стандартам, державна освітня політика тощо). Спільною є також тенденція до систематичного оновлення й трансформацій змісту й технологій навчання.

По-друге, у системах американської та української іншомовної освіти особливу увагу приділено виховному та соціокультурному аспектам навчання іноземних мов, що передбачає залучення учнів до участі в культурних заходах, формування поваги до мови та культури носіїв мови, підвищення міжкультурної компетентності учнів.

По-третє, американські й українські науковці підкреслюють необхідність урахування індивідуальних здібностей учнів під час навчання іноземної мови та відзначають досить сильний зв'язок між здібностями, інтелектом, віком і досягненнями учнів у вивченні іноземних мов. І в американській, і в українських школах мотивація, ставлення, самооцінка, толерантність до неоднозначності, співпраця та конкуренція є ключовими змінними, які пояснюють індивідуальні відмінності учнів у вивченні іноземної мови.

По-четверте, на різних історичних етапах педагоги обох країн використовували одні й ті самі підходи та методи навчання: граматико-перекладний, аудіолінгвальний, соціокультурний та ін. На сучасному етапі комунікативний підхід до навчання іноземних мов є важливим і універсальним у системах навчання іноземних мов і у США, і в Україні.

По-п'яте, спільною є тенденція до використання в американських та українських школах інтерактивних форм і методів навчання іноземних мов, які активізують пізнавальну активність учнів (робота в парах, групах, використання автентичних матеріалів та інтерактивних завдань тощо).

Попри спільні риси в концептуальних підходах до іншомовного навчання в школах США та України, існують і суттєві відмінності.

Передусім відзначимо, що в Україні, на відміну від США, розроблення теоретичних основ навчання іноземних мов не розглядається як пріоритетне завдання. Починаючи з другої половини ХХ ст., американські вчені обґрунтували значну кількість різноманітних концепцій іншомовної освіти, які значно підвищили якість навчання. Українські ж фахівці зосереджуються на проблемах методики викладання іноземних мов, використовуючи теоретичні здобутки зарубіжних, зокрема й американських колег.

Є відмінності й у змісті концепцій навчання іноземних мов у двох країнах. Концептуальне забезпечення іншомовної освіти в США здійснюється насамперед з урахуванням особливостей процесу засвоєння мов та відбиває лінгвістичний, психологічний і соціальний погляди на пізнання мови. Розроблено такі концепції, як зосередженість на формі; універсальна граматики; автономна індукція; асоціативно-когнітивний CREED; набуття навичок; вхідні процеси; технологічність; концептуально-орієнтований підхід; структуру взаємодії. Українські вчені, як було зазначено, вивчають та адаптують чинні концептуальні положення або ж розробляють концепції іншомовної освіти в контексті загальнодидактичних концепцій навчання і виділяють розвивальне, виховне, проблемне та особистісно орієнтоване навчання іноземних мов.

1.3. Компетентнісний підхід як основа процесу навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України

На сучасному етапі популярність навчання на основі компетенцій (competency-based education) зростає, оскільки школи в усьому світі намагаються реалізувати власні версії навчальних програм на основі компетентнісного підходу. Навчання на основі компетенцій зосереджено на тому, що учні можуть

робити, а не на тому, що вони знають [279]. Основна ідея полягає в зосередженні на об'єктивних і спостережуваних результатах, які можна легко виміряти. Компетентнісний підхід вимагає, щоб учні демонстрували такі навички, які оцінюють за результатом, а не за процесом [156; 202].

Для компетентнісного підходу змістовизначальними категоріями є «компетенція» і «компетентність» у різному співвідношенні. На думку А. Хуторського, компетенція – це сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально і особистісно значущій сфері. Компетентність – це відчужена, задалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідна для його ефективної продуктивної діяльності в певній сфері [130].

Компетентнісна освіта є суперечливою темою, що на сьогодні залишається недостатньо дослідженою. Саме поняття виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів і стало результатом численних спроб проаналізувати це явище, розробити його концептуальну основу [207, с.8].

Навчання, що ґрунтується на компетентнісному підході, міцно вкоренилося в традиціях біхевіоризму, популяризованих у США впродовж 50-х років ХХ століття Бенджаміном Блумом. Компетентнісний підхід став популярним у США в 70-х роках, де його використовували в програмах професійної підготовки, а в 80-90-х роках поширився в Європі. Навчання, побудоване на засадах компетентнісного підходу, називали по-різному: навчання, орієнтоване на конкретні результати, навчання за критеріями, навчання, що керується можливостями [156].

Компетентнісний підхід широко використовують для вдосконалення навчання іноземних мов і розглядають як спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, що забезпечує засвоєння ними змісту навчання у процесі розв'язання певних проблемних завдань. Саме цей підхід зумовлює

основну мету в навчанні іноземних мов, яка полягає в формуванні й розвитку комунікативної компетентності школярів, практичному опануванні іноземної мови.

Комунікативну компетентність, відповідно до рішень Європейської Ради, визначено основною компетентністю на уроках іноземної мови, оскільки вона забезпечує набуття учнями вмінь обговорювати проблеми, доводити свою позицію, виробляти власну точку зору, розвивати критичне і креативне мислення та адаптуватися в мовному середовищі.

Комунікативна компетенція (Communicative language competence) містить:

- лінгвістичний компонент (знання про систему мови, що вивчається, і сформовані на їх основі навички оперування лексико-граматичними і фонетичними засобами спілкування);

- соціолінгвістичний компонент (знання, уміння та навички, що дозволяють здійснити вербальне та невербальне спілкування з носіями мови відповідно до національно-культурних особливостей країни, мова якої вивчається);

- прагматичний компонент (знання, уміння та навички, що дають змогу розуміти і породжувати іншомовні висловлювання відповідно до конкретної ситуації).

Щодо іноземної мови в матеріалах Ради Європи також розглянуто загальні компетенції (General competences), які охоплюють:

- здатність вчитися (ability to learn);
- екзистенціальну компетентність (existential competence);
- декларативні знання (declarative knowledge);
- уміння і навички (skills and know-how) [178, с. 8].

Перш ніж розкрити своєрідність упровадження компетентнісного підходу до навчання іноземних мов в освітніх закладах США, зауважимо, що у другій половині минулого століття загальний інтерес до вивчення іноземних мов у цій

країні був низьким. Існувала думка про те, що американцям взагалі не потрібно їх вивчати через поширення англійської мови в усіх країнах світу. Крім того, знання іноземних мов не обіцяло американцям матеріальних благ і не було засобом, який міг би сприяти їхньому сходженню соціальними сходами. Природно, що таке ставлення американців до іноземних мов стало причиною того, що ця навчальна дисципліна традиційно посідала вкрай незначне місце в загальній системі освіти США, зокрема, у процесі підготовки викладачів іноземних мов усіх кваліфікаційних рівнів.

Водночас таке ставлення до іноземних мов не означало, що американські педагоги не розробляли методіку їх викладання. Вони, раніше ніж викладачі інших країн, відмовилися від традиційних методів, у яких головну увагу приділяли формальному вивченню граматики будь-якої іноземної мови. Це пов'язано з критикою теорії формальної освіти відомими психологами Д. Джемсом, О. Торндайком та іншими американськими науковцями, а також з великою популярністю теорії практичної освіти у її меркантильній формі.

Однак у другій половині ХХ ст. ситуація щодо навчання іноземних мов в американських загальноосвітніх школах змінилась. Вільям Р. Паркер, автор доповіді, у якій розглянуто системи викладання іноземних мов у США, підготовленої за завданням ЮНЕСКО у 1964 р., заявляв, що вивчення іноземних мов сприяє розширенню й зміцненню розуміння між народами. Знання іноземних мов часто запобігає непорозумінню між ними. Він підкреслював: «Якщо США хочуть завоювати дружбу й престиж серед народів, що населяють країни, які вони прагнуть залучити до свободи, не можна більше ставитися спокійно до недооцінювання ролі іноземних мов у нашій країні» [25, с. 302].

Як результат у країні зазнало змін ставлення до вивчення іноземних мов і почало застосовуватись навчання мови на основі компетенцій (competency-based language teaching), тобто застосування принципів навчання, що ґрунтуються на компетентнісному підході до мови [261]. Його використовували, ймовірно, у

програмах із збереження мови для дорослих іммігрантів. До 1990-х років цей підхід став таким широко прийнятим у США, що біженці, які хотіли отримати федеральну допомогу, повинні були відвідувати будь-яку компетенційну програму «Англійська як друга мова» (English as a Second Language) для набуття навичок, необхідних для функціонування в суспільстві [149; 201].

Навчання мови на основі компетенцій насамперед вимагає, щоб мова була пов'язана із соціальним контекстом, а не викладалася в ізоляції. Компетентнісне навчання мови передбачає, щоб учні могли продемонструвати, що вони можуть використовувати мову для ефективного спілкування [251; 261; 306]. За словами Р. Докінга (1994), навчання іноземних мов на основі компетентнісного підходу «розроблено не навколо поняття «предметне знання», а навколо поняття «компетентності». Фокус переміщується від того, що учні знають про мову, до того, що вони можуть робити з нею. Зосередження уваги на компетенціях або результатах навчання зумовлює специфікацію навчальних планів і навчальних програм, стратегії навчання, оцінку та звітність. Замість оцінки нормування використовуються критеріальні процедури оцінювання, у яких учнів оцінюють відповідно до того, наскільки добре вони можуть виконувати певні навчальні завдання [184, с.16].

Компетенція належить до «критичних робочих функцій» або завдань у визначеному середовищі [176; 261]. Успішне завершення кожного конкретного завдання передбачає набір навичок і знань, які необхідно точно застосовувати. У процесі навчання іноземних мов компетентність можна розуміти як остаточне завдання, визначене в кінці навчального модуля. У навчанні іноземних мов на основі компетентнісного підходу учні вчаться використовувати мову в справжніх ситуаціях, які можуть траплятися поза класом. Наприклад, учень може заповнити анкету, надати особисту історію хвороби або дати вказівки, як виконати конкретне завдання.

Як бачимо, компетенції – це практичне застосування мови в контексті. Вони містять кілька компонентів. По-перше, компетенції описують конкретні знання і навички, які можуть бути застосовані у нових і складних ситуаціях. Знання та навички повинні мати цінність поза класом, і якщо учнів навчають принципів як учитися, ці знання будуть корисними впродовж усього життя. Наприклад, здатність розуміти інструкції з безпеки є важливою не тільки в класі. Ці знання будуть корисні протягом багатьох років у майбутньому. По-друге, кожна компетентність повинна мати чіткі критерії ефективності, які дозволять учням знати, де вони перебувають, і над чим їм потрібно працювати, щоб поліпшити ситуацію. Кожне завдання вимагає своєї специфічної рубрики, що визначає конкретні слабкі та сильні сторони. По-третє, компетентність повинна бути персоналізованою [287].

Американські дослідники також вказують на те, що навчання мови на основі компетенцій вимагає нового підходу до викладання [235]. Заняття мають бути орієнтовані на учня, зосереджуючись на тому, що можуть робити учні. Можливість відтворення граматичних правил або виявлення помилок у письмових роботах недостатньо для оцінки компетенції. Учні повинні продемонструвати, що вони можуть виконувати конкретні завдання, які, ймовірно, будуть траплятися в реальному житті, використовуючи іноземну мову.

У школах США навчальні курси, побудовані на компетентнісних засадах, орієнтовані не на засвоєння знань, а на формування вмінь і навичок, необхідних для виконання окреслених завдань. Припустимо, що специфічна компетентність полягає в тому, щоб «зробити телефонний дзвінок в офіс і поскаржитись на послугу». Для виконання завдання потрібні такі навички:

- здатність читати й розуміти телефонні номери;
- здатність ідентифікувати себе під час відповіді;
- здатність просити поговорити з кимось;
- можливість реагувати на запит;

- можливість дати повідомлення або відповісти на пропозицію прийняти повідомлення;
- здатність висловлювати свої думки ввічливо відповідно до традиційних норм культури;
- здатність використовувати дієслова минулого часу;
- можливість надання відповідної інформації [199].

Як бачимо на прикладі, щоденні уроки плануються навколо інформації та заходів, що стосуються окремих підкомпонентів. На кожному кроці учні отримують інформацію про свій індивідуальний прогрес в опануванні компетентності. Роль учителя змінюється: замість надавача інформації він стає фасилітатором або посередником [286]. Це не означає, що вчителі більше не дають інформації. Вони надають різні типи інформації, до того ж пропонують своїм учням матеріали, засоби й шляхи засвоєння. Якість та автентичність цих матеріалів є важливими для успішності учнів.

Центральною частиною освітнього процесу на основі компетентнісного підходу стає планування. По-перше, кожна компетентність повинна бути ідентифікована і поділена на відповідні навички. Потім мають бути розроблені модулі, які дозволяють учням навчатися цих навичок. Учителеві треба точно визначити, що і наскільки добре учні повинні виконувати, щоб опанувати компетентність. Спеціальні пояснення щодо оцінки кожної компетенції, повинні бути розроблені та оголошені учням на початку заняття [149, с. 412].

Педагогам також доведеться виділяти значну кількість часу на розроблення заходів, пов'язаних зі специфічними навичками, необхідними для виконання вимог компетентності, для оцінювання учнів та надання специфічних і персоналізованих відгуків [261, с. 65].

Роль учнів також має змінюватися. Вони вже не можуть покладатися лише на вчителя та клас, беруть активну участь у власному навчанні та роботі задля того, щоб бути самостійними, навчаються критично мислити, адаптуватися й

показувати знання в різних умовах. Оскільки очікування і стандарти є чіткими й точними, учні зобов'язані продовжувати працювати над кожною компетенцією, здобути її, а потім переходити до іншої [26, с. 42].

На початку учні можуть чинити опір цьому підходу, особливо якщо не бачать реальної потреби у вивченні мови. Тому вони повинні знайти способи мотивувати себе, шляхи застосування інформації у власному житті та інтегрувати її у клас, бути готовими кинути виклик, ставити запитання й ініціювати в класі навчання іноземних мов на основі компетентнісного підходу [227].

Розроблення навчальної програми з іноземних мов на основі компетентнісного підходу відрізняється від дизайну більш традиційних занять. Замість того, щоб розглядати конкретні теми, компетентнісне навчання іноземних мов розвивається навколо компетенцій і навичок, необхідних для опановування іноземної мови. Кожен урок орієнтується на навички, необхідні для просування учнів на шляху до майстерності. Навчальні програми повинні передбачати діяльність, що дозволяє учневі опанувати необхідні навички [200]. Це вимагає зміни і мислення, і організації навчального процесу. Традиційні уроки з іноземної мови в американських школах проводяться за такими граматичними темами, як теперішній час, минулий час, конструкція «be going to» тощо. Хоча означені теми все ще викладаються, вони вже не в центрі уваги. Натомість, якщо певна компетентність вимагає від учня використання минулого часу, тоді вчителі вводять цю форму і вокабуляр, необхідний для виконання конкретного завдання. Граматичні структури є невіддільною частиною уроку разом з відповідним вокабуляром, письмовими завданнями, вимовою тощо. Це свідчить про те, що матеріали уроку орієнтовані на виконання, а не на знання [261, с. 66].

Важливим у компетентнісному підході до навчання іноземних мов є оцінювання, яке може мати одну з двох форм: формативну або підсумкову. Формативне оцінювання, яке повинне бути частим і специфічним, використовується для визначення того, наскільки добре учень просувається до

формування компетентності. Підсумкове оцінювання призначено для визначення того, чи опанував учень ту чи ту компетенцію і, зазвичай, відбувається в кінці кожного модуля у формі остаточного тесту. Учень, який не пройшов підсумкового тестування, не може перейти до опанування наступної компетенції [235]. Замість цього він повинен повторити курс занять для досягнення майстерності.

Підсумкові оцінки засновані на продуктивності й можуть бути визначені за допомогою різних засобів вимірювання. Не можна використовувати письмові тести для оцінювання компетенцій, крім випадків, якщо треба оцінювати сформованість писемного мовлення. Тести „true – false” (так - ні), на заповнювання пропусків, тести з множинним вибором також не використовують для підсумкового оцінювання компетентності [261; 287].

Г. Віггінс зауважує, що оцінювання, як і діяльність, має бути автентичним, а для цього необхідно, щоб для оцінювання застосовували завдання, контекст і відповідні критерії. Автентичні завдання вимагають використання знань і навичок, і, аналогічно, вірогідні оцінки потребують вимірювання реальних завдань [305]. Наприклад, надання учням серії математичних завдань, які необхідно розв'язати в тесті, не є діяльністю, наближеною до реальності. Своєю чергою оцінювання кількості правильних відповідей, наданих учнем, теж не є вірогідною оцінкою. У реальному житті людині не дають аркуш із серією математичних завдань для виконання без будь-яких причин. З іншого боку, прохання з'ясувати, скільки фарби потрібно для фарбування будинку, буде гарним прикладом визначення того, чи придбав учень правильну кількість фарби для роботи, буде справжньою оцінкою, яка фактично вимірює можливість завершення роботи.

Відмінності між оцінюванням на традиційних уроках з іноземної мови та на уроках компетентнісного навчання узагальнено в таблиці, наведеній у роботі К. О'Коннора [244].

Таблиця 1: Традиційне оцінювання порівняно з компетентнісним

| Традиційні уроки | Уроки компетентнісного навчання |
|--|---|
| За кожне завдання ставиться одна оцінка. Завданням може бути вікторина, тест, домашнє завдання, проєкт або будь-яке завдання, яке учень повинен виконати. | Оцінку ставлять за кожен конкретну компетенцію. Учень можна оцінювати протягом усього процесу, але ці формативні оцінки зазвичай не впливають на фінальну оцінку. |
| Оцінки базуються на відсотковій системі. Критерії оцінювання можуть бути нечіткими. | Стандарти засновані на критеріях або кваліфікації. Із критеріями і стандартами учнів ознайомлюють заздалегідь. |
| Традиційні оцінки можуть ґрунтуватися на сукупності оцінок за знання, досягнення, поведінку і визначають підсумкову оцінку. На підсумкову оцінку можуть впливати штрафи за запізнення й додаткові кредити. | Оцінюються тільки досягнення. Оцінка за старання і поведінку не є частиною оцінки компетентності. Немає штрафів або додаткових кредитів. |
| Усі оцінки ставлять у журнал незалежно від мети. Кожен бал впливає на підсумкову оцінку. Підсумкова оцінка визначає, чи перейде учень до наступного класу. | Учень може перейти в наступний клас тільки після опанування певної компетенції. |

Отже, у навчальній програмі, що базується на компетентнісному підході, учні отримують оцінку лише за успішне виконання завдань, пов'язаних із реальним світом. В ідеалі, на початку курсу кожен учень отримує початкову оцінку рівня знань. Потім вони беруться до вивчення матеріалу в зручному для

себе темпі, отримуючи безліч інформаційних відгуків від вчителя. На кожному рівні своєї роботи учні знають, де вони перебувають і що вони повинні робити, щоб відповідати стандартам компетентності.

Деякі науковці критикували цей підхід, стверджуючи, що виявлення будь-якої необхідної компетенції для конкретних ситуацій може бути неможливим або недоцільним [261; 296]. Однак прихильники стверджують, що якщо в учнів є чітко визначені завдання та корисний відгук, вони, швидше за все, зможуть навчитися використовувати іноземну мову в умовах реального життя [184; 262; 238].

Отже, компетентнісне навчання іноземної мови в США передбачає зосередження на об'єктивних і спостережуваних результатах, які можна легко виміряти, тобто орієнтується не на процес, а на результат. Його мета полягає у формуванні та розвитку комунікативної компетентності школярів, організації практичного опанування іноземної мови.

Американські дослідники дійшли висновку, що, по-перше, компетентнісний підхід потребує особливого підходу до формування змісту навчання іноземної мови, який повинен передбачати не просто знання про мову, а те, як його можна використовувати для ефективного спілкування. Інакше кажучи, зміст навчання має містити ще й компетенції, що забезпечують практичне застосування мови в контексті. Своєю чергою компетенції охоплюють конкретні знання і навички, які можуть бути застосовані до нових і складних ситуацій. Водночас кожна компетентність має чіткі критерії ефективності і є персоналізованою.

По-друге, компетентнісна освіта потребує нового підходу до викладання іноземної мови, який передбачає зосередження не на відтворенні граматичних правил або виявленні помилок у письмових роботах, а на тому, як учні на заняттях зможуть виконувати конкретні завдання, що будуть виникати в реальному житті. Унаслідок змінюється роль учителя, який стає не просто

джерелом інформації, а фасилітатором або посередником, а також роль учня, який бере активну участь у власному навчанні задля того, щоб бути самостійним, критично мислити, адаптуватися, застосовувати знання в різних умовах.

По-третє, компетентнісний підхід до навчання іноземних мов змінює оцінювання, яке спрямоване на вирішення щонайменше двох завдань: визначення того, наскільки добре учень просувається на шляху до компетентності; визначення рівня засвоєння учнем тієї чи тієї компетенції. Якщо учень не пройшов підсумкове тестування, то він не може перейти до наступної компетенції й повинен повторити навчальний курс задля досягнення необхідного рівня.

Зміна суспільно-політичної обстановки в незалежній Україні, розвиток міжнародних контактів у всіх сферах, консолідація цих контактів і міжнародна інтеграція зумовили зростання ролі й значення навичок і вмінь справжнього іншомовного спілкування. Стрімкий соціально-економічний прогрес диктує високі вимоги до якості викладання іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах, оскільки кожне нове покоління учнів повинно підійматися на вищий рівень володіння іноземними мовами. Знання іноземної мови відкриває випускнику школи й майбутньому студенту доступ до закордонних джерел інформації, без якої сьогодні неможлива діяльність дипломованого фахівця. Уміння працювати з оригінальною літературою передбачає отримання інформації, що міститься в тексті, її критичне осмислення, узагальнення, аналіз і оцінювання вірогідності. Іншомовна компетентність забезпечує готовність учня реально використовувати здобуті знання в умовах професійного середовища.

З огляду на це в процесі модернізації вітчизняної освіти одним із найважливіших завдань, що стоять перед навчальними закладами, визначено формування ключових компетенцій, серед яких чільне місце посідає комунікативна компетенція. Це актуалізує питання упровадження компетентнісного підходу в іншомовній освіті. Однією з десяти компетенцій, які

викладено у положеннях Концепції Нової української школи, є спілкування іноземними мовами, що включає «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» [49, с. 11].

Не випадково в сучасних навчальних програмах, зокрема в Типовій освітній програмі закладів загальної середньої освіти III ступеня (наказ Міністерства освіти і науки України № 408 від 20.04.2018) [122], реалізується компетентнісний підхід.

Беручи до уваги вищесказане, зауважимо, що термін «компетентнісний підхід» є на сьогодні певною мірою новим і невизначеним.

Під поняттям «компетентнісний підхід», як вважає О. Пометун, розуміють спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [90]. Якщо сфера життя, у якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною), є достатньо широкою, то йдеться про так звані ключові, чи життєві, компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у межах певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність.

За Ю. Мальованим, компетентнісний підхід – спрямування змісту навчання на забезпечення формування в учнів певних компетентностей, що розглядаються як здатність особистості успішно діяти у відповідних життєвих та навчальних ситуаціях і нести відповідальність за такі дії [62, с. 3].

У вітчизняній науковій літературі значну увагу приділено визначенню основних понять, що відображають використання компетентнісного підходу в освіті. Передусім, характеризується поняття “компетентність”, яке в українському науковому дискурсі вживають у значенні, запропонованому

європейськими країнами. Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття «компетентності» як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають:

- спроможність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби;
- наявність у неї необхідного для цього комплексу стосунків (ставлень), цінностей, знань, умінь і навичок [90].

Українські педагоги та методисти О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско та ін. визначають поняття «компетентності» як «здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання» [67, с. 84]. Вони також наголошують, що компетентність базується на знаннях, навичках і вміннях, але ними не обмежується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них учня, а також його досвід, який дозволяє додавати ці знання до того, що він уже знав, та застосовувати їх у життєвих ситуаціях. Отже, кожна компетентність ґрунтується на поєднанні знань, навичок і умінь, а також цінностей, здібностей, ставлень, емоцій, тобто всього того, що можна використати для активної дії.

Учені звертають увагу на співвідношення понять «компетентність» і «компетенція». Ми погоджуємося з думкою А. Хуторського, що компетенція – це набір можливостей, здібностей, знань, умінь і навичок у певній галузі, а компетентність – рівень володіння цим потенціалом, характеристика самого суб'єкта, що показує рівень володіння компетенціями [129].

Учені доповнюють синонімічний ряд «компетенція» і «компетентність» такими термінами, як «загальні або ключові компетентності», «базові вміння», «фундаментальні шляхи навчання», «ключові кваліфікації», «ключові уявлення». Множинність підходів до визначення структури компетентності та

різноманітність виділених структурних компонентів свідчать про об'єктивну складність цього педагогічного явища [110].

Сучасні педагоги визначають ключові освітні компетентності: ціннісно-смыслову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, соціально-трудоу, компетентність особистісного самовдосконалення, комунікативну. Комунікативна компетентність містить знання необхідних мов, способів взаємодії з оточенням й окремими людьми та подіями, навички роботи в групі, виконання різних соціальних ролей у колективі. Учень має вміти презентувати себе, написати лист, анкету, заяву, поставити запитання, вести дискусію. Для здобування цієї компетентності в освітньому процесі фіксується необхідна й достатня кількість реальних об'єктів комунікації та способів роботи з ними для учня кожного ступеня навчання в межах кожного навчального предмета чи освітньої галузі [129].

У центрі уваги вітчизняних науковців перебуває поняття «комунікативна компетентність», що, на думку Т. Вольфовської, відображає необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з урахуванням власних здібностей і соціального статусу [17, с. 13].

Комунікативна компетентність, як зазначає В. Булгакова, є показником поінформованості суб'єкта спілкування у сфері комунікації, задовільного опановування певних правил, норм поведінки, спілкування [10, с. 85].

Комунікативну компетенцію не розглядають як особистісну характеристику тієї чи тієї людини, її сформованість виявляється в процесі спілкування.

Виокремлюють такі компоненти комунікативної компетенції:

– граматична компетенція – сукупність теоретичних знань і мовних навичок, необхідних і достатніх учням для побудови правильних або умовно

правильних речень, розуміння граматики усного та писемного мовлення, суджень про правильність і неправильність своїх і чужих тверджень;

– соціокультурна компетенція – готовність і здатність учнів будувати своє міжкультурне спілкування на основі знання культури народу країни, мова якої вивчається, його традицій, менталітету, звичаїв у межах сфер і ситуацій спілкування, що відповідають досвіду, інтересам і психологічним особливостям учнів на різних етапах навчання; зіставляти рідну культуру і культуру країни / країн, мови якої вивчаються, виділяти спільне та відмінне в культурах, уміти пояснити ці відмінності представникам іншої культури, ураховувати соціолінгвістичні чинники комунікативної ситуації для забезпечення взаєморозуміння в процесі спілкування [44, с. 23].

А. Хуторської акцентує увагу на діяльній формі представлення комунікативної компетенції. У такому разі «сама назва компетенції буде визначати суть відповідного методу навчання». Вчений наводить такі приклади формулювань комунікативної компетенції в діяльній формі:

- уміти представити себе усно й письмово, написати анкету, заяву, резюме, лист, привітання;
- використовуючи знання іноземної мови, уміти представити свою школу, країну в ситуації діалогу культур;
- уміти взаємодіяти з оточенням й віддаленими людьми та подіями, виступати з усним повідомленням, уміти ставити запитання, вести діалог;
- володіти граматичною, лінгвістичною і мовною компетенціями;
- уміти працювати в групі, розв’язувати проблеми у відповідних ситуаціях спілкування;
- уміти знаходити компроміси;
- володіти навичками спілкування в полікультурному, мультинаціональному суспільстві;

– знати історичні корені й традиції різних соціальних груп та національних спільнот [130].

В. Булгакова розглядає комунікативну компетенцію як «здатність людини до спілкування в одному або декількох видах мовленнєвої діяльності, яка являє собою набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість особистості» [10, с. 84].

Як бачимо, більшість науковців під комунікативною компетентністю людини розуміють певним чином сформований набір знань, умінь, навичок і відносин, які учні набувають у процесі навчання. Вищезазначені складники комунікативної компетентності становлять комунікативний потенціал особистості, який визначає успішність її спілкування в різних сферах життєдіяльності.

Українські фахівці також зазначають, що основним засобом формування ключових компетенцій у навчанні іноземної мови є розроблення і впровадження інноваційних освітніх технологій, а також форм і методів навчання, адекватних компетентнісному підходу: метод проєктів, метод асоціацій, технології проблемного навчання, кейс-метод та ін. У зв'язку з цим традиційне навчання поступається місцем інтерактивному, завдяки тому, що учні стають повноправними учасниками освітнього процесу, що сприяє багатовимірному засвоєнню матеріалу, формуванню мотиваційної готовності до міжособистісної взаємодії не тільки в навчальних, а й у життєвих ситуаціях.

Водночас вирішуються три основні завдання: конкретно-пізнавальні (пов'язані з навчальною ситуацією); комунікативно-розвивальні (у процесі реалізації яких формуються основні навички спілкування всередині й за межами групи); соціально-орієнтаційні (які виховують суспільні якості, необхідні для адекватної соціалізації індивіда в спільноті). На новий рівень виходить організація самостійної роботи, створюється її керована модель з використанням інтернет-ресурсів. Навчання онлайн і офлайн стає новим елементом освітнього

процесу. Цей вид навчання дає змогу урізноманітнити навчання, адаптувати його під учнів, створити єдиний освітній простір. Особливого значення набувають міждисциплінарні зв'язки, необхідні для підвищення рівня іншомовної комунікації учнів.

Компетентнісний підхід висуває певні вимоги до учнів і рівня володіння ними іноземною мовою. Компетенції, які передбачають володіння усною й письмовою комунікацією, особливо важливі для подальшої професійної кар'єри й соціального життя. У цьому контексті необхідним стає володіння не однією іноземною мовою, а двома і більше. Відзначимо, що спираючись на рекомендації Ради Європи, можна констатувати, що мета вивчення іноземної мови формулюється в термінах комунікативної компетентності, тобто перевага віддається розвитку всіх видів комунікативної компетентності: мовної, мовленнєвої, соціокультурної й стратегічної. Комунікативна компетентність є суттєвою кваліфікаційною характеристикою.

Важливим є зауваження М. Фіцули про те, що компетентнісний підхід у навчанні іноземних мов передбачає «мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну та інші складники результатів навчання, які відбивають прирощення не лише знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення» [126, с. 124].

Як було зазначено вище, компетентнісний підхід висуває певні вимоги до учнів і рівня володіння ними іноземною мовою. У зв'язку з цим розрізняють базові та просунуті компетентності в учнів. На базовому рівні передбачено володіння мовою як засобом спілкування (певний словниковий запас, володіння основними граматичними структурами, знання закономірностей функціонування мови, знайомство з культурним середовищем тощо). Просунутий рівень передбачає, що учні будуть використовувати іноземну мову для вирішення практичних завдань, наприклад, пошуку необхідної інформації за профілем своєї спеціальності. Цей рівень має міждисциплінарний характер і оцінюється згідно з

досягнутим результатом, а не тільки за правильністю вживання певних граматичних структур та активної лексики [73].

Компетентнісний підхід є перспективним, тому що передбачає достатню готовність випускника середньої школи до успішної діяльності в будь-якій професійній сфері, зокрема й у володінні іноземними мовами та культурами.

Формування комунікативної компетенції є провідним у навчанні іноземних мов, оскільки означена компетенція найбільш точно відображає предметну галузь «Іноземна мова».

На думку О. Коваленко та І. Кудіної, компетентність у навчанні іноземних мов у загальноосвітній школі передбачає вміння:

- отримувати і створювати різні типи повідомлень;
- застосовувати різні інструменти у процесі аналізу різних культурних феноменів і текстів;
- інтегрувати лінгвістичні та інтерпретаційні знання й уміння у різноманітних комунікативних ситуаціях;
- застосовувати культурну функціональну грамотність і відповідні навички.

Автори вважають, що для «забезпечення поступовості реалізації компетентнісного підходу в змісті шкільної освіти важливо, щоб на цьому рівні формування змісту, починаючи з вимог у Державному стандарті до освіченості учнів і випускників основної та старшої школи, чільне місце посідали вимоги до рівня компетентності учнів» [42, с. 12].

Компетентнісний підхід до навчання іноземної мови вимагає творчого підходу до організації та побудови освітнього процесу, створення умов для формування і розвитку практичних навичок і умінь володіння іншою мовою. Тому на заняттях необхідно створювати такі умови, коли засвоєння учнями мовного матеріалу відбуватиметься природним шляхом під час спілкування вчителя з учнями в модельованих різними способами життєвих ситуаціях.

Компетентнісний підхід посилює практичну спрямованість освіти, наголошує на необхідності набуття досвіду діяльності, уміння на практиці реалізувати знання. Він охоплює сукупність принципів визначення цілей іншомовної освіти, що виражаються в самовизначенні, самоактуалізації й розвитку індивідуальності учнів. Не менш важливим є питання вибору форм і методів навчання. Засвоєння мови під час компетентнісно орієнтованого навчання набуває діяльнісного характеру: формування знань і вмінь учнів відбувається в практичній діяльності, організують їхню спільну роботу в групах; використовують активні форми та методи навчання, інноваційні технології продуктивного характеру; вибудовують індивідуальну освітню траєкторію; активно реалізують міжпредметні зв'язки; розвивають найважливіші якості: самостійність, креативність, ініціативність і відповідальність [59].

В умовах компетентнісного підходу до навчання іноземної мови в учнів розвиваються певні компетентності шляхом здобуття знань, які вони зможуть використати у своїй подальшій професійній діяльності, наприклад, у сфері бізнесу, економіки, комерції, а також відбувається оволодіння різними способами вирішення проблемно-пізнавальних завдань, накопичення досвіду ефективного прийняття рішень і досягнення поставлених цілей через подолання перешкод. Запас знань, володіння способами розв'язання проблем і досвід досягнення мети є необхідними складниками компетентності учнів. Відсутність хоча б одного з цих компонентів робить компетентність неповноцінною.

О. Коваленко вважає, що «компетентнісний підхід вимагає посилення особистісної спрямованості при формуванні змісту освіти» [42, с. 13]. Експерти наполягають на тому, що необхідно забезпечити реальну активність учня в освітньому процесі.

Компетентнісний підхід впливає на формування не лише предметних, а й ключових компетентностей – спеціально структурованого комплексу якостей

особистості, який дає змогу їй ефективно діяти в різних сферах життєдіяльності та належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів [89].

Практичною метою навчання іноземних мов в школі є формування іншомовної комунікативної компетентності. Українські педагоги визначають іншомовну комунікативну компетентність як «здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування. Метою формування іншомовної комунікативної компетентності є не накопичення певного обсягу знань, навичок і вмінь, а власне здатність використовувати їх в іншомовному спілкуванні. Основними характерними рисами іншомовної комунікативної компетентності вважаються: динамічність, імпліцитність, комплексність, культурна зв'язність та релятивність» [67, с. 90- 91].

У процесі мовної комунікації люди користуються засобами мови – її вокабуляром і граматикою – для того, щоб конструювати висловлення, які були б зрозумілі адресату. Однак знань тільки лексики й граматики недостатньо для того, щоб успішно спілкуватися іноземною мовою: необхідно знати, як вживаються ті чи ті мовні одиниці і особливості їх поєднання. Інакше кажучи, крім власне граматики, той, хто вивчає іноземну мову, має засвоїти «ситуативну граматику», яка передбачає використання мови не тільки згідно зі змістом лексичних одиниць і правилами їх поєднання в речення, а і залежно від характеру відносин між мовцем і адресатом, від мети спілкування та від інших факторів, знання яких разом із власне мовними знаннями становить комунікативну компетентність.

Н. Бориско та С. Ніколаєва виділяють чотири складники (компетентності) іншомовної комунікативної компетентності: мовленнєва, лінгвосоціокультурна, мовна (лінгвістична) і навчально-стратегічна.

Розглянемо кожен із зазначених компонентів докладніше.

Лінгвістична компетентність – це володіння системою знань про мову, що вивчається, на фонемному, морфемному, лексичному та синтаксичному рівнях. Соціолінгвістична компетентність – здібність виділяти та використовувати відповідні мовні форми та засоби залежно від ситуації й мети спілкування й того, хто є співрозмовником. Прагматична компетентність – здатність побудови цілісних, зв'язних і логічних висловлень різних функціональних стилів в усному і писемному мовленні на основі розуміння різних видів текстів при читанні та аудіюванні; передбачає вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлення. Лінгвосоціокультурна компетентність утворюється активною взаємодією сформованих соціокультурної, соціолінгвістичної й соціальної компетентностей. Навчально-стратегічна компетентність – це здатність користуватися навчальними та комунікативними стратегіями в процесі оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування [67, с. 96].

Результатом формування іншомовної комунікативної компетентності має бути вміння ставити адекватні комунікативні цілі й обирати стратегії їх досягнення в мовні форми, а також уміння використовувати норми мовленнєвого етикету й соціальної поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування, в яких актуалізується знання ситуативного і соціокультурного контекстів іншомовної спільності.

Т. Полонська підкреслює, що «формування комунікативної компетентності є одним з основних факторів розвитку особистості, що потребує оновлення й переосмислення стратегії та методології викладання іноземних мов у середній школі з урахуванням запитів суспільства, потреб розвитку науки та виробництва та інтересів самого школяра» [89, с. 83].

Українські вчені акцентують, що компетентнісний підхід у вітчизняних школах тісно пов'язаний із такими підходами до навчання: системно-діяльнісним (реалізується тільки в процесі виконання учнями чітко встановленого комплексу

дій), особистісно орієнтованим (вимагає переосмислення змісту освіти, трансформації його із загальної моделі на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти).

Звернення до особистісно орієнтованого підходу в навчанні іноземних мов зумовлено прагненням вирішити протиріччя між декларованими цілями навчання іноземної мови в школі та реальними практичними результатами. Метою навчання вважають розвиток комунікативних умінь, володіння якими уможливорює результативність й успішність вербального спілкування в реальних ситуаціях, якщо умови й засоби відповідають наміру комунікації. Аналіз практики показує, що в учнів відсутня мотивація, заснована на природній потребі до спілкування іноземною мовою. Крім того, відсутність можливості використовувати іншомовний мовленнєвий досвід у реальному житті не дає змоги досягти істотних результатів у навчанні іноземної мови.

Особливістю системно-діяльнісного підходу є положення про те, що психологічні функції та здатності є результатом перетворення зовнішньої предметної діяльності у внутрішню психічну діяльність шляхом послідовних трансформацій. Водночас зміст освіти проєктує певний тип мислення учня – емпіричний або теоретичний – залежно від змісту навчання. А зміст навчального предмета є системою наукових понять, що конституюють певну предметну галузь. В основі засвоєння системи наукових понять лежить організація системи навчальних дій [1, с. 140-143].

У XXI столітті значно зросла освітня значущість вивчення іноземних мов, що зумовило посилення мотивації у їх вивченні. Істотно змінився соціокультурний контекст вивчення іноземних мов у всіх країнах Європи, зокрема і в Україні. Завдання сприяти країнам Європи в узгодженні цілей і змісту навчання іноземних мов взяла на себе міжнародна організація Рада Європи. Факт входження України до Ради Європи визначив необхідність узгодження освітніх стандартів із загальними європейськими стандартами.

У результаті багаторічної роботи під егідою Ради Європи створено лінгводидактичні описи живих європейських мов, виконані в річищі комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов.

Упровадження в практику навчання іноземних мов комунікативно-орієнтованого підходу було зроблено задля збереження і множення багатомовної та культурної спадщини різних народів, для інтенсивного обміну технічною та науковою інформацією, досягненнями в галузі культури, ідеями, робочою силою, для підвищення мобільності людей. Ключовим принципом цього підходу стала орієнтація на оволодіння мовою як засобом спілкування в реальних життєвих ситуаціях, актуальних для учнів (Council of Europe. Сучасні мови: Вивчення, викладання, оцінка. «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою» Страсбург 1996) [34, с. 56 - 58].

Як вважають О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско, реалізація комунікативно-діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови означає, що «формування іншомовних мовленнєвих навичок і розвиток умінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності. У зв'язку з цим навчальна діяльність учнів організується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей і намірів спілкування» [67, с. 83].

Отже, нові реалії, що склалися в сучасній Україні, висувають нові вимоги до рівня володіння школярами іноземними мовами, потребують використання нових підходів до відбору змісту та організації навчання іноземних мов, використання адекватних форм і видів контролю. У результаті наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. посилено інтерес вітчизняних теоретиків і практиків до компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов учнів загальноосвітніх шкіл. Цей підхід розглядають як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей. Саме вони забезпечують здатність особистості успішно діяти у відповідних життєвих і

навчальних ситуаціях, а також нести відповідальність за такі дії. Українські фахівці характеризують термінологічне поле компетентнісного підходу, визначаючи поняття «компетенція», «компетентність», «ключові та предметні компетентності» та ін. Особливу увагу приділено аналізу понять «комунікативна компетентність» та «іншомовна комунікативна компетентність». Розглядається також вплив компетентнісного підходу на формування змісту, форм, методів і технологій навчання іноземних мов, взаємодію учасників освітнього процесу.

Порівняння американських і вітчизняних наукових досліджень, присвячених компетентнісному підходу в навчанні іноземних мов учнів загальноосвітніх шкіл, дозволяє виявити спільне й відмінне у визначенні його сутнісних характеристик, ефективних шляхів застосування та забезпечення результативності.

Насамперед відзначимо, що спільне в іншомовній компетентнісній освіті в США і Україні виявляється на теоретичному рівні, оскільки вітчизняні фахівці спираються на зарубіжні, зокрема й американські теоретичні здобутки. Загалом спільною є позиція американських і українських учених щодо сутності компетентнісного підходу, особливостей використання його потенціалу в навчанні іноземних мов, спрямованості на формування комунікативної компетентності учнів. Розбіжності у трактуванні самого терміну «комунікативна компетентність», визначенні його компонентного складу в американських і українських дослідженнях не є принциповими й пояснюються швидше, тим, що його вивчають представники різних наукових галузей, які роблять акцент на окремих (відповідно до наукових інтересів) аспектах цього складного явища.

Американські та українські вчені наголошують, що компетентнісний підхід до іншомовної освіти в загальноосвітніх школах дозволяє створити ефективну програму навчання іноземної мови, наповнити її ціннісно-смісловим і особистісно орієнтованим змістом, побудувати процес навчання, який сприяє розвитку соціально значущих компетенцій, розкриває творчий потенціал учнів,

формує навички самостійної роботи, виховує толерантність у процесі міжкультурної взаємодії, сприяє усвідомленню необхідності вивчення іноземної мови та підвищенню мотивації до її вивчення.

Спільним є розуміння того, що під час застосування компетентнісного підходу в іншомовній освіті змінюється роль учителя та учня в освітньому процесі. Учитель припиняє бути просто джерелом інформації, а стає фасилітатором або посередником, який допомагає учневі реалізувати освітні цілі. Компетентнісний підхід відкриває перспективи для організації самостійної роботи учнів, сприяє активізації їхньої пізнавальної діяльності, розвитку готовності до самостійного подолання бар'єрів, що неминуче виникають у процесі міжкультурної комунікації. Учень отримує змогу брати активну участь у власному навчанні, бути самостійним, критично мислити, адаптуватися, застосовувати знання в різних умовах.

Американських і українських фахівців об'єднує ще одне спільне устремління – використання інтерактивних форм і методів навчання та інформаційних освітніх технологій у компетентнісній іншомовній освіті.

Проведений аналіз засвідчив, що існують і певні відмінності в застосуванні компетентнісного підходу до навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України.

По-перше, відмінними були чинники, що зумовили впровадження компетентнісного підходу до навчання іноземних мов. У США домінували внутрішні чинники, пов'язані із забезпеченням національної безпеки, міжнародною діяльністю й необхідністю значно розширити й вдосконалити іншомовну освіту школярів. Як наслідок, американські фахівці починають удосконалювати традиційне навчання з використанням граматики-перекладного методу й обґрунтовують компетентнісне навчання іноземних мов. В Україні компетентнісна іншомовна освіта поширювалась передусім через запозичення досвіду розвинених країн світу, зокрема й США. Також впливали кардинальні

трансформації в економіці та суспільному житті, намагання України змінити своє місце в міжнародному співтоваристві.

По-друге, в американській науковій літературі зроблено акцент на практичному боці компетентнісного навчання іноземних мов, тобто на обґрунтуванні конкретних шляхів практичного застосування компетентнісного підходу. Вітчизняні ж наукові розробки стосуються здебільшого загальнопедагогічних питань компетентнісного підходу, його зв'язку з іншими підходами в шкільному навчанні (особистісно орієнтованим, діяльнісним), проблем поняттєво-термінологічного характеру.

По-третє, американські дослідники вважають, що компетентнісне навчання іноземних мов є навчанням у соціальному контексті, а комунікативні компетенції розглядають як практичне застосування мови в контексті, у реальній життєвій ситуації. У вітчизняних наукових розробках проблема контексту розглядається, на наш погляд, недостатньо.

По-четверте, центральне місце в дослідженнях американських учених посідає проблема результативності використання компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов й розроблення відповідної процедури оцінювання навчальних досягнень учнів, яка передбачає визначення рівня оволодіння учнем тієї чи тієї компетенції. Акцент зроблено на об'єктивних і спостережуваних результатах, які можна легко виміряти (орієнтація на результат). У працях українських науковців означені питання поки що не є пріоритетними й до того ж недооцінюються. Компетентнісний підхід, на жаль, не розглядається як такий, що має забезпечити досягнення учнем в навчанні іноземних мов очікуваного, точно вимірюваного результату.

Висновки до розділу 1

1. Порівняльний аналіз історико-педагогічних аспектів навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх шкіл США та України засвідчив наявність певних відмінностей у впливі соціально-історичного контексту на розвиток іншомовної освіти. Установлено, що Україна, на відміну від США, має більш давню історію навчання дітей іноземних мов у межах шкільної освіти й відмінну сукупність історичних чинників, що впливали на становлення й розвиток шкільної освіти й навчання іноземних мов. В Україні, починаючи з X століття, організація навчання була підпорядкована інтересам та потребам державної влади та церкви й мала переважно релігійний характер. У США формування шкільної освіти й навчання іноземних мов зумовлено особливостями колонізації й мало не лише культурно-релігійне значення, а й було умовою зближення й співробітництва народів, що населяли країну.

У XVII – XIX ст. спостерігались схожі тенденції розвитку іншомовної освіти у школах США та України: вивчення класичних мов за подібною методикою; поступове впровадження у шкільну практику вивчення «нових» (західноєвропейських) мов й поступове витіснення «мертвих мов» (латинської та грецької) зі шкільного навчання. Відмінності виявляються у першій половині XX століття, коли в США спостерігалось недооцінювання значення навчання іноземних мов. Після Другої світової війни з міркувань національної безпеки та налагодження міжнародних відносин у цій країні посилено увагу до іншомовної освіти, розроблено нові концепції й впроваджено більш ефективні підходи до навчання іноземних мов, використано новітні інформаційні технології. В Україні на початку XX століття іноземну мову внесено до навчального плану загальноосвітніх шкіл як обов'язкову навчальну дисципліну, проте її вивчення було спрямоване на формування в учнів умінь читати та перекладати іноземний текст. Лише з другої половини 50-х років було передбачено опанування учнями

всіх видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання та письма. З проголошенням незалежності України відбулося зближення концептуальних підходів до іншомовної освіти в США та Україні і з'явилися сприятливі умови для творчого використання практичного американського досвіду навчання іноземних мов у вітчизняних загальноосвітніх школах.

2. Порівняльний аналіз основних концепцій навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх шкіл США та України дає змогу виділити спільне й відмінне в концептуальному забезпеченні іншомовної освіти. Установлено, що спільне виявляється в: а) зумовленості змісту та технологій навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах України та США процесами глобалізації, потребами міжкультурного спілкування, орієнтацією на міжнародні стандарти, державною освітньою політикою тощо, а також прагненням до їх систематичного оновлення; б) підвищеній увазі до виховного та соціокультурного аспектів навчання іноземних мов, формування міжкультурної компетентності учнів; в) необхідності враховувати індивідуальні здібності учнів, зв'язок між здібностями, інтелектом, віком і досягненнями учнів у вивченні іноземних мов, розгляді мотивації, ставлення, самооцінювання, толерантності до неоднозначності, співпраці та конкуренції як ключових змінних, що зумовлюють індивідуальні відмінності учнів у вивченні іноземної мови; г) використанні схожих підходів і методів навчання іноземних мов на різних історичних етапах (граматико-перекладного, аудіолінгвального, соціокультурного та ін.), застосуванні комунікативного підходу як універсального в системах навчання іноземних мов США та України на сучасному етапі; г) активізації пізнавальної активності учнів засобами інтерактивних та інформаційних технологій навчання.

Виявлено суттєві відмінності в концептуальному забезпеченні іншомовної освіти в США та Україні: розгляд розроблення теоретичних основ навчання іноземних мов як пріоритетного завдання, наявність значної кількості різноманітних концепцій іншомовної освіти в США і недооцінювання

концептуального забезпечення іншомовної освіти в Україні, прагнення до запозичення теоретичних здобутків зарубіжних, зокрема й американських колег; зумовленість змісту концепцій навчання іноземних мов особливостями процесу засвоєння мов, лінгвістичним, психологічним і соціальним поглядами на пізнання мови в США та вдосконалення чинних концептуальних положень, розроблення концепцій іншомовної освіти в контексті загальних концепцій навчання в Україні.

3. Порівняння досліджень компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов школярів, проведених науковцями США та України, дало змогу виявити спільне й відмінне в його трактуванні. Установлено, що спільне в іншомовній компетентнісній освіті в США і в Україні виявляється передусім на теоретичному рівні: спільною є позиція американських і українських учених щодо сутності компетентнісного підходу, особливостей використання його потенціалу в навчанні іноземних мов, спрямованості на формування комунікативної компетентності учнів; спільним є усвідомлення зміни ролі і учителя, і учня в освітньому процесі під час застосування компетентнісного підходу; об'єднуювальним є прагнення до використання інтерактивних форм і методів навчання та інформаційних освітніх технологій у компетентнісній іншомовній освіті.

Виявлено також певні відмінності в застосуванні компетентнісного підходу до навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України. У США впровадження компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов зумовлено переважно внутрішніми чинниками (забезпечення національної безпеки, потреби міжнародної діяльності), а в Україні – насамперед, вивченням і запозиченням досвіду розвинених країн світу, зокрема й США. Американські фахівці зосереджувались не лише на теорії, а й на обґрунтуванні конкретних шляхів практичного застосування компетентнісного підходу. У вітчизняній науковій літературі спостерігається тенденція до розгляду загальнопедагогічних

питань компетентнісного підходу, його зв'язку з особистісно орієнтованим, діяльнісним підходами, проблем поняттєво-термінологічного характеру. Українські дослідники, на відміну від американських, недооцінюють положення про те, що компетентнісне навчання є соціально орієнтованим, тобто готує до практичного застосування мови в реальних життєвих ситуаціях. Недостатню увагу вітчизняні фахівці приділяють питанням, пов'язаним з оцінюванням навчальної діяльності учнів, із забезпеченням досягнення ними очікуваного, точно вимірюваного результату у вивченні іноземних мов. Проблема ж результативності компетентнісного підходу (орієнтація на об'єктивні й спостережувані результати, які можна легко виміряти), розроблення процедури оцінювання навчальних досягнень учнів посідає одне із провідних місць у дослідженнях американських учених.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США ТА УКРАЇНИ

2.1. Критерії ефективності навчання іноземних мов у США та Україні

З початку 70-х рр. ХХ століття в США помітно посилювався інтерес до проблем ефективності освіти й розроблення нових моделей управління навчальними закладами різного типу. У країні почали створювати науково-дослідні центри, які досліджували проблеми планування та фінансування освіти, розробляли нові раціональні моделі управління школою й вивчали організаційні форми навчального процесу, а також способи модернізації його змісту тощо. Означеній проблематиці присвячували міжнародні конференції та дискусії, під час яких робились спроби розробити нові способи, методи, форми оцінювання діяльності навчальних закладів, «осучаснити» традиційні концепції, проводити скоординовану політику в галузі освіти [11].

Загалом ефективність освітніх програм у США розглядають у двох аспектах. По-перше, будь-яка програма є сукупністю дій, спрямованих на досягнення єдиної мети, розв'язання певної проблеми. Тому ефективність освітньої програми є ніщо інше, як механізм реалізації цілей. По-друге, необхідно враховувати й економічний ефект від програми. У такому разі під ефективністю програми розуміють використання вкладених ресурсів та їхню рентабельність.

Очевидно, що ці складники ефективності освіти взаємопов'язані, й тому критерії оцінювання того, якою мірою школа виконує свої функції, задаються вимогами економіки, оскільки більша частина приросту сучасного виробництва повинна здійснюватися коштом ефективного використання трудових ресурсів, підвищення їх якісних характеристик (освіти, кваліфікації, майстерності).

Завдання забезпечення своєчасного і динамічного пристосування системи освіти до вимог економіки зумовило тенденцію до перегляду цілей освіти.

Одним із перших спробував знайти кількісний показник ефективності освіти з економічних позицій Т. Шульц [267]. Відповідно до його теорії «людського капіталу» додаткове економічне зростання або спад виробництва є похідними від «інвестицій в людину», зокрема й витрат на освіту. Вчений запропонував свій метод визначення економічної ролі освіти, за допомогою якого робилася спроба вдосконалити механізм розподілу ресурсів для збільшення їх економічної ефективності. Водночас у такому разі методи економічного аналізу переносилися цілком у галузь освіти, а норму розподілу фінансових коштів визначали за формулою «витрати – результат».

Згодом виник новий напрям у дослідженні проблем ефективності освіти, провідні представники якого виступили з різкою критикою економічної концепції. Закликаючи покінчити з імперативом економічної доцільності в галузі освіти й переглянути критерії її ефективності, вони підкреслювали міждисциплінарний характер проблеми, необхідність комплексного підходу до її розв'язання [157]. На їхню думку, загальні критерії ефективності повинні розроблятися в контексті тих суспільних умов, у яких функціонує система освіти, а якість останньої оцінюватися залежно від виконання поставлених перед нею загальних і конкретних завдань.

За нового підходу кваліметричні критерії оцінювання діяльності навчальних закладів повинні враховувати не тільки «витрати на освіту», а й соціально-педагогічні аспекти (організацію навчально-виховного процесу, його специфіку та закономірності), що не піддаються вартісним оцінкам, але значною мірою визначають ефективність або неефективність витрат на освіту.

У зв'язку з цим пропонується розрізняти дві форми ефективності освіти – внутрішню, що визначає, наскільки школа досягла поставлених перед нею конкретних цілей навчання, і зовнішню, під якою розуміють ступінь задоволення

вимог сучасного суспільства або ступінь відповідності «продукції» галузі освіти структурі попиту на неї з боку ринку праці.

Під час розроблення критеріїв ефективності навчання іноземних мов у США враховують, передусім, внутрішню ефективність освіти, на підвищення якої була спрямована так звана концепція «конкретних цілей» Р. Ганьє [194]. Автор стверджував, що в шкільній політиці та практичній діяльності школи конкретні цілі навчання можуть бути використані:

1. Працівниками органів освіти, які розробляють навчальні програми, для визначення конкретних завдань окремих курсів.

2. Учителями та методистами під час відбору навчального матеріалу і посібників для курсів.

3. Учителями у виборі найбільш ефективних форм організації навчального процесу для певного складу учнів і визначенні шляхів досягнення кінцевих результатів.

4. Для повнішої орієнтації учнів у процесі навчання.

5. Для інформування батьків про результати виконаної роботи [194, с. 96].

У педагогіці «конкретних цілей» почали інтенсивно розвиватися: 1) теорія таксономії цілей навчання; 2) теорія «мінімальної компетентності» (або результатів навчання); 3) теорія контролю за діяльністю вчителя та навчальних закладів.

Упродовж останніх десятиліть багато дослідників і практиків прагнули встановити критерії ефективності навчання іноземних мов. Попри те, що існує незначна домовленість щодо того, які конкретні дії є ефективними під час викладання та навчання іноземних мов у школах США, вчені погоджуються принаймні з деякими вимірами, що описують ефективне навчання загалом, незалежно від предмета. До них належать ентузіазм, виразність, чіткість пояснення та взаємодія [237, с. 143]. Фахівці не заперечують того, що викладання

багатовимірне, і хоча ці виміри можуть змінюватися залежно від настанов і конкретної дисципліни, вони до певної міри узгоджуються між дисциплінами.

У США було проведено недостатньо досліджень щодо ставлення викладачів до викладання певної дисципліни [163; 268]. Це, з одного боку, пояснюється тим, що ефективність викладання й навчання залежать від умов їх організації та реалізації, а тому педагогічний інструментарій, особливості його добору викладачем будуть відрізнятися залежно від специфіки дисципліни [236]. Наприклад, лекція може бути ефективною під час викладання курсу історії, а не на початковому етапі вивчення іноземної мови. З іншого боку, вчитель історії та викладач іноземної мови найчастіше можуть бути оцінені за тими самими критеріями [285, с. 15].

На думку фахівців, раціональним є розподіл методів викладання на такі, що є ефективними під час викладання будь-якої дисципліни, і специфічні для певної дисципліни.

Науковці одностайні в тому, що не існує єдиного визначення ефективного навчання іноземної мови. Це пояснюють тим, що викладання іноземної мови є складним, багатовимірним процесом, який означає різні речі для різних людей. У найбільш загальному вигляді ефективне викладання іноземної мови розглядається як якісне викладання, що надає учням граматичні (синтаксичні та морфологічні), лексичні, фонологічні, прагматичні та соціокультурні знання та інтерактивну практику, необхідну для успішного спілкування мовою, що вивчається.

Зауважимо, що питання ефективності навчання іноземних мов є предметом дискусії з того часу, як ця навчальна дисципліна ввійшла до шкільної програми [268; 269]. Професійні організації, які досліджують проблему вдосконалення навчання іноземних мов у США, розробили стандарти викладання та навчання іноземних мов для підвищення їх якості. Водночас більшість цих стандартів, що мають забезпечувати ефективне навчання саме іноземної мови, майже цілком

ґрунтуються на дослідженнях, проведених у недисциплінарних галузях загальної освіти. Тому в стандартах описано якості, які повинні мати вчителі всіх навчальних дисциплін, а не тільки іноземної мови: лідерські навички, професійні здібності, спілкування, чутливість до різноманітних груп учнів, прихильність до професійного розвитку впродовж усього життя [291; 140; 142; 254]. Лише окремі стандарти стосуються саме навчання іноземної мови. Наприклад, зазначено, що вчитель повинен досконало володіти іноземною мовою і й бути обізнаним із культурою країни, мова якої вивчається. Інші види поведінки та якості, специфічні для викладання іноземної мови, недостатньо описані або оцінені.

Для того щоб оцінити ефективність навчання іноземної мови, необхідно спочатку визначити критерії його оцінювання, які мають бути визнані сучасними вчителями іноземної мови як об'єктивні, а також повторно ідентифіковані й застосовані в різних умовах [266].

Під час визначення критеріїв передусім ураховують сучасні тенденції в навчанні іноземних мов. Наприклад, упродовж останніх двох десятиліть спостерігаємо взаємопов'язане впровадження традиційного граматичного, комунікативного й інтерактивного підходів, що зумовило зміни у способах навчання іноземних мов.

Нові тенденції в навчанні іноземної мови, які відображають ці зміни, включають: комунікативне викладання мови (communicative language teaching) [167; 246; 247], стандарти з вивчення іноземних мов (the Standards for Foreign Language Learning) [192; 209; 239; 242], викладання культури (teaching culture) [191; 233; 311], контентно-орієнтоване навчання (content-based instruction) [260], навчання мови для конкретних цілей (languages for specific purposes) [257], фокус на формі в процесі вивчення другої мови (focus on form in classroom second language acquisition) [154; 171; 188; 214], автентичне оцінювання (authentic assessment) [305].

Означені підходи і теорії навчання іноземних мов по-різному, наприклад, визначають роль граматики на уроках. Так, згідно з методом граматичного перекладу кінця XIX – початку XX століття граматичний аналіз і навчання правил були предметом вивчення іноземної мови [220; 260]. Основний зміст аудіолінгвального методу, на який впливав погляд на навчання Б. Скінера, становить граматику, яка подається як структури (моделей) [215; 278]. Модель моніторингу С. Крашена [214] визнає важливість підсвідомого вивчення іноземної мови й підкреслює, що свідоме вивчення граматичних правил не призводить до успішного засвоєння іноземної мови. Такі теорії та підходи до викладання іноземної мови, як «вивчення мови спільноти» (Дж. Карран), «мовчазний шлях» (К. Гаттеню), «сугестопедія» (Г. Лозанов), «тотальна фізична відповідь» (Дж. Ашер), «природний підхід» (С. Крашен), «комунікативна компетентність» (С. Савіньон), «професіоналізм» (К. Бак), продовжували або підкреслювати значущість вивчення граматики, або ж зводили нанівець роль граматичного навчання на заняттях іноземної мови.

Принциповим у визначенні критеріїв ефективного навчання іноземної мови є врахування кваліфікації вчителя іноземної мови [142; 268] та його залучення до оцінювання ефективності навчання. Л. Шрієр та Дж. Гаммадоу стверджували, що для того, щоб оцінити ефективно навчання іноземної мови, критерії ефективного навчання повинні спочатку бути неодноразово ідентифіковані, підтвержені в різних умовах та узгоджені з викладачами іноземної мови стосовно того, як їх варто оцінювати [266].

Отже, фундаментальне припущення у визначенні критеріїв та їх оцінювання вчителем полягає в тому, що ефективно навчання іноземних мов повинне бути ідентифіковане, стабільне і достатньо послідовне у впливі на учнів у різних контекстах [146]. Крім того, критерії ефективного навчання можна вважати дієвими, якщо вони відповідають правильно окресленим крокам. По-перше, критерії повинні визначити ефективність викладання вчителем

навчального предмета і, по-друге, мають стосуватися методів викладання, ефективність яких одноставно підтверджена вчителями [266]. Перший крок дає змогу визначити форми й методи, що використовують успішні вчителі для набуття учнями досвіду в різних видах діяльності. Другий крок у встановленні критеріїв ефективності навчання іноземної мови дає змогу дізнатися, які з визначених методів і способів викладання вчителі вважають ефективними для опанування іноземної мови. Водночас багато чинників навчання не можуть бути досліджені емпірично через різноманіття стилів і контекстів викладання.

Т. Белл з університету штату Оклахома провела дослідження, у процесі якого намагалася виявити критерії ефективності навчання іноземних мов [152]. Вчена збирила думки викладачів іноземних мов щодо ефективних методів викладання, визначені й описані в спеціальній літературі. Професійний консенсус досліджувався за допомогою анкетування. Викладачам було запропоновано оцінити спостережувану поведінку або ставлення викладачів іноземних мов до ефективності того чи того методу навчання.

Найбільш обнадійливими результатами цього дослідження було те, що 457 респондентів здебільшого ознайомлені з педагогічною поведінкою і ставленням викладачів, про які йшлося в анкеті. Виявилась також їх зацікавленість в удосконаленні викладання іноземних мов у Сполучених Штатах.

Результати опитування, проведеного Т. Белл, вказують на наявність професійного консенсусу щодо більш ніж половини (56 %) елементів викладацької поведінки та ставлення до вивчення іноземної мови, які оцінювали за шкалою від 1 (категорично не згоден) до 5 (цілком згоден) щодо того, наскільки кожен елемент сприяє ефективному викладанню іноземної мови [152, с. 266]. Учителі погодилися з більшістю пунктів, що стосувалися таких категорій: кваліфікація викладачів іноземної мови; загальні теорії та поведінка, пов'язані з комунікативними теоріями викладання іноземної мови, роботою в

малих групах та обговоренням сенсу; обрані стратегії навчання іноземної мови; оцінювання.

Менше однастайності виявилось в таких трьох категоріях: виправлення помилок; орієнтація на граматичну форму; індивідуальні відмінності учнів, які вивчають іноземну мову. Для всіх пунктів, пов'язаних з виправленням помилок, принаймні 10 % респондентів були невпевнені в тому, що ця процедура сприяла ефективному викладанню іноземної мови. Отримані результати, можливо, також відображають суперечливі теоретичні позиції, які висувають науковці щодо цієї форми коригувального зворотного зв'язку [171; 183], а також суперечливі результати, наведені в емпіричних дослідженнях щодо того, чи є виправлення помилок корисним для учнів [169]. Загалом результати опитування щодо ставлення вчителів до виправлення помилок не виявили однастайності респондентів. Це означає, що роль, місце і тип виправлення помилок, а також джерело помилок учнів залишаються дискусійними темами у викладанні та навчанні іноземної мови.

Дослідження показало, що респонденти також були невпевнені в 7 з 10 пунктів, пов'язаних з орієнтацією на граматичну форму, і в 5 з 7 пунктів, пов'язаних з індивідуальними відмінностями учнів, які вивчають іноземну мову. Високий рівень невизначеності серед респондентів щодо цих питань, можливо, зумовлений результатами досліджень у сфері навчання іноземної мови, які не визначають чіткого взаємозв'язку між певними характеристиками особистості або вивченням граматичних форм і підвищенням рівня володіння іноземними мовами [188; 232].

Водночас найбільш суперечливі результати дослідження спостерігали в результатах із шести позицій щодо виправлення помилок: 7,5 % респондентів від загальної кількості висловили подібні думки. Зокрема відповіді за двома пунктами (із семи спільних, пов'язаних із темою) щодо виправлення помилок такі: а) учнів треба виправляти, коли вони роблять граматичні помилки (34 %

погодилися, 36 % не погодилися і 28 % були невпевненими); б) ефективний учитель іноземної мови виправляв помилки якнайшвидше після їх виникнення (40 % погодилися, 38 % не погодилися, а 21 % були невпевнені). Отримані результати за цими пунктами можуть відображати досвід, який педагоги мали з виправленням помилок у своїх класах щодо того, коли і як потрібно виправляти помилки.

Отже, проведене дослідження мало на меті зробити перші два кроки, необхідні для визначення критеріїв ефективного навчання іноземних мов у школах США: а) виявлення в професійній літературі моделей ефективної поведінки та ставлення до учнів, що полегшують вивчення іноземної мови; б) з'ясування того, які методи викладання вчителі вважають ефективними в навчанні іноземних мов.

Дослідження засвідчило, що позиції, які викликали невпевнені відповіді, й надалі потребують вивчення і мають широко розглядатися на курсах підвищення кваліфікації вчителів. Це дасть змогу ознайомити освітян із можливими стратегіями встановлення корекційного зворотного зв'язку й викладання граматики, а також використання різних методів навчання для задоволення індивідуальних потреб учнів.

Результати проведеного дослідження щодо критеріїв ефективності навчання іноземних мов можуть бути цікавими для багатьох груп: викладачів іноземної мови, адміністраторів, які працюють з викладачами іноземної мови, майбутніх учителів іноземних мов, педагогів, які готують майбутніх учителів, педагогів курсів підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов.

Отже, ефективне навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх шкіл у США – це зрозуміле й цікаве викладання, у процесі якого учні здобувають граматичні (синтаксичні та морфологічні), лексичні, фонологічні, прагматичні й соціокультурні знання, набувають під час інтерактивної практики уміння, необхідні для успішного спілкування мовою, що вивчається. Таке навчання

характеризують виміри, що описують ефективне навчання загалом незалежно від навчального предмета: ентузіазм, виразність, чіткість пояснення, взаємодія.

Критерії ефективності навчання іноземних мов стосуються щонайменше двох моментів: моделей поведінки та ставлення вчителів до учнів у процесі навчання; методів викладання, які сприймаються як ефективні в навчанні іноземних мов. Водночас ефективність за обома критеріями підтверджується наявністю професійного консенсусу, тобто позицією вчителів іноземної мови, які підтверджують або спростовують ефективність тих чи тих моделей поведінки, стилів спілкування й методів викладання.

Як уже зазначали вище, на сучасному етапі статус іноземної мови значно змінився в українському суспільстві. Стрімкий розвиток України та входження до світового співтовариства, економічна і соціокультурна ситуація в країні забезпечили великий попит на вивчення іноземних мов, зумовили підвищення мотивації до оволодіння ними. Іншомовну компетенцію розглядають як важливу особистісну і професійну якість будь-якого фахівця, засіб соціалізації й об'єднання держав і народів. Саме тому сьогодні в нашій країні, як і в США, звертають увагу на ефективність і якість процесу навчання іноземних мов.

Під ефективністю навчального процесу розуміють ступінь досягнення поставленої мети педагогічної діяльності з урахуванням оптимальності витрачених зусиль, засобів і часу. До її критеріїв відносять академічну успішність, а також якість знань, набутих умінь і навичок, рівень розвитку учня, рівень навченості й освіченості.

Обговорення ефективності навчання іноземних мов і способів підвищення його результатів загострюється в умовах нових вимог, визначених соціально-економічною ситуацією у світі й можливостями, пов'язаними з Болонським процесом. Загальновідомо, що мотивація самих учнів у процесі вивчення іноземної мови є одним з ключових чинників, що впливає на ефективність

навчання і його результати, що в сукупності визначає успішність засвоєння учнями іноземної мови.

Проблема критеріїв ефективності навчання іноземних мов в Україні є пріоритетною і в предметній методиці, і в педагогічній науці загалом. Питання критеріїв пов'язані із заходами підвищення ефективності навчання іноземних мов у вітчизняних закладах загальної середньої освіти і, передусім, стосуються того, які параметри необхідно вимірювати.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що оцінювання ефективності навчання іноземних мов можна проводити за багатьма критеріями, які неможливо розглянути в повному обсязі в межах одного дослідження.

Критерії виконують роль норми, певної одиниці виміру і є зразком, еталоном, виражаючи конкретний ступінь якості досліджуваного процесу або явища. Відомий український вчений-педагог С. Гончаренко визначає поняття «критерій» як «ознаку, на основі якої здійснюється оцінка будь-чого; мірило» [20, с. 245].

В. Курило з цього приводу зазначав, що «у педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці» [56, с. 36].

Ми дійшли висновку, що ефективне навчання іноземних мов у вітчизняній науковій літературі, як і в США, розглядають як таке, що стосується двох компонентів: рівня підготовки вчителя іноземних мов та методів і форм навчання, які застосовують. Однак вітчизняні фахівці, на відміну від американських, пропонують конкретні критерії, згідно з якими визначається рівень підготовки вчителя та ефективність методів і форм навчання іноземних мов.

По-перше, розглянемо критерії, що стосуються рівня підготовки вчителя іноземної мови.

Проблему готовності вчителя іноземних мов до професійно-педагогічної діяльності висвітлено у наукових працях О. Бігич, С. Будака, В. Калініна, Н. Козлової, Г. Мельниченко, О. Трегубової, Я. Черньонкова.

Критерії професійної компетентності докладно розглянуто в працях Г. Єльнікової [120], В. Іванової [35], А. Дубасенюк [24] та інших дослідників. Водночас, на нашу думку, проблема встановлення єдиних критеріїв визначення рівня підготовки та розвитку професійної компетентності педагогів, зокрема вчителів іноземних мов, сьогодні не розв'язана остаточно. З огляду на це одним із завдань вважаємо аналіз наявної інформації з означеної проблеми та виявлення критеріїв визначення рівня підготовки вчителів іноземних мов.

Орієнтиром для встановлення критеріїв передусім є компетентності та особисті якості вчителя іноземних мов. Як стверджує О. Бігич, учитель іноземної мови має бути «здатним навчати учнів; організовувати позаурочну діяльність учнів; вести методичну роботу; працювати з батьками; реалізувати навчально-наукову діяльність (підвищувати кваліфікацію)» [67, с. 37]. На думку О. Тарнопольського та М. Кабанової, учитель іноземної мови повинен володіти також досить специфічними професійно необхідними якостями та вміннями, наприклад, такими, як: уміння створювати оптимальний психологічний клімат в класі, уміння долати в учнів психологічні бар'єри та побоювання помилок, що заважають успішній участі в іншомовному спілкуванні тощо [118, с. 9].

Рівень підготовки вчителя іноземної мови передбачає оволодіння і теоретичними знаннями, і практичними вміннями, необхідними йому для виконання освітньої, організаційної, виховної, розвивальної, комунікативної, самоосвітньої, проєктної та дослідницької діяльності, уміння реалізувати свою світоглядну позицію через адекватні технології.

Виходячи з цього, критеріями рівня підготовки вчителя іноземної мови визначаються такі: мотиваційний, когнітивний і організаційно-процесуальний.

Сутність мотиваційного критерію полягає у визначенні цілей, соціальних установок, інтересів, нахилів, мотивів, які спонукають до професійної педагогічної діяльності, до ефективної реалізації навчальної функції й характеризують професійну спрямованість фахівця.

За результатами дослідження Дж. Равена [103], компетентність може проявлятися тільки за умови глибокої особистісної зацікавленості людини в певному виді діяльності. Така позиція автора підсилює роль мотиваційного чинника в структурі компетентності як сукупності рушійних сил, що спонукають особистість до виконання певних дій. Отже, підвищення рівня навчальної мотивації тих, хто навчається, є чи не найважливішим завданням викладача іноземних мов для забезпечення високої результативності навчального процесу [118, с. 38].

Мотиваційний компонент є основою рівня підготовки вчителя до професійно-педагогічної діяльності, що сприяє самовихованню, самовдосконаленню, саморозвитку, стимулює до успіху, підвищенню професійних знань, умінь і навичок.

Когнітивний критерій готовності вчителя іноземних мов до професійно-педагогічної діяльності визначає сукупність науково-теоретичних і науково-практичних знань про педагогічну діяльність загалом і особливостей реалізації її в процесі навчання іноземної мови зокрема. Його показниками є оволодіння професійно значущими знаннями (спеціальними, психолого-педагогічними, управлінськими, науково-методичними, предметними, технологічними); прагнення вчителя до отримання інформації з різних джерел; знання психологічних і дидактичних закономірностей і законів, дидактичних принципів; знання іноземної культури, звичаїв, етикету, особливостей життя в країні, мову якої вчитель викладає; рівень мовної та мовленнєвої підготовки [55].

Організаційно-процесуальний критерій рівня підготовки вчителя іноземної мови визначають як сукупність професійних умінь і навичок, необхідних

фахівцю безпосередньо в педагогічній діяльності. Його показниками є володіння вчителем системою професійних умінь і навичок планування навчально-виховної роботи, визначення оптимальних шляхів її реалізації в загальноосвітній школі; моделювання навчального іншомовного середовища, диференціації та інтеграції навчання. Сюди також можна віднести володіння широким спектром методичних прийомів і вміння адекватно використовувати їх відповідно до віку учнів і цілей навчання іноземної мови; здійснення вибору відповідних методів і засобів навчання іноземної мови, здатність викликати в учнів інтерес до свого предмета і бажання вчити мову, вміння адаптувати власний іншомовний досвід до рівня мовних можливостей і загального розвитку учнів, а також контроль вищезазначених видів діяльності [26, с. 122].

Представлені критерії визначають рівень професійної компетентності вчителя іноземної мови. Взаємозв'язок цих критеріїв виявляється в такому рівні професійної компетентності вчителя іноземної мови, який дозволяє йому свідомо керувати власною поведінкою і діяльністю відповідно до умов середовища. Лише поєднання теоретичних знань з вміннями й навичками, використання їх у навчально-виховній роботі може забезпечити необхідний педагогічний професіоналізм – відповідний рівень професійної компетентності вчителя іноземних мов. Саме таке поєднання необхідно вважати найважливішим практичним критерієм професіоналізму вчителя іноземної мови.

Використання методів навчання іноземних мов у сучасній українській школі ґрунтується на розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин учителя й учнів, які передбачають визнання того, хто навчається, основною цінністю освітнього процесу; перехід до співпраці, де вчитель – організатор навчальної діяльності, а учень веде самостійний пошук; виявлення й максимальне використання суб'єктного досвіду учня, узгодження його досвіду з суспільно значущим досвідом; активізацію особистісних функцій учня [134, с. 18]. Тому критеріями відбору методів є інтерактивність, діяльнісний характер, спрямованість на

підтримку індивідуального розвитку, наявність свободи для прийняття самостійного рішення, вибору змісту, способу навчання, діалогічність, перенесення акценту із запам'ятовування інформації на вивчення дійсності.

Вибір методу кожним конкретним учителем ґрунтується також на аналізі педагогічної ситуації. На визначенні методу навчання іноземних мов обов'язково позначиться, наприклад, кількість часу, відведеного на навчальний предмет, окрему тему; рівень підготовленості учнів, їхні вікові особливості; матеріальна оснащеність освітнього закладу; рівень підготовленості самого вчителя. Вивчивши комплекс умов, учитель приймає рішення про використання у своїй роботі того чи того методу.

Отже, критерії відбору методів навчання дозволяють, з одного боку, виміряти, наскільки вони забезпечують активізацію пізнавальної діяльності учня та його розвиток, з іншого – наскільки обрані методи відповідають конкретній ситуації навчання.

Для забезпечення направленості методів навчання на розвиток і активізацію учнів учитель зобов'язаний урахувати декілька моментів.

По-перше, обрані методи навчання мають активізувати учнів, які стають головними дійовими особами в навчальному процесі й сприяти їх активній взаємодії. Учитель має заохочувати своїх учнів, ураховуючи їхній емоційний стан, почуття, та стимулювати їхні мовні, творчі та когнітивні здібності. Процес навчання іноземних мов пов'язаний з особистістю та інтересами учня, а не з прийомами і засобами навчання, які використовує вчитель. Навчаючи, учитель торкається особистості учня, його емоцій, почуттів і відчуттів.

По-друге, для того щоб стимулювати інтереси учнів, учитель зобов'язаний створювати творчу комфортну атмосферу, в якій учень відчувається вільно й легко, розвивати бажання практичного вживання іноземної мови.

По-третє, обрані методи повинні спонукати учнів самостійно працювати над вивченням мови з урахуванням їх інтелектуальних, фізичних та емоційних

можливостей. У такий спосіб забезпечується диференціація та індивідуалізація навчального процесу одночасно.

По-четверте, процес навчання іноземних мов у школі мусить містити різні види аудиторної діяльності: фронтальну, індивідуальну, групову, колективну, що стимулює самостійність, активність і творчість учнів [69, с. 6-14].

Українські фахівці, говорячи про ефективність навчання іноземної мови, звертають увагу також на зміст освіти та критерії його відбору. Так, В. Лаврухіна вважає, що під час відбору інформації для викладання, треба звертати увагу на деякі критерії: країнознавчу цінність, відповідність віковим особливостям, відповідність мовленнєвому досвіду учнів, відповідність життєвому досвіду учнів, відповідність інтересам учнів, доступність з точки зору мовних засобів [58, с. 21].

Можна констатувати, що в українських школах під час навчання іноземної мови акцент робиться на використанні активних методів навчання. На думку І. Гапєєвої, саме вони дають змогу створити необхідну емоційно-творчу атмосферу на уроках і скоротити шлях від набуття знань до їх практичного застосування. Традиційні методи навчання іноземної мови припускають засвоєння знань у штучних ситуаціях, унаслідок чого учень не спостерігає зв'язку досліджуваного предмета зі своєю майбутньою професійною діяльністю. На відміну від традиційних, методи активного навчання спрямовані на розвиток самостійного, творчого мислення, їм властива активність пізнавальної діяльності учнів, тісний зв'язок з практикою, спрямованість на оволодіння діалектичними методами пізнання і розв'язання проблем, розвинена рефлексія, тобто розуміння перебігу своєї думки, довільна регуляція процесу мислення, атмосфера співпраці, співтворчості [18, с. 68].

Показниками критерію спрямованості методів навчання на активізацію пізнавальної діяльності й розвиток особистості учня є:

- результативність навчання, що включає академічну успішність і рівень комунікативної компетенції учнів;
- мотивація, що передбачає спонукання учнів до вивчення іноземної мови, прояв інтересу до уроку, емоційний настрій учнів на заняттях, зацікавленість учнів процесом навчання і своїми знаннями;
- пізнавальна активність, яка забезпечує активність учнів під час виконання комунікативних завдань, участь у позакласній діяльності (клуби іноземних мов, театральні студії, олімпіади та ін.), виконання альтернативних творчих завдань, кількість і характер питань, які учні ставлять учителям на уроках, розвиток загальноінтелектуальних умінь; підвищення частки самостійної роботи учнів, збільшення часу комунікації іноземною мовою з однокласниками;
- формування особистісних якостей і вмінь учнів (комунікативна компетенція, швидкість і гнучкість мислення, самостійність, критичність, ініціативність, відповідальність, старанність, наполегливість).

Розглянемо більш детально активні методи навчання. І. Дичківська наголошує, що активні методи навчання – це методи, які сприяють трансформації учня з об'єкта в суб'єкт навчального процесу через спонукання школярів до залученості й самостійності, оволодіння знаннями, уміннями й навичками, активної розумової й практичної діяльності та поетапності засвоєння матеріалу [22, с. 15]. Застосування активних методів навчання особливо важливе у зв'язку з тим, що людина запам'ятовує 10% прочитаного, 20% почутого, 30% побаченого і 80% виявленого самостійно [57, с. 3].

До особливостей активних методів навчання належать такі: активізація мислення, взаємопов'язаність, демонстративність, тривалість, інтерактивність, інформованість, колективна відповідальність, мотивація, неформальність, практичність, наближеність до реальності, продуктивність, самостимуляція, самостійність, формування практичних умінь і емоційність [8].

До активних методів навчання зараховують ігрові й неігрові: ділові ігри, індивідуальні та інноваційні ігри, «контурні» ділові ігри та моделювання ситуацій, організаційно-діяльнісні, пошуково-апробаційні, проблемно-орієнтовані методи, рольові ігри, аналіз конкретних ситуацій, груповий та індивідуальний тренінг, імітаційні вправи, кейс-технологію, мозкову атаку, вирішення конкретних ситуацій, ситуаційні методи та ін. [45, с. 57]. Більшість із перерахованих активних методів навчання нині використовують на уроках іноземної мови в школі.

Водночас на сьогодні інтенсивному застосуванню активних методів навчання заважає безліч суб'єктивних і об'єктивних причин, що уповільнює просування активних методів навчання в закладах загальної середньої освіти.

Як було зазначено вище, під час вибору методів навчання важливим є критерій їх відповідності конкретній ситуації навчання. До показників цього критерію відносять:

- відповідність часу, завданням, принципам, темі, умовам і цілям навчання;

- відповідність можливостям допоміжних засобів навчання потребам учнів і вчителів [39, с. 9].

Розвиток технологічності процесу навчання актуалізує проблему форм його організації. Зауважимо, що американські фахівці, визначаючи критерії ефективності навчання іноземних мов, майже не торкаються проблеми форм організації навчання. В українській науковій літературі означена проблематика розглянута докладно.

І. Костікова й О. Казачінер визначають форму організації навчання як «дидактичну категорію, що характеризує зовнішній бік способу організації навчального заняття (урок, екскурсія, заняття гуртка тощо) та має такі ознаки: системність організації навчання, часовий і організаційний режими навчання, місце проведення заняття» [53, с. 19].

У науково-педагогічній літературі подано різноманітні класифікації форм організації навчання, зокрема іноземних мов [138, с. 215].

Стосовно навчання іноземних мов у школі найбільш актуальними є класифікації форм за кількістю учасників навчання (індивідуальна, парна, групова, фронтальна) і за зовнішніми характеристиками навчального процесу (заняття, гра) [65, с. 7].

На значущість наведених класифікацій звернули увагу І. Костікова та О. Казачінер. Автори наголосили на тому, що перед учителем постає питання вибору в кожному конкретному випадку не просто тієї чи тієї форми навчання, а найбільш вдалого їх сполучення для кожного етапу уроку, для кожного елемента змісту [53, с. 24-25].

До основних критеріїв вибору організаційних форм навчання І. Костікова та О. Казачінер відносять специфіку змісту навчального матеріалу та можливості школярів. Вдалому вибору також сприяє обізнаність учителя іноземної мови із можливостями тієї чи тієї форми навчання. Колективна форма, на думку авторів, має свої сильні й слабкі сторони. До переваг колективної форми навчання належать: можливість досягнення позитивних результатів учнями із середніми та слабкими здібностями; можливість для учня спробувати себе в ролі вчителя; підвищення відповідальності за свої знання перед колективом, активізація пізнавальної діяльності учнів, розвиток їх ініціативності, комунікабельності, працелюбності; одночасне керівництво всіма учнями з боку вчителя; систематичне повторення і закріплення знань учнями всього класу. Серед недоліків цієї форми навчання виділяють такі: брак часу на уроках; розшарування на кращих і гірших; можлива неприязнь за соціальним статусом; недостатнє врахування індивідуальних особливостей, темпу діяльності кожного школяра, рівня попередньої підготовленості тощо [53, с. 26].

Перевагами групової форми навчання визначено: можливість взаємодопомоги, розподілу обов'язків, розвиток почуття відповідальності за

результат спільної діяльності, стимул творчого змагання; набагато більший обсяг виконаної роботи за той самий проміжок часу; високу результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь; формування мотивів навчання, розвиток гуманних стосунків між дітьми. До недоліків групової форми навчання зараховують: ставлення слабкого учня в пасивне становище; хвилювання вчителя втратити контроль за навчанням учнів, а також побоювання того, що, працюючи в групах, не всі школярі активні; неможливість постійно підтримувати на занятті «залізну» дисципліну й тишу [53, с. 29-30].

Індивідуальна форма навчання також має переваги (можливість самостійного засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток самооцінки учнів, пізнавальної самостійності, здійснення якісного контролю, можливість індивідуалізувати зміст, методи й темпи навчальної діяльності дитини, своєчасно вносити необхідні корекції тощо) і недоліки (гальмування розвитку дітей із низьким рівнем навчальних можливостей, списування, підказок, неекономність, певна обмеженість впливу вчителя, зумовлена переважно доведенням до свідомості учня завдань навчання і перевірки його виконання; обмеженість співпраці з іншими учнями) [53, с. 32-33].

Науковці зазначають, що головним принципом використання форм організації навчання іноземної мови є варіативність, яку розглядають як забезпечення можливості вибору і для того, хто навчає, і для того, хто навчається [119, с. 3], як застосування під час навчання багатоманітності організаційних форм, вибір з-поміж них оптимальних і їх поєднання [53].

Предметом особливої уваги фахівців є визначення критеріїв вибору організаційних форм навчання за принципом варіативності. У загальній педагогіці обґрунтовують надмірно узагальнені критерії, які недостатньо враховують особливості учнів та конкретну ситуацію навчання: динамічність форм; відносна складність використання; потенційна можливість трансформації однієї форми в іншу; поєднання з іншими формами [102, с. 342]. Критерії вибору

та варіативності організаційних форм навчальної діяльності, орієнтовані безпосередньо на вчителя, виділив М. Матішак: 1) зміст навчального матеріалу, його складність і новизна; 2) етап процесу навчання; 3) рівень підготовленості учнів [65, с. 8].

І. Костікова та О. Казачінер додають ще кілька критеріїв вибору форм навчання іноземної мови в загальноосвітній школі, а саме: урахування вікових особливостей школярів, рівень професійно-педагогічної майстерності вчителя, а також рівень матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу [53, с. 53].

Отже, українські науковці ефективність навчання іноземних мов учнів розглядають як ступінь досягнення поставленої мети педагогічної діяльності з урахуванням оптимальності розтрачених зусиль, засобів і часу. Вони виділяють конкретні критерії ефективності, які стосуються рівня підготовки вчителя іноземних мов та методів і форм організації навчання.

Важливим для нашого дослідження є проведення порівняльного аналізу підходів до забезпечення та критеріїв ефективності навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України. Вважаємо за доцільне одиницею порівняння обрати: визначення сутності ефективного навчання іноземної мови; визначення компонентів, що вимірюються; обґрунтування критеріїв ефективності навчання іноземних мов.

Студіювання спеціальної літератури, спостереження за освітнім процесом, бесіди з педагогами дають підстави до таких узагальнень.

Спільне у визначенні сутності ефективного навчання іноземної мови в загальноосвітній школі виявляється в тому, що американські й українські фахівці розглядають його як механізм реалізації цілей або як сукупність дій, що забезпечує досягнення поставленої мети.

Водночас науковці США та України по-різному характеризують цей процес. Американські фахівці звертають увагу не лише на внутрішню

ефективність освіти, що визначає, наскільки школа досягла поставлених перед нею цілей навчання, а й на зовнішню ефективність, тобто на економічний ефект освітньої програми, під яким розуміють використання вкладених ресурсів та їх рентабельність. Зауважимо, що внутрішню ефективність навчання характеризують детально – надання учням граматичних, лексичних, фонологічних, прагматичних, соціокультурних знань та організація інтерактивної практики, необхідної для успішного спілкування мовою, що вивчається. Звертається увага на виразність викладання, чіткість пояснення, взаємодію. Українські вчені, розглядаючи ефективність навчання як ступінь досягнення поставленої мети педагогічної діяльності, зосереджені винятково на її педагогічних аспектах: оптимальність витрачених зусиль, засобів і часу, педагогічні умови, рівень мотивації та активності учнів тощо.

На перший погляд, спільною є позиція американських і українських учених стосовно чинників, що зумовлюють ефективність навчання, – учителі іноземної мови та методи навчання. Водночас у процесі деталізації означених моментів також виявляються певні відмінності. Визначаючи роль учителя в забезпеченні результативності освітнього процесу, американські вчені звертають увагу на моделі поведінки педагога та ставлення до учнів, зокрема й під час навчання іноземних мов. Вітчизняні науковці розглядають цю проблему більш узагальнено і роблять акцент на рівні професійної підготовки вчителя іноземної мови й визначенні конкретних критеріїв, що дають змогу його виміряти – мотиваційного, когнітивного і організаційно-процесуального. Високий рівень підготовки вчителя, на їхню думку, свідчить про оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями, необхідними для реалізації освітньої, організаційної, виховної, розвивальної, комунікативної, самоосвітньої, проєктної та дослідницької діяльності.

Спільне простежується також у поглядах на методи навчання іноземних мов як чинник забезпечення його ефективності. Фахівці обох країн віддають

перевагу інтерактивним методам, які підвищують пізнавальну активність учня, забезпечують спілкування, формування мовної компетентності й використання іноземної мови в конкретній життєвій ситуації.

Різняться погляди вчених США та України щодо визначення критеріїв ефективності методів навчання іноземної мови. Американські дослідники вважають, що про ефективність методу свідчить наявність професійного консенсусу, тобто консолідованої позиції учителів іноземної мови, які визначають ті з них, які гідні оцінки, та підтверджують або не підтверджують ефективність тих чи тих моделей поведінки, стилів спілкування, методів викладання. Ефективні методи повинні також бути повторно ідентифіковані й ефективні в різних умовах.

В українській науково-методичній літературі, адресованій учителю, представлено вся різноманітність методів навчання іноземної мови, їх класифікації за різними ознаками. Конкретні критерії ефективності методів обґрунтовано на експериментальній основі. Серед них: а) критерій спрямованості методів навчання на активізацію пізнавальної діяльності й розвиток особистості учня, показниками якого є результативність навчання, мотивація, пізнавальна активність, підвищення частки самостійної роботи учнів, збільшення часу комунікації іноземною мовою з однокласниками, формування особистісних якостей і умінь учнів; б) критерій відповідності методу конкретній ситуації навчання, до показників якого належать відповідність часу, завданням, принципам, темі, умовам і цілям навчання, відповідність можливостям допоміжних засобів навчання, учнів і вчителів.

Українські вчені, на відміну від американських колег, вважають, що ефективність навчання учнів іноземної мови залежить не лише від методу, а й від форми організації навчання, під якою розуміють дидактичну категорію, що характеризує зовнішній бік способу організації навчального заняття. Головним принципом використання форм організації навчання школярів іноземної мови є

варіативність, тобто можливість вибору форми як для того, хто навчає, так і для того, хто навчається, перспектива застосування у процесі навчання багатоманітності організаційних форм, вибору найбільш оптимальних комбінацій їх сполучення. Учителям пропонують конкретні критерії вибору ефективних форм організації навчання, як-от: відповідність змісту навчального матеріалу, його складності й новизні; етапу навчання; рівню підготовленості учнів та їхнім віковим особливостям; рівню професійно-педагогічної майстерності вчителя; рівню матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу.

2.2. Порівняльний аналіз змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України

За останні тридцять років іншомовна освіта в США зазнала різноманітних змін через розроблення стандартів навчальних планів, прогрес у технологіях і відмінності між тими, хто вивчає мову. Важливу роль в американській іншомовній освіті відіграє Американська рада з викладання іноземних мов (American Council on the Teaching of Foreign Languages), яка розробила стандарти навчальних планів, критерії оцінювання та започаткувала конференції для обміну новими даними в галузі навчання іноземних мов між викладачами з усього світу [308].

Управління освітою України та США суттєво відрізняються. Сучасна система освіти США специфічна і має низку особливостей. В Україні центральним органом управління освітою є Міністерство освіти і науки, у США – Департаменти освіти штатів. Така система управління освітою склалася історично і має витоки з часів досягнення незалежності. Конституція США не містить статей, які стосуються освіти. Питання освіти належать до компетенції регіональних і місцевих влад, оскільки в кожному штаті діють свої законодавчі

акти в галузі освіти щодо різнобічних освітніх аспектів – термінів обов’язкового навчання, умов зарахування до вищих закладів освіти, вимог до кваліфікації вчителів та їхньої зарплати, джерел і обсягу фінансування навчальних закладів тощо. Як наслідок, у США не існує суворих федеральних стандартів для навчальних закладів, а система шкільної освіти варіюється залежно від штату.

Система освіти включає різні освітні заклади – державні й приватні, початкової та середньої освіти, інклюзивні заклади освіти, заклади освіти для дорослих.

Загалом американська система освіти має таку структуру:

- дошкільні установи: дитсадки, підготовчі дошкільні центри;
- елементарні (початкові) школи;
- середня освіта: молодша (неповна) та старша (повна) школа;
- вища освіта: коледжі, університети [7, с. 255].

Основні правові документи, що стосуються системи освіти, приймаються у формі законів, відомих під виразними назвами: «Нація в небезпеці» (A Nation at Risk) (1983) [145]; «Жодної дитини, що відстає» (No Child Left Behind Act) (2001) [255].

Федеральна влада несе юридичну відповідальність за забезпечення права кожного громадянина на рівний доступ до безкоштовних державних установ і рівні можливості в здобутті освіти.

Середня освіта в Америці є обов’язковою і складається з різних типів шкіл: державних, приватних, які здебільшого перебувають у розпорядженні релігійних організацій. Діти навчаються в безкоштовних державних школах (public schools), у приватних школах (private schools), а також вдома (Homeschooling). Наприкінці ХХ ст. близько 90 % учнів навчалися в державних безкоштовних шкільних закладах освіти [248, с. 31].

Англійська є єдиною офіційною мовою в тридцяти штатах, проте на загальнонаціональному рівні офіційна мова не зазначена. Англійська та

французька мови використовуються в північних штатах, в решті, а особливо в південних, вживаються англійська та іспанська мови. Використання цих мов пояснюється сусідством США з Канадою та Мексикою. Іспанську мову не можна назвати другою мовою Сполучених Штатів, хоча кількість іспаномовних іммігрантів є значною.

Зміст іншомовної освіти школярів відображено в системі документів, до яких належать освітні стандарти, методичні рекомендації зі створення курикулуму, куррикулум і поурочні плани.

Філософія освітніх стандартів у галузі вивчення іноземних мов у США (National Standards of Foreign Languages Education) [239] ґрунтується на положенні, що вивчення іноземних мов і культур повинно стати основою навчальних програм, оскільки мови й комунікація є основою людського досвіду. Завдяки тому, що світовий ринок постійно розширюється, Інтернет проникає в усі сфери життя, можливості пересування зростають, освітні установи США орієнтуються на підготовку учнів, які озброєні лінгвістично і культурно для успішної комунікації. Володіння мовними й культурними навичками, що формуються з вивченням іноземних мов, є необхідною умовою для життя в сучасному динамічному світі. Успішна школа має формувати в учнів високу академічну успішність, упевненість у собі, ефективні комунікативні навички, активну громадянську позицію, характер і креативність.

Освітні стандарти США в галузі вивчення іноземних мов відображають взаємопов'язані галузі: комунікацію, культуру, зв'язки, порівняння та спільноти (5 C - communication, cultures, connections, comparisons, communities). Вони визначають причини вивчення іноземних мов, серед яких кар'єра на міжнародному ринку праці або в урядових організаціях, розширення особистого інтелектуального простору і світогляду, краще розуміння інших народів і культур, виконання необхідних вимог для отримання документа про освіту. Ці стандарти мають назву National Standards in Foreign Language Education [239].

Результати дослідження, здійсненого у 2017 р. Американськими радами з міжнародної освіти у партнерстві з Американською радою з викладання іноземних мов (American Council on the Teaching of Foreign Languages), Центром прикладної лінгвістики (Center for Applied Linguistics), Асоціацією сучасної мови (Modern Language Association) та у співпраці з Національною радою державних інспекторів з мов (National Council of State Supervisors for Languages), засвідчили, що фактично в більшості середніх навчальних закладів вивчаються іноземні мови, але цей предмет не є основним. Він може бути факультативним або за вибором, і тому приблизно 20 % учнів опановують ту чи ту іноземну мову: арабську, китайську, французьку, німецьку, латинську, російську, іспанську, грецьку, хінді, корейську, перську, португальську, суахілі, турецьку, азербайджанську, казахську, киргизьку, таджицьку, африканську, індо-американську та ін. Іспанська мова залишається найпоширенішою іноземною мовою, незважаючи на популярність окремих іноземних мов через політичні та соціальні тенденції. До того ж учні шкіл у районах з низьким соціально-економічним статусом і в сільській місцевості мають значно менше можливостей для вивчення іноземних мов. У звіті також зазначалося, що приватні початкові заклади пропонують вивчення іноземних мов утричі частіше, ніж державні. Найбільший відсоток учнів K-12 (47,17 %), які вивчають іноземну мову в окрузі Колумбія, найменший (8,50 %) – у Нью-Мехіко. Крім латинської мови, більшість шкіл пропонують курси з іспанської та французької мов. Серед найменш поширених мов, які викладаються, – китайська (23 %), японська (21 %), а решта складають від 2 % до 10 % (арабська становить приблизно 2,5 %, російська – 6 %, хінді – 10 %) [288].

Освітні стандарти містять рекомендований розподіл часу на вивчення навчальних дисциплін у початковій, середній та старшій загальноосвітній школі. Зокрема в початкових школах штату Індіана на вивчення англійської мови та літератури відводиться в 1-3 кл. 750 хв на тиждень, що складає 50 % навчального

часу. У 4-му класі кількість часу зменшується до 525 хв, у 5-му та 6-му – до 450 хв. Вивчення ж іноземної мови розпочинається з четвертого класу з максимальною кількістю часу 90 хв на тиждень (див. Додаток А) [272]. Вісконсинський відділ громадської освіти також рекомендує на вивчення англійської мови та літератури в 1-2-му кл. початкової школи відводити 700 хв на тиждень, у 3-4-му кл. – 600 хв, у 5-му кл. – 500 хв, у 6-му – 425 хв. Іноземна мова – це окремий предмет, на який відводиться по 100 хв на тиждень у 5-му та 6-му кл. (див. Додаток Б) [265].

Кількість годин на вивчення іноземної мови суттєво збільшується в середній школі. Так, у штаті Індіана на вивчення цього предмета рекомендовано максимально 400 хв на тиждень у 7-9-му кл. (див. Додаток В) [273].

У середній школі може виникати невідповідність між програмами. У США початкові та середні школи є окремими ланками не лише формально, а й розміщуються в різних будівлях. Якщо взяти до уваги, що школи в одному районі можуть належати до різних округів, то перехід до навчання в середній школі прирівнюється до переходу в нову школу. До того ж у середній школі, як і в старшій, іноземні мови є вибіркоким предметом. Після того, як опанування іноземних мов стало обов'язковою вимогою отримання ступеня бакалавра, у старшій школі запровадили програми поглибленої підготовки з іноземних мов для вступу в коледж або накопичення кредитів для навчання в ньому [190, с. 898].

Менш ніж у половині старших шкіл у США запропоновано мовні програми. Це, як правило, залежить від розташування школи, її розміру та рівня заможності громади, яку вона обслуговує.

Старші школи в багатих міських районах пропонують найбільший вибір програм з іноземних мов, водночас у сільських або бідних громадах загалом немає таких програм. Під час економічного спаду скоротилось фінансування кожної освітньої ланки й у більшості штатів перестали дотримуватись вимог до

вивчення іноземних мов у старшій школі. Більшість випускників шкіл отримують дипломи без вивчення жодної іноземної мови [300].

У шкільних програмах з іноземних мов здебільшого передбачено загальне ознайомлення з іншою мовою для оволодіння нею на достатньому рівні. На нашу думку, головним недоліком шкільної іншомовної освіти у США є достатньо пізній початок вивчення іноземних мов і відсутність наступності програм з іншої мови між шкільними ланками.

Відповідно до стандартів, головною метою навчання іноземної мови учнів є «навчитися спілкуватися належним чином іноземною мовою» і для того, щоб зробити це, вони повинні «отримати знання і розуміння інших культур» [239, с. 33].

На сучасному етапі у США виділяють три типи освітніх стандартів відповідно до місця, яке стандартизований елемент посідає в процесі освіти: стандарти навчальних програм; стандарти оцінювання знань, умінь і навичок учнів; стандарти в кадровому та матеріально-технічному забезпеченні школи та навчального процесу [19, с. 112].

Як зазначає А. Сбруєва, перша група стандартів (стандарти навчальних програм) чітко визначає, що вивчають учні, які навички та вміння розвивають. До «стандартних знань» зараховують ключові ідеї, концепції, проблеми та найважливіші факти з відповідної галузі знань. До навчальних програм висувають такі вимоги: доступність і зрозумілість для вчителів, дітей і їхніх батьків.

Друга група стандартів (стандарти оцінювання знань) визначає ступінь майстерності або рівень досягнень учнів. Такі стандарти визначають форму перевірки, чітко визначають, який рівень знань і навичок можна вважати задовільним. Також устанавлюються чіткі стандарти оцінок за шкалою від 0 («не оцінено») до 6 («детально опрацьовано»).

Третя група (стандарти забезпечення навчального процесу) визначає необхідний штат працівників, наявність програм, посібників та інших ресурсів у школі та навчальному окрузі, які дають змогу учням виконувати вимоги стандартів з програми та одержати оцінку в межах стандартів оцінювання знань [111, с. 193-194].

Наявні в США національні мовні стандарти розроблені на основі низки регламентаційних документів, серед яких: Стандарти з вивчення іноземних мов у XXI столітті (Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century); Стандарти з вивчення іноземних мов, розроблені Національною асоціацією прогресу в галузі освіти (National Assessment of Educational Progress, 2004); Стандарти викладання іноземних мов, розроблені Національною Радою за стандартами професійного навчання (National Board For Professional Teaching Standards, 2001); Стандарти підготовки майбутніх учителів іноземних мов, запропоновані Американською Радою з питань викладання іноземних мов (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2002); Стандарти ліцензування вчителів іноземних мов – стажистів, висунуті Міжштатним консорціумом з оцінювання та підтримки початківців-учителів (Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium, 2002) та ін. [283].

Мовні стандарти загальноосвітньої школи передбачають формування комунікативної компетенції через розвиток міжособистісних та інтерактивних мовленнєвих умінь; формування міжкультурної компетенції через розуміння різних аспектів культури країни, мова якої вивчається; розвиток міждисциплінарних зв'язків і соціальної культури засобами іноземної мови; порівняльний аналіз функціонування рідної та іноземної мов і культур; участь у діяльності шкільної та позашкільної спільноти в умовах полікультурного середовища; участь у житті багатомовних громад на території США і за кордоном; формування готовності до навчання засобами іноземної мови впродовж життя [229, с. 124].

Розглянемо докладніше Стандарти з вивчення іноземних мов у школі, які містять 5 C - communication, cultures, connections, comparisons, communities:

Стандарт 1 (Спілкування іноземною мовою).

Відповідно до Стандартів з вивчення іноземних мов учні повинні демонструвати майстерність у розумінні усних і письмових текстів іноземною мовою. Зважаючи на це, одним із ключових умінь є здатність брати участь у розмовах, давати та отримувати інформацію, висловлювати свої почуття та емоції, обмінюватися думками.

Стандарт 2 (Розуміння культури країни, мова якої вивчається).

У процесі проходження Програми постулюється теза про розуміння культури як динамічної, взаємопов'язаної з усіма явищами в суспільстві системи. Для досягнення цього учням важливо навчитися демонструвати розуміння взаємозв'язку між практикою і перспективами культури країни, мова якої вивчається.

Стандарт 3 (Зв'язок з іншими дисциплінами й мовними спільнотами: соціокультурні та міждисциплінарні знання та вміння).

Програма містить новітні розробки із упровадження форм і методів навчання мови, а також забезпечує застосування різних методик контекстуального автентичного навчання з використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій, інших пріоритетних освітніх стратегій. Подібний досвід дає учням змогу взаємодіяти з культурними спільнотами, пов'язаними з вивченням іноземної мови, для поглиблення знань, розширення можливостей і перспектив використання іноземної мови на практиці та отримання досвіду спілкування, що є основним завданням вивчення іноземної мови. У цьому сенсі використання методу занурення в культуру (Cultural Immersion) є одним зі способів знайомства з однолітками з різних етнічних груп. У такий спосіб моделюється їхній спосіб життя: учні стають на певний час представниками різних культурних і мовних груп.

Стандарт 4 (Культурний аналіз і порівняння).

Учні демонструють розуміння природи мови через зіставлення рідної та іноземної мови.

Стандарт 5 (Участь у багатомовних спільнотах у США та за кордоном) [185].

Американські школярі беруть участь у програмі занурення в іноземну мову й культурологію (Foreign Language Immersion and Cultural Studies). Наприклад, така програма активно діє в школі занурення в іноземну мову і культурологію (Foreign Language Immersion and Cultural Studies School), розташованій у Детройті. Ця школа є однією з небагатьох громадських шкіл у штаті, яка працює за програмою занурення, пропонуючи програми часткового занурення французькою, іспанською, японською або китайською мовами. Мовна програма занурення в іноземну мову й культурологію (Foreign Language Immersion and Cultural Studies) – це програма K-12 в одній із вищезазначених чотирьох мов із подальшим продовженням на рівні середньої школи. У закладі працюють висококваліфіковані викладачі з усіх куточків світу.

Вивчення гуманітарних наук англійською (рідною) мовою в американській школі, як правило, починається з третього класу початкової школи. Популярними стають програми так званого часткового занурення, згідно з якими певна частина навчального матеріалу викладається іноземною мовою. Формат такого занурення простий: учень може вивчати суспільні та природничі дисципліни іспанською або французькою мовами вранці, а математику і гуманітарні науки – англійською в другій половині дня. Такий алгоритм розглядає «Іноземну мову» не просто як шкільний предмет, а як засіб, за допомогою якого здійснюється процес навчання. Це допомагає учням розвивати та вдосконалювати мовні вміння і досягати високих результатів в опановуванні іноземної мови.

Розглянемо докладніше особливості освітніх стандартів з іноземної мови на прикладі стандартів, розроблених для загальноосвітніх шкіл округу Колумбія

спільно вчителями, адміністраторами, представниками національних організацій та представниками державних управлінь освіти.

Як зазначає Д. Гіст, суперінтендант у галузі освіти округу Колумбія, «22 жовтня 2008 року Державна рада з освіти штату Вашингтон одногослоно затвердила освітні стандарти навчання світових мов: сучасні мови, класичні мови та американську мову жестів. Один із керівних принципів розроблення цих стандартів полягає в тому, що всім учням, незалежно від мови, якою вони говорять вдома, має бути дозволено набувати навичок принаймні однією іноземною мовою» [307, с. 3].

Існує одинадцять стандартів, які описують, що учні повинні знати та вміти. Кожен стандарт навчання має описи володіння мовою та показники прогресу, які можуть бути використані як доказ досягнення стандартів.

Щоб відповідати чинним вимогам до випуску в окрузі Колумбія, учні повинні заробити 2,0 одиниць Карнегі з іноземної мови [293]. Одиниця Карнегі (Carnegie unit), також відома як кредитна година, – у США одиниця змісту освіти в старшій школі, яка нараховується за проходження курсу навчання з будь-якого предмета. Тривалість курсу повинна бути мінімум 120 академічних годин. Для вступу до вишу необхідно мати 14-16 одиниць Карнегі [276, с. 3].

Усі учні округу Колумбія повинні успішно пройти два роки навчання цієї ж мови.

В освітніх стандартах з навчання світових мов Округу Колумбія визначено такі принципи:

- усі учні, незалежно від мови, якою вони говорять, повинні вивчати принаймні одну іноземну мову на додаток до англійської;
- для досягнення високого рівня комунікативної та міжкультурної компетентності вивчення мови повинно починатися в початковій школі і продовжуватися послідовно та безперервно;
- навчальні програми повинні відповідати заявленим цілям і стандартам;

– необхідно приділяти достатньо часу вивченню іноземної мови, щоб учні ефективно досягли цілей і стандартів програми навчання світових мов [307, с. 11].

Відповідно до стандартів учні можуть вивчати французьку, мандаринську китайську, латинську або іспанську як іноземну мову, отримуючи щонайменше 45 хвилин мовного навчання два рази на тиждень.

Мовна програма навчання розрахована на РК-12 (повна середня освіта, з дошкільної освіти до 12 класу). У державних школах округу Колумбія використовують такі мовні програми: іноземна мова в початковій школі (Foreign Language in the Elementary School), цілковите занурення, програма спадкової мови, часткове занурення, двостороннє занурення, одnobічна розвивальна та традиційна моделі навчання мов (Full Immersion, Heritage Language Program, Partial Immersion, Two-Way Immersion, One-way Developmental, and Traditional Language instruction models).

Визначено вимоги до рівня підготовки з іноземної мови учнів на різних етапах.

У результаті вивчення іноземної мови учні початкової школи повинні:

- використовувати обмежену кількість слів, короткі фрази для опису знайомих об'єктів і ситуацій;
- розуміти прості запитання, ствердження, команди з опорою на зорову наочність;
- знати тематичну лексику;
- писати короткі привітання.

У результаті вивчення іноземної мови учні середньої школи повинні:

- розуміти на слух мовлення вчителя, однокласників, основний зміст полегшених текстів з опорою на зорову наочність;
- брати участь в елементарному діалозі (знайомство, привітання, подяка, вітання);

– виконувати прості, базові комунікативні завдання в соціальних ситуаціях;

– коротко розповідати про себе, свою родину, друга;

– письмово складати невеликі описи предмета, малюнка;

– писати короткі нотатки, листи та звіти;

– описувати та порівнювати культуру країни, мова якої вивчається, і рідну культуру.

У результаті вивчення іноземної мови учні старшої школи повинні:

– удосконалювати мовні навички, набуті на попередньому рівні;

– розуміти основні ідеї й деталі зв'язного тексту або розмови з різних тем на стандартному діалекті;

– повідомляти факти та обговорювати теми, що становлять суспільний і особистий інтерес;

– читати текст з вибіркоким розумінням значущої / потрібної / цікавої інформації;

– заповнювати анкети й формуляри, писати привітання, особисті листи.

Ще одним важливим документом, який визначає зміст навчання іноземних мов у США, є Методичні рекомендації зі створення курикулуму з іноземних мов (World Languages Curriculum Guide) для всіх класів і рівнів. Структура Методичних рекомендацій зі створення курикулуму містить:

1. Вступ, у якому сформульовано цілі і завдання навчальної програми.

2. Основний зміст, в якому описано:

– теми, які вивчаються в межах цього курсу;

– основні концепції (5 C – communication, cultures, connections, comparisons, communities);

– мовні навички, які повинен опанувати учень після закінчення рівня/курсу, згідно з кожною концепцією.

Як приклад наведемо методичні рекомендації зі створення курикулуму (навчальної програми) з іноземних мов для учнів 6 класу (рівень «Початківець») державної школи округу Альбермаль штату Онтаріо.

У вступі зазначено, що шкільний курс ознайомлює учнів з іноземною мовою під час їх участі в інтерактивних заходах. Навчання здійснюється шляхом занурення в мовне середовище, починаючи зі сприйняття на слух і читання і переходячи до відповідей на конкретні запитання мовою, яка вивчається. Підкреслено, що курс триває від трьох до п'яти годин на тиждень, готує учнів до складання тесту I рівня з іноземних мов.

В основному змісті розкрито теми, які вивчаються, а саме: «Сім'я і суспільство»; «Краса і естетика»; «Сучасне життя». Значну увагу надано презентації основних концепцій: Комунікація, Культура, Порівняння, Міждисциплінарні зв'язки, Спільноти. Визначено мету кожної концепції, окреслено стандарти та мовні навички, якими повинен оволодіти учень згідно з кожною з них (див. Додаток Г) [271].

Наступним об'єктом стандартизації освіти в США є зміст навчальних дисциплін – курикулуми, або навчальні програми, які розробляють на основі стандартів і методичних рекомендацій для створення навчальних програм на кількох рівнях: на рівні штатів, шкільних округів і шкіл. Важливу роль відіграє шкільний учитель, який є активним розробником навчальних програм на практиці.

Курикулум (*curriculum*) в перекладі з англійської означає «навчальний курс», «навчальний план» або «навчальна програма». За найбільш загальним визначенням курикулум – це стандартизований зміст процесів формування грамотності, освіти, навчання й підготовки до спеціальності в системі державної стандартизації освіти [204, с. 29].

На сучасному етапі курикулум є однією з прогресивних навчальних моделей світу, яку в США вважають основою освіти. Його зміст у всіх деталях

охоплює стандарти, необхідні мінімуми та вимоги, що висувають до підготовки учнів, а також питання технології та оцінювання. У зв'язку з великим значенням, яке має курикулум, одним з основних завдань Міжнародного бюро освіти ЮНЕСКО є вивчення курикулумних розробок та їх реалізації в усьому світі [222].

Мета курикулуму – забезпечення набуття учнями ряду компетенцій, які сприяли б формуванню таких якостей, як проактивність (якість, володіючи якою, людина шукає вихід з будь-якої складної ситуації за допомогою творчого підходу, змінюючи себе та навколишній світ), полікультурність, толерантність, високий етичний рівень, працьовитість, здатність до прийняття самостійних рішень, уміння застосовувати здобуті знання на практиці, комунікативність, ініціативність, бажання і вміння вчитися та самовдосконалюватися впродовж усього життя. Це інтегрована сукупність знань, умінь, навичок і ціннісних відносин, сформованих в учнів під час навчання і використовуваних за необхідності, адаптованих до вікових особливостей [309, с. 56-57].

Відправним положенням концепції курикулуму є ставлення до навчання як до суб'єктивного процесу, покликаного на матеріалі кожного окремого предмета послідовно розвивати здібності та вміння учнів, а також допомагати юнацтву в опануванні способів поведінки й діяльності. Постановка такої мети вимагає точної й конкретної розробки шкали здібностей і вмінь на основі науково обґрунтованої координації всіх елементів курикулуму: навчальних цілей, навчального матеріалу, методів, засобів передачі інформації та перевірки знань. Крім цього, курикулум передбачає таку організацію навчального процесу, яка залишала б місце для формування ціннісних суджень особистості й розширення соціального контексту навчання [240, с. 5].

Особливості курикулуму з іноземних мов розглянемо на прикладі курикулуму для державних шкіл округу Камберленд (Cumberland County) в Північній Кароліні.

Основою курикулуму з іноземних мов у школах округу Камберленд є Державний освітній стандарт з іноземних мов K-12 (повна загальна середня освіта), розроблений Департаментом державної освіти Північної Кароліни у 2011 році (див. Додаток Г).

Основний освітній стандарт з іноземних мов Північної Кароліни заснований на таких принципах:

- усі учні можуть вивчати другу або іноземну мову;
- навчальні дисципліни можуть викладатися будь-якою мовою;
- вивчення іноземної мови – це процес, який триває впродовж усього життя;
- обсяг знань іноземної мови збільшується поступово;
- опанування іноземної мови пов'язано із вивченням культури [242].

У пояснювальній записці курикулуму йдеться про те, що міжособистісне спілкування є головним в суспільстві. У міру того, як розвивається світова спільнота, географічні й культурні кордони зникають, потреба в опануванні іншомовних комунікативних навичок стає все важливішою для взаємодії з мультинаціональним світом.

Основною метою курикулуму з іноземних мов (The World Language program) у шкільній системі округу Камберленд є формування та розвиток в учнів комунікативної компетенції, а також практичне використання іноземної мови в реальних ситуаціях за допомогою усного мовлення та засобів масової комунікації, що відповідає стандартам штату Північна Кароліна та національним стандартам.

Курикулум (навчальна програма) з іноземної мови (The World Language Essential Standards curriculum) складається з чотирьох цільових стандартів і трьох напрямів. Стисло розкриємо сутність кожного зі стандартів:

Стандарт 1. Використання мови для участі в іншомовному міжособистісному спілкуванні.

Розвиток навичок міжособистісного спілкування в неформальних бесідах, діалогах або в невеликих групах.

Стандарт 2. Розуміння слів і понять, що вивчаються.

Навички інтерпретації включають отримання інформації в ситуації, коли зміст висловленого не обговорюється. Учні чують або бачать повідомлення і відповідають, інтерпретуючи його.

Стандарт 3. Використання мови для представлення інформації аудиторії.

Репрезентативні навички містять підготовку інформації для обміну з аудиторією. Учні створюють, редагують і показують презентації, демонструючи в такий спосіб знання мови.

Стандарт 4. Порівняння культури своєї країни з культурою країни, мову якої вивчають.

Три напрями, на яких базується навчальний план, коротко викладено так:

1. Зв'язок з мовою і грамотністю (Connections to Language and Literacy).

Іноземна мова допомагає учням краще зрозуміти її природу і культуру країни цільової мови.

2. Зв'язок з іншими дисциплінами (Connections to Other Disciplines).

Вивчення іноземної мови передбачає встановлення формальних і неформальних зв'язків з іншими навчальними дисциплінами.

3. Спільноти (Communities).

Учні, які хочуть досягти успіху у XXI столітті, повинні отримати доступ до знань та інформації з інших спільнот і використовувати цю інформацію, щоб добре взаємодіяти з людьми, які належать до різних верств суспільства.

Згідно з освітніми стандартами з іноземних мов штату Північна Кароліна учні можуть навчатися за такими мовними програмами: Класичні мови. Подвійна та спадкова мови. Сучасні мови [242] (Інформацію взято з порталу Департаменту освіти Північної Кароліни, останній перегляд – березень 2020).

Мовні програми різняться залежно від типу навчального середовища та унікальних аспектів самих мов. Рішення про те, яку мову вивчати, приймає учень, ґрунтуючись на власних інтересах і доступних пропозиціях.

Програма з класичних мов (Classical Languages) передбачає вивчення латинської та давньогрецької, які іноді називають «мертвими» мовами, оскільки вони вже не є рідними для населення. У процесі вивчення класичних мов розвиваються навички читання, письма і перекладу. У класичних мовах немає компонента «мовлення», оскільки ці мови не використовуються в повсякденному житті. Тому міжособистісне спілкування не є предметом вивчення.

Згідно із програмою «Подвійна та спадкова мова» (Dual & Heritage Language) учням навчальні матеріали подають двома мовами: англійською та цільовою мовою, а також іспанською для носіїв мови або іншими спадковими мовами, що викладаються носіям мови. Програма передбачає вивчення математики, природничих наук, суспільствознавства тощо.

Програма із сучасних іноземних мов (Modern Languages) найпоширеніша. У Північній Кароліні навчають таких сучасних мов: американської мови жестів (American Sign Language), арабської, черокі, французької, німецької, грецької, іврити, італійської, японської, мандаринської китайської та іспанської.

Щоурочний зміст навчання відображено в поурочних планах, які складаються із таких пунктів:

1. Ім'я та прізвище вчителя.
2. Клас.
3. Тема.
4. Мета та завдання.
5. Обладнання.
6. Види діяльності.
6. Перебіг уроку (вступ; основна частина; висновок).
7. Оцінювання.

8. Домашнє завдання.

9. Коментарі [223] (див. Додаток Д).

Приклад поурочного плану уроку іспанської мови (Grade 9-10 Spanish food and cooking) наведено в Додатку Е.

Зміст освіти відображено в підручниках з іноземної мови для всіх класів і всіх рівнів. Кожен учитель може обрати підручник, за яким викладати. У додатках подано перелік сучасних підручників з іноземних мов, за якими навчаються школярі в різних штатах. Зауважимо, що кожен методичний комплекс складається не лише з підручника, а й із робочого зошита, книги для вчителя, аудіо- та відеоматеріалів (див. Додаток Є) [172;174; 196; 198; 221; 280; 281].

Освітні стандарти США складаються не лише зі стандартів змісту освіти, а й стандартів досягнень учнів, які представлено як індикатори прогресу – докладний опис в діяльнісному аспекті результатів освіти на певному етапі навчання. Кожен індикатор має три рівні досягнень, що характеризують якість засвоєння змісту, який визначає стандарт для цього етапу навчання.

У США існує високорозвинена система контролю знань учнів, яку широко використовують у загальноосвітніх школах і на рівні штатів, і на національному рівні. Цілі контролю за навчанням містять загальний моніторинг системи, оцінювання програми або політики навчання, індивідуальне розміщення і сертифікацію, а також діагностику та відновлення [150, с. 201].

Головний спосіб оцінювання й контролю знань в американській школі – тести, що містять запитання і варіанти відповідей, один із яких правильний. Застосовують також тестові завдання відкритої форми. Під час оцінювання й контролю вдаються до використання кредиту – стандартної одиниці виміру обсягу знань відповідно до кількості витраченого на їх здобуття часу.

Школи США користуються системою кредитів, заснованою на системі Carnegie Unit (одиниця Карнегі), запропонованій у 1906 році як основи

оцінювання навчання в школі. Стандартна одиниця Карнегі становить 120 годин роботи з інструктором, що означає одну годину навчання з конкретного предмета в день, п'ять днів на тиждень, упродовж двадцяти чотирьох тижнів на рік. Більшість державних середніх шкіл присуджують кредит на основі цього 120-годинного стандарту (один кредит за курс, який триває весь рік, або половину кредиту за семестр). Хоча вимоги штатів і округів до випуску відрізняються. У більшості штатів потрібна мінімальна кількість одиниць, тобто «одиниць Карнегі». Типовий учень середньої школи заробляє від шести до семи кредитів на рік упродовж чотирирічної програми середньої школи [276, с.8].

Для отримання атестата про закінчення старшої середньої школи найчастіше потрібно мати 16 кредитів, половина з яких нараховується за програмами обов'язкових навчальних дисциплін. Крім того, в середніх школах навчальний рік ділять на два-три періоди, наприкінці яких виставляють оцінки за п'ятибальною або стобальною системами: А (93-100) – відмінно; В (85-92) – вище середнього; С (75-84) – задовільно; D (65-74) – погано; Е (0-64) – не зараховується [63, с. 146].

Досягнутий рівень знання іноземної мови також пов'язаний з кількістю часу, витраченого на вивчення мови. Час вимірюється в навчальних годинах.

Наприклад, у штаті Північна Кароліна, якщо учень А вивчає французьку мову 1 рівня за блок-графіком, який відповідає 90 хвилинам щодня протягом семестру, то він накопичує 135 годин навчального часу (90 хвилин на день помножити на 90 шкільних днів у семестрі – отримуємо 8100 хвилин у навчальному році або загалом 135 годин).

Якщо учень В опановує курс латинської 1 рівня, який упродовж навчального року проводиться по 50 хвилин кожен день, то він набирає 150 годин формального навчального часу (50 хвилин у день помножити на 180 шкільних днів – отримуємо 9000 хвилин в навчальному році або 150 годин протягом навчального року).

Стандартний курс навчання іноземних мов у Північній Кароліні спрямований на розвиток іншомовних умінь і навичок. Визначено сім рівнів володіння іноземними мовами, які варіюються від рівня «початковий низький» до «просунутого низького». Досягнутий рівень знань безпосередньо пов'язаний з кількістю годин, які витрачено на вивчення мови. На середньому рівні кількість навчальних годин, необхідних кожному учневі під час поступового переходу від рівня до рівня, така:

- Рівень I: 135-150 (загальна кількість годин для блокового або традиційного розкладу);
 - Рівень II: 270-300 (загальна кількість годин, включаючи час рівня I);
 - Рівень III: 405-450 (загальна кількість годин, включаючи рівні I і II);
 - Рівень IV: 540-600 (загальна кількість годин, включаючи рівні I-III);
 - Рівень V: 675-750 (загальна кількість годин, включаючи рівні I-IV);
 - Рівень VI: 810-900 (загальна кількість годин, включаючи рівні I-V);
 - Рівень VII: 945-1050 (загальна кількість годин, включаючи рівні I-VI);
 - Рівень VIII: 1 080-1 200 (загальна кількість годин, включаючи рівні I-VII)
- (див. Додаток Г) [242].

Отже, зміст іншомовної освіти в загальноосвітніх школах США визначається в освітніх стандартах з іноземної мови, методичних рекомендаціях з розробки курикулуму та безпосередньо в курикулумах (навчальних програмах) з іноземних мов, поурочних планах, підручниках з іноземних мов. Оскільки американська система освіти є децентралізованою, у кожному штаті розробляють власні нормативні документи, що визначають зміст іншомовної освіти з урахуванням конкретного соціокультурного контексту, потреб учнів та їхніх батьків. Незважаючи на різноманіття стандартів і навчальних програм, спільними для них є такі взаємопов'язані складники: комунікація, культура, зв'язки, порівняння та спільноти (5 C - communication, cultures, connections, comparisons, communities), – і загальні цільові орієнтири: навчити спілкуватися іноземною

мовою та забезпечити знання і розуміння інших культур. Освітні стандарти США містять також стандарти досягнень учнів, представлені як індикатори прогресу – опис результатів освіти на тому чи тому етапі навчання.

Процес модернізації форм, методів, технологій іншомовної освіти відбувається по лінії їх варіативності та плюралізму, у зв'язку з чим на сучасному етапі в США дедалі більшого поширення набувають змішані методи навчання іноземної мови, коли комбінують традиційні та інноваційні методи. Особливий акцент зроблено на використанні інформаційно-комунікативних (цифрових) технологій, що дають змогу навчати учнів іноземної мови із залученням її носіїв.

У загальноосвітніх навчальних закладах України здебільшого вивчають чотири іноземні мови: понад 80 % школярів опановують англійську, інші – німецьку, французьку, іспанську. Загальноприйнятим є вивчення англійської мови як міжнародного еквівалента спілкування.

Відповідно до пункту 3 статті 12 Закону «Про освіту» загальна середня освіта здобувається у треступеневій системі загальноосвітніх навчально-виховних закладів: початковій школі (I ступінь), основній школі (II ступінь) та старшій школі (III ступінь). Навчання іноземної мови в Україні, на відміну від США, є обов'язковим на всіх ступенях [97].

Зміст загальної середньої освіти в Україні складається з державного, регіонального і шкільного компонентів. Основним орієнтиром для формування змісту освіти є Державні стандарти загальної середньої освіти, що складаються з Державного стандарту початкової загальної освіти, Державного стандарту базової середньої освіти та Державного стандарту профільної середньої освіти. Державні стандарти затверджуються постановою Кабінету Міністрів України й переглядаються не менше одного разу на 10 років. Зміна їх змісту й обсягу освіти іншими органами виконавчої влади не допускається.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти – звід норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості учнів і випускників

шкіл на рівні початкової, базової та повної загальної середньої освіти і гарантії держави щодо її здобуття, галузі та розподіл годин між ними за роками навчання; визначають граничне допустиме тижневе навантаження учнів для кожного класу; встановлюють кількість навчальних годин, фінансованих з бюджету [21].

На основі Державних стандартів розробляють низку документів, які відображають зміст шкільної освіти:

- базовий навчальний план (є складовою частиною стандарту);
- типові освітні програми (затверджує Міністерство освіти і науки України);
- типові навчальні плани (затверджує Міністерство освіти і науки України).

На основі типових освітніх програм і типових навчальних планів створюють освітні програми шкіл та робочі навчальні плани, які схвалює педагогічна рада закладу освіти та затверджує його керівник. Документи містять регіональний і шкільний компоненти змісту освіти.

Освітня програма як «єдиний комплекс освітніх компонентів, спланованих і організованих закладом загальної середньої освіти для досягнення учнями результатів навчання, містить: загальний обсяг навчального навантаження та очікувані результати навчання здобувачів освіти; вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за програмою; перелік, зміст, тривалість і взаємозв'язок освітніх галузей та/або предметів, дисциплін тощо, логічну послідовність їх вивчення; форми організації освітнього процесу; опис та інструменти системи внутрішнього забезпечення якості освіти; інші освітні компоненти (за рішенням закладу загальної середньої освіти)» [75]. Освітню програму схвалює педагогічна рада закладу освіти та затверджує його керівник. Освітні програми, що розробляються на основі типових освітніх програм, не потребують окремого затвердження центральним органом забезпечення якості освіти.

Навчальні програми предметів і курсів створюють учителі (самостійно або об'єднавшись) на основі Стандарту, або за зразком типової (модельної) навчальної програми.

Іноземна мова входить до освітньої галузі «Мови і літератури», мета якої – розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему і літературу як вид мистецтва. Зазначена освітня галузь складається з мовного і літературного компонентів.

Відповідно до Державного стандарту метою навчання іноземної мови у межах базового курсу є опанування учнями основ іншомовного спілкування, у процесі якого здійснюються освіта, виховання і розвиток особистості. Державним стандартом визначено базовий рівень володіння іншомовним спілкуванням, досягнення якого є обов'язковим для всіх учнів певного типу середнього навчального закладу [67, с. 20].

Навчання іноземної мови в середній школі здійснюється впродовж трьох етапів: початкового, основного, підсумкового. Кожний із них має особливості змісту і структури навчальних програм. Водночас ці три етапи пов'язані загальними навчальними й виховними цілями. Учні середніх шкіл, вивчаючи іноземну мову, проходять через усі етапи, поступово набуваючи відповідних знань, умінь і навичок.

Основне призначення мовної освіти в початковій школі – забезпечити загальний розвиток учнів, виробити в них мотивацію до вивчення мов, розвивати вміння слухати й розуміти мовлення, навчити читати та писати, на основі доступної мовної теорії формувати практичні вміння і навички (зокрема й комунікативні), а найголовніше – уміння вчитися. Навчання учнів іноземної мови здійснюється в межах найбільш типових сфер, тем і ситуацій спілкування відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів. Відповідно до умов навчання і згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти

іншомовні навчальні досягнення випускників початкової школи мають відповідати рівню А-1 [28, с. 174, 176, 177, 179].

Освітня програма основної школи забезпечує опанування державної, рідної та іноземних мов, належний інтелектуальний розвиток школярів, що створює базу для всебічного розвитку особистості. У сфері навчання іноземної мови розпочинається етап систематичної та послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалами, які забезпечують нормативне опанування спілкування. Чіткіше простежується функція іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і як інструменту в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Якість іншомовних навчальних досягнень випускників основної школи має відповідати рівню В1.

Навчання іноземної мови в старшій школі здійснюється на базовому загальноосвітньому та поглибленому профільному рівнях. Базовий загальноосвітній рівень передбачає здобування учнями іншомовного досвіду, який забезпечує сформованість у них іншомовної комунікативної компетентності на рівні незалежного користувача. Мета навчання у профільних класах полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності у межах сфер і тем, окреслених навчальною програмою для кожного профілю [75].

Вивчення іноземних мов у загальноосвітніх школах України у 2019-2020 навчальному році здійснювалося за кількома Державними стандартами та типовими освітніми програмами, а саме:

1. Для учнів 1-2 класів – за новим Державним стандартом початкової освіти, затвердженим Постановою КМУ від 21 лютого 2018 року №87, та «Типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом О. Я. Савченко» і «Типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом Р. Б. Шияна».

2. Для учнів 3-4 класів – за Державним стандартом початкової загальної освіти, затвердженим Постановою КМУ від 20 квітня 2011 року № 462, та

Типовою освітньою програмою закладів загальної середньої освіти I ступеня (початкова освіта), затвердженою наказом МОН від 20.04.2018 року № 405.

3. Для учнів 5-9 класів – за Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти, затвердженим Постановою КМУ від 23 листопада 2011 року № 1392, та Типовою освітньою програмою закладів загальної середньої освіти II ступеня (базова середня освіта), яка розроблена на виконання Закону України «Про освіту», затвердженою наказом МОН від 20.04.2018 року № 408 [70].

У наказі Міністерства від 07.08.15 р. № 855 «Про внесення змін до навчальних планів закладів загальної середньої освіти» йдеться про те, що кількість годин на вивчення іноземної мови збільшено за рахунок варіативного складника. Рішення про збільшення годин на вивчення іноземної мови в такий спосіб на всіх ступенях освіти приймається залежно від наявності умов для такого вивчення закладом освіти самостійно [93].

Згідно з типовими освітніми програмами для 1-4 класів початкової школи (затверджено Наказами Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1272 та № 1273) кількість годин іноземної мови для 1 класу складає 2 години на тиждень, для 2-4-х класів – 3 години [123; 124].

Відповідно до Типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти II ступеня (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 року № 405) кількість годин іноземної мови для 5-9 класів складає 3 години на тиждень [121].

Для учнів 10-11 класів обсяг годин іноземної мови складає 2 години на тиждень (Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 № 408) [122].

Розглянемо вимоги до рівня підготовки з іноземної мови учнів вітчизняних шкіл на різних етапах.

У початковій школі предметний зміст усного та писемного мовлення відповідає освітнім і виховним цілям, а також інтересам і віковим особливостям молодших школярів та містить такі теми: «Знайомство», «Я і моя сім'я», «Дозвілля», «Природа», «Свята і традиції», «Школа».

У результаті вивчення іноземної мови учні 1-4 класів повинні:

- розуміти короткі елементарні повідомлення у прозовій та віршованій формі в межах тематики спілкування;
- робити короткі повідомлення в межах тематики ситуативного спілкування;
- коментувати зображене на малюнку або фото;
- описати свою сім'ю, свій клас, кімнату, дозвілля, погоду, свято, людей, тварин, види транспорту;
- вести короткі діалоги етикетного та загального характеру;
- читати вголос та мовчки з повним розумінням короткі тексти, які включають вивчену лексику;
- читати і розуміти нескладні короткі тексти, де значення нових слів розкривається на основі здогадки;
- оформлювати листівку-вітання.

Зміст усного та писемного мовлення в 5-9 класах містить такі теми: «Я, моя сім'я і друзі», «Кіно і театр», «Література», «Подорож», «Країни мови, яка вивчається», «Україна», «Шкільне життя».

У результаті вивчення іноземної мови учні основної школи повинні:

- розуміти інформацію під час безпосереднього спілкування зі співрозмовником й опосередкованого (у звукозапису);
- логічно будувати висловлення за змістом почутого, побаченого, прочитаного;

- робити зв'язні повідомлення про свою/чиюсь діяльність, використовуючи засвоєну лексику;
- спілкуватися, дотримуючись основних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається;
- створювати діалоги, обмінюючись інформацією, висловлюючи свою думку, ставлення щодо конкретних фактів, подій, явищ, пропозицій;
- читати (з повним розумінням) короткі прості тексти, побудовані на знайомому мовному матеріалі;
- підтримувати писемне спілкування із реальним або уявним другом по листуванню.

Учні 10-11 класів на уроках іноземної мови вивчають такі теми: «Я, моя родина, мої друзі», «Спорт і дозвілля», «Харчування», «Природа і погода», «Живопис», «Мистецтво», «Наука і технічний прогрес», «Природа і довкілля», «Подорож», «Шкільне життя», «Робота і професії», «Україна у світі».

На кінець 11-го класу учні повинні:

- виконувати широкий спектр мовленнєвих функцій та реагувати на них, використовуючи поширені засоби їх вираження;
- належним чином висловлювати свої думки в різних ситуаціях;
- повідомляти новини та викладати власну думку в письмовій формі;
- співпрацювати онлайн у групі задля виконання завдання, висуваючи та аргументуючи пропозиції, запитуючи роз'яснення та залагоджуючи можливі непорозуміння [75].

На сучасному етапі розвитку мовної освіти вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах України передбачає вивчення іноземних мов міжнародного користування (англійська, німецька, французька, іспанська) задля набуття мовних знань і мовленнєвих навичок на рівні, достатньому для підтримання контактів із закордонними однолітками та необхідному для подальшого особистісного розвитку, зокрема професійного.

Зміст іншомовного навчання представлений також у підручниках, які є найбільш упорядкованим джерелом наукових знань, найефективнішим засобом і способом передачі людського досвіду і його освоєння, специфічною формою відображення рівня науки, основи якої викладаються, а також відображенням досягнутого рівня теорії й практики викладання предмета.

Сучасний шкільний підручник з іноземної мови, на думку В. Редька, посідає важливе місце у трансформаційних процесах як основний засіб реалізації оновленого змісту. Це зумовлено переорієнтацією парадигми шкільної іншомовної освіти на компетентнісне, комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу [106, с. 199].

Проблема створення ефективного підручника іноземної мови розглянута в роботах О. Карп'юк, І. Костікової, О. Пасічника, Т. Полонської, В. Редька, А. Старкова та інших. Учені дійшли висновку, що в умовах, коли структура і зміст навчальних матеріалів повинні бути орієнтовані на розвиток ключових компетентностей, підручник стає основним інструментом управління навчальною діяльністю учнів, своєрідним «апаратом орієнтування».

На основі аналізу вітчизняних підручників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, (див. Додаток Ж) [36] за редакцією Т. Будної [9], С. Сотникової, Г. Гоголевої [116], О. Карп'юк [37], В. Редька, І. Шмігельського [105] було виявлено:

- а) уміщений у підручниках матеріал орієнтує на формування лінгвістичної та комунікативної компетенцій учня;
- б) не забезпечено методичні умови для повноцінного розвитку внутрішнього лексикону: тематична організація, повторюваність, сполучуваність та ін.;
- в) обсяг текстового блоку неприпустимо малий для покриття соціокультурних потреб тих, хто вивчає іноземну мову;
- г) не витримано жанрово-стильове варіювання текстів.

Здійснений аналіз засвідчив, що вітчизняні видання не повною мірою відповідають сучасним вимогам до підручника іноземної мови. У них зроблено акцент переважно на розвиткові лінгвістичної компетенції (фонетика, лексика і граматики), недостатньо уваги приділено формуванню вмій учнів комунікувати іноземною мовою. Натомість американські підручники соціокультурно та комунікативно орієнтовані, містять тексти для аудіювання та говоріння, читання і письма, тобто забезпечують опановування усної і письмової форм комунікації.

Отже, в Україні зміст іншомовної освіти в загальноосвітніх школах визначений низкою нормативних документів: Державним стандартом загальної середньої освіти, базовим навчальним планом, що є складовою частиною стандарту, Типовими освітніми програмами, Типовими навчальними планами. На основі Типових освітніх програм і Типових навчальних планів розробляють освітні програми та робочі навчальні плани шкіл. Зміст загальної середньої освіти в Україні складається з державного, регіонального і шкільного компонентів.

Навчання іноземної мови в Україні є обов'язковим на всіх ступенях школи – у початковій (I ступінь), основній (II ступінь) та старшій (III ступінь). На вивчення іноземної мови в 1-му класі відводиться 2 години на тиждень, у 2-4-му та 5-9-му класах – 3 години на тиждень, у 10-11-му класах 2 години на тиждень. В освітніх програмах чітко визначено теми і сформульовано вимоги до рівня підготовки з іноземної мови учнів початкової, основної та старшої школи.

Предметний зміст усного та писемного мовлення відповідає освітнім і виховним цілям, а також інтересам і віковим особливостям школярів. Загалом на сучасному етапі розвитку мовної освіти вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах України передбачає набуття мовних знань і мовленнєвих навичок на рівні, достатньому для підтримання контактів із закордонними однолітками та необхідному для подальшого особистісного розвитку. Конкретний навчальний матеріал містять підручники іноземних мов,

які проходять експертизу і рекомендуються до застосування Міністерством освіти і науки України.

Одним із центральних завдань нашого дослідження є проведення порівняльного аналізу й виявлення на його основі спільного й відмінного у змісті навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України.

Передусім відзначимо, що відмінними є системи управління шкільною освітою у двох країнах. Американська освітня система має децентралізований характер, і рішення щодо змісту, форм і методів навчання школярів приймають на рівні штатів, округів і навчальних закладів. Українська система освіти централізована, й управлінські рішення центральної влади визначально впливають на діяльність загальноосвітніх шкіл. Це позначається на підходах до формування змісту, вибору форм, методів і технологій навчання іноземних мов. Зауважимо, що на сучасному етапі в США й Україні відбуваються реформи, спрямовані на ліквідацію означених крайнощів і встановлення рівноваги, тобто однакової участі держави й освітніх установ у визначенні змісту освіти загалом та іншомовної освіти зокрема.

Американські й українські фахівці та організатори шкільної освіти одностайні в тому, що досягнення високого рівня володіння іноземною мовою неможливе без фундаментальної мовної підготовки в школі. Водночас існує відмінність: навчання іноземних мов в Україні є обов'язковим на всіх ступенях школи, а в США іноземна мова має статус факультативу або предмета за вибором, і тому її вивчають пересічно близько 20 % школярів. Це пояснюється геополітичним становищем США, широким поширенням англійської мови у світі і, як наслідок, відсутністю мотивації в американських школярів вивчати мови інших країн. Зазначимо, що останнім часом простежується підсилення інтересу до вивчення іноземних мов в американських школах.

Обсяг навчального часу, що відводиться на вивчення іноземної мови в початковій школі США та України, є майже однаковим (2-3 годин на тиждень),

хоча іншомовна освіта українських молодших школярів, на відміну від американських, розпочинається вже з першого класу. Однак на старших ступенях кількість навчального часу на вивчення іноземної мови в американських школах більше, ніж в українських. Різняться набір іноземних мов, що пропонуються для вивчення американським та українським школярам. В Україні найбільш популярними є англійська, німецька, французька й іспанська мови, у США найчастіше обирають іспанську мову, проте поряд з нею вивчають значно більшу кількість мов: арабську, китайську, французьку, німецьку, латинську, російську, хінді, корейську, перську, португальську та ін.

Зміст навчання іноземних мов в обох країнах спрямовано на формування й удосконалення комунікативної та міжкультурної компетентностей учнів і визначається нормативно-правовими документами: Державним освітнім стандартом з іноземної мови в США та Державним стандартом загальної середньої освіти, Типовими освітніми програмами й Типовими навчальними планами в Україні. Водночас Державний освітній стандарт з іноземної мови в США визначає лише цільові орієнтири (навчити спілкування іноземною мовою та забезпечити знання і розуміння інших культур) і взаємопов'язані галузі, які повинні бути відображені в навчальних програмах (5 C – communication, cultures, connections, comparisons, communities). На основі стандарту, а також методичних рекомендацій з розроблення курикулуму в кожному штаті, окрузі, школі розробляють власні навчальні програми з іноземних мов з урахуванням конкретного соціокультурного контексту, потреб учнів та їхніх батьків. В Україні ж орієнтирами для формування змісту навчання іноземної мови, окрім Державного стандарту загальної середньої освіти з базовим навчальним планом, є Типові освітні програми й Типові навчальні плани, на основі яких розробляють освітні програми з іноземної мови та робочі навчальні плани шкіл. Типові освітні програми й Типові навчальні плани затверджуються Міністерством освіти і науки України й фактично є обов'язковими для впровадження на рівні школи.

Міністерство стимулює впровадження розроблених ним документів, наголошуючи, що освітні програми закладів освіти, які розробляються на основі Типових освітніх програм, не потребують окремого затвердження центральним органом забезпечення якості освіти. Водночас американським школярам пропонується значно більше різноманітних навчальних програм з іноземних мов, які враховують соціально-культурні особливості того чи того штату, потреби дітей та їхніх батьків. Українські ж навчальні програми більш уніфіковані. Їхнім головним показником якості є відповідність вимогам типових нормативних документів. Інтереси й потреби дітей та особливості соціокультурного контексту мають другорядне значення.

Зміст навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України має практичну спрямованість і передбачає формування мовленнєвої компетентності учнів, тобто спроможності спілкуватися іноземною мовою в реальних життєвих ситуаціях. Однак у США більш виразною є орієнтація змісту навчання на вивчення культури країни, мова якої вивчається. Не без підстав вважають, що це зробить спілкування іноземною мовою й загалом співпрацю із зарубіжними країнами більш ефективними.

У навчальних програмах з іноземних мов обох країн окреслено основні теми для вивчення, які є подібними, визначено компетентності, які повинні опанувати учні на кожному рівні загальної освіти. Натомість структура нормативних документів, що відображають зміст навчання, алгоритм представлення змісту відрізняються. Це можна пояснити наявністю певних традицій у розробленні навчально-методичної документації в США та Україні. На нашу думку, ці розбіжності в структурі навчальних програм суттєво не впливають на якість навчання іноземних мов. Більш значущою є відмінність, яка полягає в тому, що освітні стандарти з іноземних мов у США містять стандарти досягнень учнів, представлені як індикатори прогресу. Це дає змогу мати чітке

уявлення про результати, яких повинні досягти учні на тому чи тому етапі навчання і дати їм об'єктивну оцінку.

Децентралізований характер американської шкільної системи, відсутність типових навчальних програм зумовлюють спрямованість змісту американської іншомовної освіти на індивідуалізоване навчання учнів, про що свідчить більша, ніж в українських школах, кількість елективних і факультативних занять, а також більший обсяг самостійної навчальної та дослідницької роботи учнів, що передбачає виконання частини навчальних завдань без прямого контролю з боку вчителя, написання творчих робіт проблемного характеру і навіть закордонні стажування, які не включені в навчальні плани українських шкіл.

Зміст навчання іноземних мов представлено в шкільних підручниках. В обох країнах розроблено й запропоновано педагогам та учням значну кількість підручників, які відрізняються структурою, підходами, лексичним наповненням. Вони містять навчальні матеріали, що охоплюють письмові тексти, завдання, лексику та граматику, а також містять чіткі інструкції щодо виконання індивідуальних і класних завдань. Зауважимо, що підручники в Україні підготовлено відповідно до критеріїв, визначених «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» («Common European Framework of Reference for Languages – learning, teaching, assessment»).

2.3. Порівняльний аналіз форм, методів і технологій навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України

Адаптуватися до світу, який швидко розвивається і постійно змінюється, повинен не лише зміст іншомовної освіти, а й її форми, методи й технології. Для того, щоб реагувати на зміни в суспільстві, технології викладання іноземних мов у США в останні десятиліття зазнають безліч перетворень, пов'язаних із розширенням уваги до використання оригінальних літературних текстів [153],

забезпеченням більш тісного зв'язку викладання мови, культури та літератури [193], використанням різноманітних технічних засобів [155], акцентом на викладання розмовної мови, а також оцінювання компетентності [231] тощо. Хоча розвиток мовних навичок уже давно є основним напрямом іншомовної освіти в США, однією з головних подій у цій галузі останнім часом є акцентування уваги на культурі, розвиткові міжкультурної компетентності, які разом із розвитком мовних навичок розглядають як важливі завдання.

Спеціальний комітет з іноземних мов пояснює, що метою іншомовної освіти сьогодні повинна бути «наявність освічених людей, які розмовляють іноземною мовою та мають глибоку міжмовну і міжкультурну компетентність» [193, с. 3]. Наголошує й на тому, що «глибокі культурні знання і мовна компетентність однаково необхідні» [193, с. 2], щоб зрозуміти людей з різних верств суспільства. Цей акцент ілюструє подвійну мету зміцнення мовних навичок і культурної компетентності на уроках іноземної мови ХХІ століття.

Отже, мовна компетенція, що передбачає розвиток і підтримання знання англійської мови й, щонайменше, однієї іноземної мови в усіх учнів [282, с. 7], доповнюється міжкультурною компетентністю і культурними знаннями, необхідними «і у світовій економіці, і в нашому етнічно різноманітному суспільстві», оскільки роблять вкрай важливим те, що громадяни «розуміють мови, традиції та історії інших культур, а також власні» [258, с. 4].

Окремого розгляду потребують форми організації навчання іноземних мов. У загальноосвітніх школах США використовують фронтальні, групові, парні й індивідуальні форми, які дають змогу вирішувати різні дидактичні завдання. Фронтальну форму організації навчання вважають доцільною під час вивчення нового матеріалу: вчитель безпосередньо скеровує діяльність учнів і посідає провідне місце в комунікативних відношеннях. Парна форма навчання методично виправдана за умови використання на уроці технічних засобів, індивідуальна – під час формування мовних навичок. Упровадження групової

форми організації навчального процесу уможлиблює вирішення всіх типів дидактичних завдань: вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення, застосування знань на практиці. У межах цієї форми можливе спільне виконання і репродуктивних, і творчих завдань.

В американських школах використовується значна кількість методів навчання іноземних мов, які традиційно поділяють на перекладні та безперекладні (прямі).

Граматики-перекладний метод застосовують під час вивчення так званих мертвих класичних мов – грецької та латинської. Увагу звертають на заучування слів, граматичних правил, парадигм, частин мови й окремих літературних творів. Завдання учнів – засвоїти відмінювання, дієвідміни, синтаксис і граматичні винятки. Це тривалий і трудомісткий метод опанування іноземної мови, але його можна застосовувати для самостійного вивчення [51].

Прямий метод передбачає вивчення іноземної мови без звернення до рідної мови й без перекладу. Серед прямих методів навчання іноземних мов, поширених у США, потрібно назвати розроблений англійським методистом Майклом Уестом метод читання – навчання учнів насамперед читання іноземною мовою, переносючи навчання усного мовлення на останні роки навчання. Поширеним є аудіолінгвальний метод, сутність якого полягає в роботі зі структурами, оскільки знання мови означає вміння користуватися структурами, наповнюючи їх відповідним мовним матеріалом та вимовляючи їх у нормальному (природному/звичному) темпі спілкування. Аудіовізуальний метод використовують і тоді, коли учень сприймає весь новий матеріал лише на слух («аудіо») упродовж тривалого часу, значення ж сприйнятого розкривається за допомогою зорової невербальної наочності. Методом інтенсивного навчання іноземних мов є комунікативний метод, націлений передусім на навчання безпосередньо спілкування. Він формує в учнів сприйняття і розуміння іноземної мови, сприяє успішному опануванню мовного матеріалу і способів дії з ним

для побудови мовних висловлень. Комунікативний метод характеризується гнучкістю і не потребує строго суворо / чітко визначеної методики проведення занять.

Наприкінці ХХ століття в США набули популярності методи викладання мов, які привчають учнів спілкуватися іноземною мовою вже на початкових етапах навчання. Наприклад, в американських школах під час опановування французької та іспанської мов успішно застосовують метод цілковитого занурення в мову, яка вивчається (*immersion method*). Практикують метод фізичного реагування Дж. Ашера (*James Asher's total-physical response method*), заснований на з'єднанні мови з рухами тіла і жестами для пояснення нових слів і висловів.

Здобуття учнями знань з іноземної мови пов'язане ще з одним важливим чинником кваліфікації в сучасному суспільстві – з комп'ютерною грамотністю, яку визначають як «здатність учнів до використання комп'ютерів та Інтернету як інструменту загального призначення» [186, с. 8]. У світлі технологічних досягнень, що характеризують наше суспільство, комп'ютерна грамотність є найважливішою передумовою підготовки учнів до мінливих вимог ХХІ століття.

Один зі способів об'єднання вищезазначених цілей сучасної іншомовної освіти (розвиток мовних навичок, міжкультурної компетенції й культурних знань, сприяння комп'ютерній грамотності) є проєкти комп'ютерно-опосередкованої комунікації з носіями мови. Через віртуальний обмін можливо активізувати розвиток міжкультурної компетенції [155], набути мовних навичок [158], здобути культурні знання [246], розвинути комп'ютерну грамотність [275].

Багато американських учених приділяли увагу описові віртуальних обмінів, зокрема дистанційного співробітництва [247], тандемного обміну [159] або інтернет-спілкуванню [264]. Віртуальні обміни відбуваються в різних формах, але їх об'єднує те, що взаємодія відбувається за допомогою Інтернету.

Учні спілкуються в чатах або на дискусійних форумах, обмінюються думками й навчаються іноземної мови разом.

Крім того, віртуальні обміни можуть здійснювати в різних форматах між учнями, які вивчають іноземну мову, і носіями цієї мови. Наприклад, іспанські учні, які вивчають англійську мову, можуть співпрацювати у віртуальному обміні з американськими учнями, які вивчають іспанську мову.

Технологія є ефективним середовищем для вивчення іноземної мови в класі завдяки її здатності підтримувати вивчення мови із залученням носіїв. Сучасні технології дають змогу подати в навчальній програмі більше культурних і мовних матеріалів, використати нові можливості для практичної комунікативної діяльності, наприклад, слухання і мовлення, підвищують мотивацію учнів до вивчення мови.

Інтернет є ресурсом і засобом комунікації для вивчення мови, оскільки «функціонує як величезне джерело інформації та засіб для зв'язку з носіями мови, що вивчається» [197, с. 360]. Він дає змогу вивести учнів за межі класу, щоб забезпечити автентичні взаємодію та комунікацію.

Технології впливають і змінюють іншомовну освіту з моменту створення першого комп'ютера. Для того, щоб зрозуміти вплив технології в галузі вивчення мов, важливо переглянути історію навчання іноземних мов за допомогою комп'ютера (Computer Assisted Language Learning) [151, с. 13]. За останні тридцять років навчання іноземних мов за допомогою комп'ютера розвинулося значною мірою завдяки технологічному прогресу в суспільстві від початку роботи з мейнфреймами до персональних комп'ютерів, а тепер і до нового мультимедійного віку Інтернету, електронної пошти, обчислювальної техніки тощо [224, с. 14].

Навчання іноземних мов за допомогою комп'ютера (Computer Assisted Language Learning) вперше було введено в американських школах на початку 60-х років ХХ століття і принесло із собою теорію, описану Г. Штерном (1983)

як «педагогічний аудіолінгвізм, психологічний біхевіоризм, лінгвістичний структуралізм» [284, с. 169]. Модель навчання біхевіоризму була зосереджена на механізмі стимулювання і реагування. Водночас модель стимулювання та навчання відповідати зумовила впровадження аудіомовленнєвого підходу до викладання іноземної мови, що передбачає використання цільової мови в розмовному розумінні, коли учні повинні були вивчати мову через механізм формування навички. Процес навчання, заснований на принципі «зубрити та добити» (drill-and-kill), вимагав від учнів повторити діалог, який містив новий вокабуляр, щоб навчити їх завдяки застосуванню імітації та виконанню практичних вправ. Школи облаштовували мовні лабораторії, у яких учні використовували навушники та мікрофони для прослуховування, повторювали прослухане іноземною мовою, навчалися за допомогою повторення та коментарів учителів.

Навички грамотності у XXI столітті вимагають, щоб учні думали та обробляли інформацію в контексті освітнього та соціального середовища [253, с. 7]. Коли школярі вивчають щось нове, вони також засвоюють нові цінності, норми та способи бачення світу. Діапазон і обсяг доступних інформаційних джерел і ресурсів зумовив зміну стратегії навчання: увагу акцентовано не тільки на самій інформації, а й на оцінюванні її вірогідності. Цифрове навчання змінює те, як люди різного віку навчаються, грають, спілкуються [181, с. 52]. Цифрова технологія змінила і спосіб навчання, і зробила спілкування та співпрацю більш сприятливими.

Культура участі дає змогу людям з'єднуватися один з одним, стати авторами й керівниками власних знань, змінює фокус нових навичок грамотності, які формуються завдяки залученню не лише окремих осіб, а й груп. Нові навички грамотності майже завжди зумовлюють розвиток соціальних навичок шляхом співпраці та створення мереж [195, с. 168].

Як підкреслював Дж. Джі (2010), культура участі визначається як така, що містить кілька бар'єрів для вираження поглядів, створює ситуацію спільного використання, а також ураховує внесок кожного, який має значення в межах соціальних зв'язків. Сучасні технології, на відміну від традиційних методів, дають учням змогу більше дізнатися, брати активну участь у процесі навчання і активніше співпрацювати із суспільством. Школярі, які займаються грою в медіасередовищі, будуть більш комфортно взаємодіяти з людьми з різних культур, краще справлятися з багатозадачністю, швидше приймати рішення щодо якості інформації, демонструватимуть удосконалені навички навігації та краще співпрацюватимуть над спільною метою [195, с. 175]. Сучасні учні активно беруть участь у сучасних подіях, використовуючи нові форми засобів масової інформації для співпраці, взаємодії та створення присутності за допомогою технологій [211, с. 58]. Молоде покоління прагне працювати разом для досягнення однієї мети. Спільне навчання, яке стало акцентом у системі освіти, є більш продуктивним, ніж індивідуалізоване [147, с. 71]. Воно розвиває навички мислення вищого порядку, розуміння різноманітних перспектив і забезпечує ефективну підготовку до реальних життєвих ситуацій [175]. Цифрові технології вважають сприятливими для спільного навчання завдяки їхній здатності конденсувати простір і час через розширену мережу, що об'єднує людей з усього світу [147, с. 87]. Розвиток цифрових технологій і впровадження спільного навчання зумовили розроблення нових форм навчання, комунікування, оприлюднення інформації, зміну традиційного освітнього середовища. Новітні технології дали змогу галузі освіти генерувати нові навички, щоб краще підготувати учнів до власної майбутньої кар'єри.

Для того щоб бути успішними у XXI столітті, учням необхідно мати можливість демонструвати низку функціональних і критичних навичок, пов'язаних з інформацією, засобами масової інформації і технологіями. Партнерство для навичок XXI століття – це організація, яка сформувала альянси

з іншими ключовими національними організаціями, що представляють основні навчальні дисципліни. Партнерство створило рамки, що описують навички та знання, які учні повинні опанувати, щоб бути успішними в житті та навчанні [250]. Структура взаємозв'язку містить навички життя та кар'єри, навички навчання та інновацій, а також інформаційні, медіа й технологічні навички. Ці три види навичок розглянуто як усеосяжні й такі, що мають бути інтегровані в основні навчальні предмети. Основні навички XXI століття зосереджені на критичному мисленні, розв'язанні проблем, комунікації та співпраці. Сформувавши їх можна за допомогою технологій.

Організація взяла на себе технологію впливу не лише в суспільстві, а й у класі, щоб розробити набір інформаційних, медіа та технологічних навичок. Партнерство створило три основні категорії навичок у рамках цієї теми для інтеграції в класі: інформаційна грамотність, медіаграмотність, інформаційно-комунікаційна та технологічна (ІКТ) грамотність. У кожній категорії є підкатегорії навичок для подальшого опанування необхідних елементів цифрової грамотності. Інформаційна грамотність містить такі підкатегорії: здатність критично оцінювати й отримувати інформацію, творчо використовувати, керувати та застосовувати фундаментальні розуміння інформації. Категорію «медіаграмотність» поділено на дві підкатегорії: аналіз засобів масової інформації і створення медіапродуктів. Навички в цій категорії стосуються здатності розуміти, інтерпретувати медіаповідомлення та застосовувати їх для передачі своїх переконань і цінностей. Категорія «грамотність у сфері ІКТ» має дві підкатегорії: ефективного застосування технології та середовища навчання XXI століття. Ці дві підкатегорії відображають здатність використовувати технології як інструмент для дослідження, організації, оцінювання та передачі великої кількості інформації. На додаток до цих навичок, грамотність у сфері ІКТ також містить використання цифрових технологій для комунікації та соціальних

мереж, що стимулює обмін знаннями і віч-на-віч, і для вирішення практичних завдань [161, с. 37].

Підтримкою використання технологій у загальному навчанні й у навчанні в рамках освітньої програми К-12 займається Міжнародне товариство з технологій в освіті, що є неприбутковою організацією. Місія організації полягає в тому, щоб «надати можливість учням процвітати у взаємозв'язаному світі, розвиваючи професійну навчальну спільноту, яка зв'язує викладачів та партнерів з досвідом, знаннями, та пропагувати стратегічну політику, постійно вдосконалюючи викладання та навчання» [210]. Ця організація є дуже впливовою в розробленні технологічних стандартів і для учнів, і для викладачів у середовищі К-12.

У 1998 році Міжнародне товариство з технологій в освіті (International Society for Technology in Education) опублікувало Національні стандарти освітніх технологій для учнів (National Educational Technology Standards). Стандарти описують знання та навички, необхідні для навчання та продуктивного життя в наростальному глобальному й цифровому суспільстві [209]. Загалом стандарти містять шість компетенцій для учнів: основні операції та концепції; соціальні, етичні та людські питання; інструменти продуктивності технологій; інструменти комунікаційних технологій; інструменти технологічних досліджень; інструменти для розв'язання проблем та прийняття рішень [208]. Ці компетенції відображають важливі навички, необхідні учню для його успішної кар'єри в майбутньому.

Упродовж останніх років дослідники вивчали використання різноманітних технологій на уроках іноземної мови в школах США. Перше дослідження «Технології і культура викладання: результати загальнонаціонального опитування вчителів іноземних мов» [234] було неекспериментальним кількісним дослідженням, що містило шестисторінкове опитування з використанням шкали Лайкерта, у якому був невеликий розділ із відкритими

запитаннями про технології. Мета дослідження полягала у встановленні того, як вчителі іноземних мов упроваджують технології у викладанні іноземної культури і як застосовують їх для різних видів діяльності в класі. Частота відповідей на обстеження склала 20 %, що становить 388 завершених опитувань учителів другої мови в Техасі [234, с. 113]. Опитані вчителі викладали в середній і старшій школах, у коледжах, а також мали різний досвід викладання та різні ступені освіти.

Аналіз результатів було проведено з урахуванням п'яти змінних: рівень педагогічної освіти, досвід викладання, вивчені мови, шкільні умови й рівень навчання, – кожна з яких вплинула на використання технологій учителями другої мови у закладах освіти Техасу. Також на частоту використання технологій у класі впливав рівень освіти педагогів: учителі з докторськими ступенями використовували технології частіше, ніж їхні колеги з дипломами бакалавра. Використання технологій залежало й від досвіду вчителів: ті, які мали більший досвід упроваджували технології частіше, ніж менш досвідчені викладачі. Дослідження засвідчило, що вчителі японської мови застосовували технології частіше, ніж учителі, які викладали інші іноземні мови (французьку, іспанську, німецьку), незважаючи на наявність у них необхідних матеріалів. Четверта змінна (шкільні умови) була більш важливою для сільських учителів, ніж для міських. Школи в сільській місцевості мали менше ресурсів, що зумовило менший технологічний прогрес. Кінцевою змінною, що вплинула на технологічну реалізацію, був рівень навчання. Учителі початкової школи використовували технології менше, ніж викладачі середньої та старшої школи [234, с. 115-117].

Наступне дослідження «Управління заняттям – виживання в класі: історія одного викладача з побудови практики в комп'ютерно обладнаному класі іноземної мови» було проведене американською дослідницею Дж. Бернетт у 1999 році. Після завершення було надано докладну інформацію про результати

викладання французької мови із використанням комп'ютерів. Дані були зібрані за допомогою аналізу тригодинних аудіозаписів з учасниками та спостережень дослідниці на заняттях і тренінгах. Дж. Бернетт вела рефлексійний журнал, у якому записувала зустрічі з інформаторами (іншими особами в середовищі) та щоденно звітувала про дослідницьку діяльність. Дослідження проводилося впродовж навчального року.

Учасницею цього дослідження була вчителька французької мови Леслі Ф'єро, яка мала десятирічний досвід викладання у старшій школі та університеті. Заняття вона проводила за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій чотири рази на тиждень. Проаналізовані дані склалися з інтерпретацій записаних інтерв'ю. Основні труднощі, які виникали в Леслі під час упровадження технологій, були пов'язані з недостатнім обсягом знань і вмінь, а також зумовлені невпевненістю у своїх здібностях щодо використання технологій або організації навчання за їх допомогою [165, с. 281]. Леслі застосовувала різні стратегії подолання труднощів, і це допомогло їй адаптуватися в електронному середовищі. Розв'язати зазначені проблеми, крім іншого, допомогли вдосконалені програми підготовки й підтримка адміністрації впродовж усього курсу. Проведене дослідження підтвердило думку про важливість підготовки, підтримки й надання допомоги педагогам у використанні технологій в освітньому процесі.

Додаткове дослідження «Технофілія проти технофобії: попередній погляд на те, чому вчителі другої мови використовують або не використовують технології у своєму класі» було присвячено використанню технологій учителями іноземної мови і проведено Івонною Лем у 2000 році. Проводили на основі якісного підходу, водночас більш конкретно розглянули взаємодію феноменологічного та символічного. На думку вчених, феноменологія дає змогу вивчити спосіб, у який люди роблять сенс з їх життєвого досвіду, а символічний інтеракціонізм – вивчити

інтерпретаційні процеси, які люди використовують під час вирішення соціальних ситуацій [257, с. 202].

Мета дослідження полягала у з'ясуванні того, чому вчителі другої мови використовували або не використовували технології навчання, та вивченні зовнішніх чинників, які могли б впливати на ці рішення. Дані були зібрані за допомогою анкети, що стосувалася професійного, освітнього та особистого досвіду кожного учасника. Дослідниця проводила напівструктуровані інтерв'ю з кожним учасником, створюючи аудіозаписи. Потім транскрибувала їх, щоб проаналізувати зібрані дані. До експериментальної групи ввійшло четверо чоловіків та шестеро жінок-аспірантів віком від 35 до 50 років з досвідом навчання від двох до десяти років [217, с. 396].

На думку вчителів, основною причиною впровадження технологій у класі було підвищення продуктивності учнів під час навчання завдяки використанню автентичних матеріалів. Натомість не застосовували технології через брак у педагога знань про різні технологічні компоненти. Іншими чинниками, які впливали на використання вчителем технологій, були такі: відсутність професійного розвитку, брак ресурсів або грошей, брак часу й відсутність підтримки з боку адміністрації або батьків. Проведене дослідження дозволило виявити деякі зовнішні бар'єри, з якими стикаються вчителі під час інтеграції технологій на уроках [217, с. 389].

Стрімкий розвиток мультимедійних технологій зумовлює зміну ролей суб'єктів освітнього процесу: вчителі знаходять інформацію, яку учням необхідно відтворити на уроці, що полегшує навчання в класі [303, с. 58]. Учні американських шкіл активно вивчають іноземну мову за допомогою різних технологій. Водночас існує потреба дослідження того, як інноваційні технології впливають на різні види мовленнєвої діяльності. Оскільки включення матеріалів мультимедіа в навчальний план залежить передусім від учителів, важливо враховувати їхню думку про інтеграцію технологій. Переконавання й позиція

педагогів спрямовують рішення, які вони приймають, та дії, які виконують на своїх уроках [249, с. 435-436].

Незважаючи на переваги інтеграції технологій під час навчання іноземних мов, усе ще є вчителі, які не усвідомили необхідність включення технологій у свій навчальний план [226, с. 227-228]. Цей факт потрібно брати до уваги, оскільки вчителі – це ключові особи, які приймають рішення, керують навчанням і формують оточення, у якому використовуються технології в класі.

Отже, процес модернізації форм, методів, технологій іншомовної освіти відбувається на засадах варіативності та плюралізму. У зв'язку з цим на сучасному етапі в США все більшого поширення набувають змішані методи навчання іноземної мови, коли комбінують традиційні й інноваційні методи. Особливий акцент зроблено на використанні інформаційно-комунікативних (цифрових) технологій, які дають змогу організувати опанування учнями іноземних мов із залученням їх носіїв.

В Україні також приділяють значну увагу пошуку ефективних форм, методів і технологій навчання іноземних мов, спроможних стимулювати активну навчально-пізнавальну діяльність учнів. У сучасній українській школі на уроках іноземної мови, що залишаються основною формою організації навчання, використовуються традиційні та інноваційні методи і технології.

Багато вчителів планують уроки з іноземної мови, спираючись на традиційний підхід «PPP» (Presentation, Practice, Production) - презентація, практика, продуктивність. Сильною стороною цього методу є те, що він охоплює всі аспекти лексики і граматики. Водночас, з іншого боку, він недостатньо враховує індивідуальні потреби та особливості кожного учня, орієнтуючись насамперед на підручник або навчальну програму.

Заняття у форматі «PPP» складається із таких етапів:

1. Підготовчий, що передбачає розминку й перевірку домашнього завдання.

2. Презентація, складовими частинами якої є введення в тему заняття, презентація нових граматичних структур або лексичних одиниць, повторення граматичних структур або лексичних одиниць та перевірка того, як учні зрозуміли нові граматичні структури або лексичні одиниці.

3. Практика, що складається із двох підетапів: вправи, виконання яких контролює тільки вчитель, та вправи, виконання яких учитель контролює частково.

4. Продукування, під час якого учні мають продемонструвати навички мовлення згідно з цілями заняття.

5. Заключна частина передбачає зворотній зв'язок: відбувається виправлення викладачем помилок, яких припустилися учні, та визначення домашнього завдання [79, с. 135].

Одним із провідних методів навчання іноземних мов у вітчизняних школах є комунікативний метод, спрямований на практику спілкування [66, с. 38]. Мовленнєва практика передбачає виконання численних суто комунікативних (тобто таких, які повноцінно моделюють реальне мовленнєве середовище та спілкування в його типових ситуаціях) вправ у говорінні, читанні, аудіюванні та письмі [118, с. 149].

Комунікативний метод розвиває всі мовні навички (від усного та писемного мовлення до читання та аудіювання) і має на меті навчити учня говорити іноземною мовою не тільки вільно, а й правильно.

Одним із ефективних методів навчання іноземних мов є метод опори на фізичні дії (Total Physical Response), розроблений психологом Дж. Ашером. Суть цього методу полягає в тому, що під час навчання іноземної мови необхідно імітувати процес оволодіння дітьми рідною мовою, який засвоюється паралельно з виконанням відповідних фізичних дій. Метод опори на фізичні дії використовують в українських школах під час навчання молодших школярів. Прихильники цього методу вважають, що, застосовуючи його, учитель не стільки

навчає, скільки показує використання мовного матеріалу, стимулює розумову діяльність учнів, і просто дозволяє їм вести себе вільно, що знімає стрес, пов'язаний із вивченням нової мови [101].

Поширеним в українських школах залишається аудіовізуальний метод (П. Губеріна, Ж. Гугенгейм, Р. Мішеа), елементи якого застосовують під час навчання мови, використовуючи автентичні відеоматеріали. Вони імітують умови реального мовного середовища носіїв мови, сприяють розвитку мотивації та інтересу учнів. У процесі використання цього методу перед учнями ставиться практичне завдання – використовувати іноземну мову як засіб спілкування в повсякденному житті [66, с. 246-249]. Важливо, щоб учитель проводив необхідну підготовчу роботу і добирав аудіовізуальний матеріал, який відповідає навчальній програмі з іноземної мови, містить необхідну лексику з теми, що вивчається, а також ураховує рівень володіння учнями англійською мовою [40, с. 19].

Також використовують аудіолінгвальний метод, розроблений Ч. Фрізом і Р. Ладо. Застосування його забезпечує оволодіння основами мови, її звуковою системою і структурами, що відображають різні види побудови речень. Знати іноземну мову, з позицій авторів, – це вміти користуватися її цілісними структурами, наповнюючи їх відповідним мовним матеріалом. Однією з умов ефективності цього методу є обов'язкове ознайомлення учнів з культурою народу, мова якого вивчається. Це має пізнавальне і практичне значення в аспекті адекватного сприйняття і вживання іншомовної лексики та фразеології [220, с. 45].

Як зазначає М. Довганич, під час застосування аудіолінгвального методу вчитель відіграє домінуючу роль. Він спостерігає за правильністю аудіювання і повторення; регулює темп уроку; класифікує, дозує та за необхідності складає додаткові вправи; пояснює матеріал; виправляє помилки у процесі навчання; направляє і керує всією діяльністю учнів [23, с. 75].

Застосовують і так званий сугестопедичний метод (Г. Лозанов), винятковою ознакою якого є розкриття резервів пам'яті завдяки спеціально організованим заняттям, підвищенню інтелектуальної активності учнів, використанню навіювання і релаксації. Основними засобами активізації резервних можливостей людини, як вважав болгарський учений Г. Лозанов, є: авторитет викладача; інфантилізація (у групі створюють сприятливі умови для навчання і засвоєння нового матеріалу, використовують рольові ігри, музику); двоплановість (учитель і учні застосовують жести, міміку, щоб вплинути на співрозмовника, повернути до себе інших); інтонація, ритм (учитель подає текстовий матеріал у певному ритмі в супроводі спеціально дібраної музики) [82, с. 171].

В останнє десятиріччя широкого поширення набули інноваційні методи навчання іноземних мов, до яких, на думку І. Гусленко, належать інтерактивні методи навчання з комп'ютерною підтримкою (computer-assisted language learning), метод сценарію (storyline method), метод симуляцій, метод каруселі, метод навчання по станціях та ін. [47, с. 22].

С. Байстриченко не без підстав вважає, що досягнення високого рівня володіння іноземною мовою, підвищення пізнавального інтересу учнів неможливе без запровадження інтерактивних методів [4, с.15].

Інтерактивний підхід до навчання іноземної мови передбачає активну взаємодію всіх учасників навчального процесу, під час якої відбувається взаємообмін інформацією іноземною мовою, взятою з автентичних джерел, набуття вмінь міжособистісного спілкування. Важливо не тільки і не стільки навчитися обмінюватися інформацією, а й оволодіти навичками самого процесу спілкування (слухати і чути партнера по спілкуванню, логічно й аргументовано оформляти свої думки в усній або письмовій формі, спілкуватися з різними типами людей та ін.).

Інтерактивні методи навчання ґрунтуються на таких методичних принципах:

- взаємне спілкування іноземною мовою для прийняття та продукування автентичної інформації, однаково цікавої для всіх учасників, у важливій для всіх ситуації;
- спільна діяльність, що характеризується взаємозв'язком трьох об'єктів: виробника інформації, одержувача інформації і ситуативного контексту;
- зміна традиційної ролі вчителя в навчальному процесі, перехід до демократичного стилю спілкування;
- рефлексійність навчання, свідоме і критичне осмислення дії, його мотивів, якості і результатів з боку вчителя й учнів [85, с. 87].

О. Коваленко наголошує, що інтерактивність у навчанні є здатністю до взаємодії, навчанням у режимі бесіди, діалогу, дії, а «інтерактивним можна назвати метод, у якому той, хто навчається, є учасником» [43, с.6].

У сучасній методиці викладання іноземних мов виокремлюють різні форми інтерактивного навчання, зокрема: творчі завдання; групова робота; рольові ігри; розроблення проєктів; перегляд і обговорення відеоматеріалів; метод розв'язання проблем («мозковий штурм»); тренінги; обговорення складних і дискусійних питань; навчальна дискусія (дебати, круглий стіл); «case-study» (аналіз конкретних, практичних ситуацій) [67, с. 130].

До інтерактивного належить так зване сценарне навчання, яке моделює реалістичну ситуацію. У ній представлена фіксована послідовність передбачуваних подій для досягнення педагогічних цілей та можливі варіанти, які дозволяють учню досягти результату [114, с. 6].

На думку Н. Слей, зміст сценаріїв максимально відображає природний процес спілкування в реальному житті. Під час розроблення сценаріїв ураховують потреби у взаємодії учнів один з одним і використовують різні методи і форми організації мовленнєвої діяльності (інтерв'ю, дискусії, дебати,

рольові ігри, круглі столи тощо). Навчальні сценарії з іноземної мови охоплюють масу інформації країнознавчого, мовного, культурологічного та професійно орієнтованого характеру [113].

Одним із інтерактивних методів навчання іноземних мов є симуляція, яка передбачає переміщення учнів в уявні ситуації (що імітують реальні) для навчання або отримання оцінки виконаної роботи. Інакше кажучи, це навчання дією або в дії. Симуляція як метод навчання є певним безпечним середовищем, у якому учні намагаються впоратися з поставленими перед ними завданнями, подолати комунікативні невдачі, які виникають у змодельованих ситуаціях. Головним у симуляції є занурення учнів в комунікативну практику і набуття відповідного досвіду подолання труднощів, що виникають у процесі комунікації. Цей метод дає змогу на практиці забезпечити вихід із ситуації комунікативних труднощів завдяки використанню різноманітних компенсаторних стратегій [77].

Інтерактивний метод «карусель» дозволяє динамічно й комплексно відпрацьовувати лексико-граматичні навички, вдосконалювати навички говоріння та аудіювання. Створюють два кільця: внутрішнє, у якому учні сидять нерухомо, і зовнішнє, у якому переміщуються, змінюючи пари. Певний відтинок часу учні діалогізують у парі, обмінюючись інформацією, думками, ідеями, після відбувається зміна партнерів. Можливий й інший варіант: утворення одного кола учнів. В такому разі відбувається зміна не партнерів, а завдань, які кожен учень виконує самостійно [41, с.25].

Під час навчання іноземних мов використовують «технології навчання» (або «педагогічні технології»), під якими розуміють сукупність прийомів роботи вчителя, за допомогою яких забезпечується досягнення поставлених на уроці освітніх цілей з найбільшою ефективністю за мінімально можливий період часу.

Значні можливості у формуванні й розвитку комунікативної культури школярів, практичному оволодінні іноземною мовою мають інформаційні технології навчання, що передбачають використання в навчальному процесі

комп'ютера та Інтернет-ресурсів. Навчання іноземної мови з використанням комп'ютера має низку переваг, оскільки забезпечується індивідуалізація навчання, підвищується мотивація учнів, існує можливість забезпечення безпосереднього зворотного зв'язку, підвищується об'єктивність оцінювання знань, забезпечується ефективне виконання вправ і тренувань [2, с. 51].

Комп'ютерні навчальні програми на уроках іноземної мови дають змогу формувати навички й уміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі, удосконалювати вміння писемного мовлення школярів, поповнювати словниковий запас учнів, формувати в них стійку мотивацію до вивчення іноземної мови [16]. Упровадження таких програм дозволяє більш ефективно контролювати навчальну діяльність учнів, проводити тестування й моніторинг, організувати самостійну роботу школярів. Застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі неможливе без готовності і здатності вчителів оволодіти новими технологічними засобами.

Т. Носенко вважає, що основними напрямками використання інформаційних комп'ютерних технологій у навчальному процесі є пошук інформації у глобальній і локальній мережах; зберігання, оброблення й передача інформації; розроблення методичних і дидактичних матеріалів; здійснення автоматизованого контролю навчальної діяльності; розроблення педагогічних програмних засобів різного призначення і web-сайтів навчального призначення; організація й проведення комп'ютерних експериментів з віртуальними моделями; оброблення результатів експерименту; дистанційне регулювання навчальної діяльності; організація інтелектуального дозвілля учнів [78, с. 33].

Результативність інформаційних технологій залежить від наявності електронних навчальних матеріалів – електронних підручників, насичених такими мультимедійними засобами подання інформації, як анімація, комп'ютерна графіка, звуковий супровід тощо, що мають якісне художнє оформлення, містять системи пошуку й управління вивченням навчального

матеріалу, а також віртуальні лабораторні практикуми та комп'ютерні тренажери [127, с. 647].

Популярною в українських школах є технологія «мовний портфель (мовне портфоліо)», що є пакетом документів, у якому учень фіксує свої досягнення й досвід опанування мови, що вивчається, отримані кваліфікації, а також окремі види робіт, виконаних ним за час навчання, які свідчать про його успіх у навчанні.

Широке впровадження мовного портфеля в систему іншомовної освіти почалося з 2001 року, який було проголошено Європейським роком мов, і отримало позитивні відгуки в методичній літературі. На основі європейського мовного портфеля були розроблені національні варіанти його, що враховують національно-культурні і навчальні традиції у вивченні мов.

Національний координатор Європейського мовного портфоліо О. Карп'юк рекомендує такі шляхи впровадження цього інструмента в практику іншомовного навчання під назвою «Стратегія «шести кроків»:

Крок 1. Формування навичок рефлексії (спонукати учнів до позитивних роздумів, використовуючи твердження «Я можу...»).

Крок 2. Ознайомлення з Європейським мовним портфоліо (спонукати учнів до роздумів про те, у яких ситуаціях доцільно демонструвати мовний портфель); учні обмінюються ідеями щодо того, як поліпшити свої знання з іноземної мови).

Крок 3. Формування навичок постановки цілей за допомогою дескрипторів (уміння учнів зіставляти рівні та дескриптори із навчальними матеріалами, формулювати цілі за допомогою дескрипторів, використовувати дескриптори для результатів досягнень).

Крок 4. Формування навичок і розвиток умінь планувати свою навчальну діяльність (спонукати учнів до роботи в парах, групах).

Крок 5. Поступове впровадження самооцінювання (навчити учнів оцінювати свою роботу та роботу класу).

Крок 6. Підтримка роботи учнів з Європейським мовним портфоліо (спонукати учнів до дискусій у групах щодо того, як ефективніше використовувати Європейське мовне портфоліо; установлювати міжнародні контакти й виконувати міжкультурні проекти та відображати результати досвіду в Європейському мовному портфоліо) [38].

Основною формою організації навчання іноземної мови в українських школах залишається урок, під час якого використовують різні методи та прийоми. Зважаючи на те, що сучасна іншомовна освіта спрямована на формування мовленнєвої компетентності учнів, одночасно з традиційними (заняття у форматі «PPP», комунікативний метод, метод опори на фізичні дії, сугестопедичний метод, аудіолінгвальний метод тощо) застосовують інноваційні методи, серед яких пріоритет віддається інтерактивним формам та методам. Найбільш поширеними під час вивчення іноземних мов є творчі завдання; групова робота; рольові ігри; підготовка проєктів; перегляд і обговорення відеоматеріалів; метод «мозковий штурм»; тренінги; обговорення складних і дискусійних питань; навчальна дискусія (дебати, круглий стіл); «case-study» (аналіз конкретних, практичних ситуацій); сценарне навчання; метод симуляцій, «карусель» тощо. Вони забезпечують активну взаємодію всіх учасників навчального процесу, взаємообмін інформацією іноземною мовою, взятою з автентичних джерел, ефективно сприяють набуттю вмінь міжособистісного спілкування. Значну увагу приділяють упровадженню інформаційних технологій навчання, технології «мовний портфель» тощо.

Проведений порівняльний аналіз дав змогу виявити спільне й відмінне у формах, методах і технологіях навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України.

Спільне виявляється в тому, що в США та Україні вчителі використовують традиційні та інноваційні форми, методи й технології навчання. В обох країнах відомі й поширені аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи, проєктна

методика, навчання в співробітництві, інтерактивні методи, інформаційні технології навчання з використанням Інтернет-ресурсів та ін., які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Втім існують певні відмінності в методиках навчання іноземних мов в американських та українських загальноосвітніх навчальних закладах. Перша з них полягає в тому, що українські вчителі недостатньо використовують фонетичний та прямий методи, дуже популярні в американських школах. Друга істотна відмінність така: в Україні є небагато шкіл, де працюють носії мови та реалізуються програми занурення в іноземну мову, що поширено в американських школах. Третя відмінність пов'язана з використанням інформаційних технологій навчання іноземних мов. В Україні їх використовують переважно для того, щоб покращити якість візуальної та аудіоінформації, яка стає яскравішою, динамічнішою, для відпрацювання практичних умінь і навичок під час самостійної роботи, контролю та самоконтролю. У США акцент роблять на спілкуванні в режимі онлайн з носіями мови – учнями з країн, мова яких вивчається.

Отже, поряд із подібними рисами в змісті, формах, методах і технологіях іншомовного навчання в загальноосвітніх школах США та України існують і суттєві відмінності. Через брак власного ефективного досвіду, відсутність компетентних викладачів рівень знання іноземної мови учнів вітчизняних середніх шкіл нині не високий. Зважаючи на це, вивчення і творче використання досвіду навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах Сполучених Штатів Америки є корисним для підвищення ефективності процесу іншомовного навчання у загальноосвітніх школах України.

2.4. Перспективи впровадження американського досвіду навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах України

Сучасна вітчизняна педагогічна наука перебуває в пошуку шляхів модернізації іншомовної освіти. За такої умови важливого значення надають урахуванню зарубіжного досвіду, оскільки підвищення ефективності навчання іноземних мов у загальноосвітній школі потребує обміну знаннями, розвитку метазнань, створення інтерактивних мереж, мобільності вчителів і учнів, міжнародних науково-дослідних проєктів.

Вивчення зарубіжного, зокрема й американського, досвіду навчання іноземних мов актуалізується входженням вітчизняної загальноосвітньої школи в міжнародний освітній простір і міжнародний ринок освітніх послуг. У цих умовах зростає значення іншомовної освіти, нагальною є потреба у підвищенні її ефективності, використанні оптимальних методів і сучасних технологій навчання іноземних мов.

Українські науковці приділяють значну увагу вивченню теорії та практики іншомовної освіти в США (Т. Кошманова, Л. Пуховська, Р. Роман та ін.). Однак питання, пов'язані з використанням американського досвіду навчання іноземних мов, залишаються недостатньо вивченими й дискусійними.

У дослідженні було встановлено, що навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх шкіл у США та Україні має спільні та відмінні риси, особливості, сильні та слабкі сторони. Однак, незважаючи на те, що вивчення іноземних мов для американських школярів не є обов'язковим, нові теоретичні концепції іншомовної освіти, інноваційні технології навчання іноземних мов з'являлись саме в США й тому педагогічний досвід цієї країни може бути використаний для вдосконалення процесу навчання іноземних мов в українських школах.

Ми дійшли висновку, що застосування американського досвіду може бути корисним на всіх етапах навчання іноземних мов: на етапі цілевизначення, формування змісту, вибору форм, методів і технологій навчання.

По-перше, проведений порівняльний аналіз засвідчив, що в американських та українських школах зроблено різні акценти щодо мети навчання іноземних мов, що, безумовно, впливає на підходи до вибору змісту, форм, методів і технологій іншомовної освіти. Вивчення спеціальної літератури спонукає до висновку, що основна мета навчання іноземних мов у США та Україні, на перший погляд, однакова: формування і розвиток комунікативної компетентності школярів, забезпечення практичного оволодіння іноземною мовою. Водночас в американських школах акцент зроблено ще й на вивченні культури країни, мова якої вивчається. Як було зазначено, американські стандарти з вивчення іноземних мов містять позицію «Культура», що сприяє формуванню в учнів розуміння культури країни, мова якої вивчається, як динамічної системи, взаємопов'язаної з усіма явищами в суспільстві. Американські вчені особливо підкреслюють, що розвиток мовленнєвих навичок і культурної компетентності в навчанні іноземних мов однаково необхідні, щоб зрозуміти людей з різних верств суспільства.

На нашу думку, зроблений акцент можна пояснити так: американських школярів навчають іноземних мов переважно для того, щоб вони могли жити й працювати в зарубіжних країнах, ефективно спілкуватися з носіями мови і, що надважливо, досягати взаєморозуміння та налагоджувати співробітництво. Саме для цього потрібно не лише знати іноземну мову, а й мати уявлення про національні особливості країни, її культурні цінності, традиції та звичаї.

В українських школах навчання іноземних мов є дещо формальним і неповною мірою прагматичним, і саме тому оволодіння іноземною мовою недостатньо пов'язане із вивченням культури. Учителі не прогнозують і не зважають на те, що їхні учні в майбутньому повинні бути готові до роботи й спілкування в зарубіжній країні, мову якої вони вивчали.

У зв'язку з цим можна рекомендувати розробникам програм і вчителям іноземної мови включати в зміст навчання більше країнознавчого матеріалу, щоб учні могли не тільки практично оволодіти іноземною мовою, а й мати уявлення про соціокультурний контекст іншомовного спілкування. Поглиблення знань про культуру, науку, історію та сучасність, суспільних діячів країн, мова яких вивчається, місце цих країн у світі та світовій культурі забезпечить адекватне використання мовних засобів, засвоєння правил мовленнєвої та немовленнєвої поведінки відповідно до чинних норм. Ігнорування соціокультурних аспектів може стати перешкодою та причиною виникнення труднощів і непорозуміння під час спілкування з представниками різних народів.

Інакше кажучи, підставою для коректного визначення мети іншомовного навчання в українських школах має стати лінгвокраїнознавчий підхід, який дозволить сформулювати необхідне мовне середовище.

По-друге, результати вивчення американського досвіду переконують у необхідності збільшити в старшій школі обсяг навчального часу з іноземної мови, а також кількість іноземних мов, пропонованих школярам для вивчення. В Україні найбільш популярними є англійська, німецька, французька й іспанська мови, у США ж найчастіше обирають іспанську мову. Водночас американські школярі мають змогу вивчати значно більшу кількість мов: арабську, китайську, французьку, німецьку, латинську, російську, хінді, корейську, перську, португальську та ін.

По-третє, заслуговують на увагу підходи до формування змісту навчання іноземних мов в американських школах. Як було наголошено, зміст іншомовної освіти в США визначають національні освітні стандарти з іноземної мови, які пропонують лише загальні орієнтири для створення курикулумів (навчальних програм). Самі ж навчальні програми, зважаючи на те, що американська система освіти є децентралізованою, розробляють у кожному штаті, окрузі, навчальному закладі. Це зумовлює різноманітність програм навчання, дає змогу під час

формування змісту навчання враховувати потреби учнів та їхніх батьків, оперативно реагувати на соціально-економічні, політичні, культурні трансформації, що відбуваються в різних регіонах країни. У цій ситуації значно підвищується роль і відповідальність учителя іноземної мови, який не лише реалізує кимось створену програму, а, маючи свободу вибору, є її розробником. У результаті з'являється можливість більш адекватно враховувати індивідуальні особливості учнів, навчальну ситуацію на уроках, дібрати форми, методи, технології навчання, які цілком дозволяють реалізувати зміст навчання.

В українських школах з централізованою системою управління розробляють так звані типові освітні програми з галузей знань та окремих навчальних предметів, які фактично є обов'язковими для використання. Зауваження про те, що місцеві органи управління освітою та освітні заклади можуть вносити зміни в типові програми і вводити регіональний і шкільний компоненти у зміст освіти, на жаль, є переважно декларацією. Зазвичай під час створення освітніх програм навчальних закладів рекомендації Міністерства освіти і науки сприймають як обов'язкові для виконання.

Як відомо, типову навчальну програму затверджує МОН України. Вона є документом, що визначає зміст і обсяг знань, умінь та навичок, обов'язкових для засвоєння з тієї чи тієї навчальної дисципліни, пропонує розподіл навчального матеріалу за розділами, темами й періодами навчання. У Типовій освітній програмі встановлено загальний обсяг навчального навантаження, можливі міжпредметні взаємозв'язки, очікувані результати навчання учнів, рекомендовані форми організації освітнього процесу та інструменти системи внутрішнього забезпечення якості освіти, вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за програмою.

Сильною стороною Типових освітніх програм є те, що їх розробляють кваліфіковані фахівці, вони проходять експертизу й забезпечують певний (обов'язковий) рівень засвоєння навчальної дисципліни. З іншого боку, Типова

навчальна програма зумовлює неминучу одноманітність навчальних дій учнів, не враховуючи їхні індивідуальні особливості, особистий досвід, інтереси, а також місце проживання, особливості освітнього середовища тощо. Доцільно мати на увазі й те, що типова програма відводить учителю другорядну роль у конструюванні змісту навчання й тим самим привчає його до пасивності й використання стандартних підходів до навчального процесу.

Зауважимо, що українські вчителі іноземних мов мають змогу розробляти авторські навчальні програми для забезпечення варіативної складової навчального плану та гурткової роботи. Водночас процедура їх створення й затвердження є складною. Передусім потрібно обґрунтувати необхідність розроблення нової програми та здійснити відповідне науково-педагогічне дослідження, знайти і впорядкувати інформацію, створити проєкт програми та подати його на рецензування, затвердити проєкт на засіданні педради і отримати гриф чи схвалення. З огляду на це кількість таких програм обмежена.

Зважаючи на американський досвід іншомовної освіти, маємо підстави стверджувати, що доцільно підвищити роль учителя у формуванні змісту навчання іноземних мов, надавши йому лише загальні орієнтири і принципи відбору навчального матеріалу. Це сприятиме розробленню різноманітних навчальних програм, які будуть більш точно відповідати соціальному контексту, враховувати особливості конкретного освітнього середовища, інтереси та потреби учнів і зможуть забезпечити підвищення ефективності навчання іноземних мов.

По-четверте, американський досвід іншомовної освіти може бути корисним для вдосконалення технологій навчання іноземних мов. Наголошуючи на важливості застосування нових технологій, маємо на увазі не тільки технічні засоби, а й нові форми та методи навчання, які сприятимуть активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Проведений порівняльний аналіз засвідчив, що методики навчання іноземних мов в американських та українських школах мають спільні риси й тенденції розвитку, пов'язані із забезпеченням інтерактивності навчального процесу й упровадженням інформаційних технологій. Однак існують значні відмінності в підходах до організації навчання, на які варто звернути увагу.

У США, на відміну від України, розроблено відповідні принципи та правила викладання іноземних мов на уроках, на які повинен спиратись учитель:

1. Вивчення мови вимагає терпіння від учителів і учнів.
2. Необхідно надавати учням більше можливостей спілкуватися мовою, що вивчається.
3. Повторення має вирішальне значення; чим більше учень слухає, тим більше він вивчає.
4. Учитель повинен використовувати індивідуальний підхід до кожного учня.
5. Учитель мусить розмовляти правильною мовою і в класі, і на вулиці.
6. Потрібно допомагати учням здобувати знання під час виконання вправ, наближених до реальних ситуацій спілкування. Пропорційно розподіляти час між засвоєнням граматики й формуванням комунікативних умінь учнів.
7. Уроки потрібно проводити у формі бесіди (тобто запитання і відповіді). Під час бесіди необхідно давати учневі змогу вести бесіду у відсотковому відношенні: 50 % - учень; 50 % - учитель.
8. Ніколи не ставити запитання: «Ти зрозумів?». Краще перевірити знання учня в діалозі.
9. В освітньому середовищі потрібно встановлювати суб'єкт-суб'єктні відношення між усіма учасниками навчального процесу [311, с. 3].

Отже, навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США орієнтоване на учнів, а не на вчителя. В українських школах учитель усе ще

залишається центральною фігурою на уроці, тому, на нашу думку, доцільно запозичувати форми, методи, прийоми, технології, орієнтовані на учня.

Нормою має стати навчання за допомогою аудіолінгвального методу, який передбачає автоматизоване використання розмовного мовлення, тоді як традиційний граматично-перекладний метод зосереджується на грамотності, насамперед через навчання читати і, меншою мірою, писати іноземною мовою.

Більш широкого застосування в українських школах потребує метод занурення в мову, що вивчається (*immersion method*), який успішно застосовують в американських школах під час оволодіння французькою та іспанською мовами. Термін «занурення» (*immersion*) з'явився ще в 60-х роках минулого століття в Канаді, оскільки через наявність двох офіційних мов у цій країні багато канадців відчували труднощі під час прийому на роботу або в повсякденному спілкуванні. Тому в канадських школах англійськомовних дітей навчали французькою мовою і навпаки. У результаті виник метод занурення в мовне середовище, коли вчитель навчає або озвучує інструкції на уроці нерідною мовою. Іноземна мова поступово починає сприйматися як рідна [13, с. 207]. Рекомендують використовувати і повне занурення, коли 100 % навчального часу спілкуються іноземною мовою, і часткове занурення, коли на це відводять не більше 50 % навчального часу.

Застосування цього методу ймовірно, якщо вчитель має змогу на свій розсуд формувати зміст навчання, оскільки мають бути використані нові принципи відбору й організації мовного матеріалу, провідними з яких є діяльнісний, особистісно-рольовий та ситуативно-тематичний принципи [30].

Урахування американського досвіду впровадження комп'ютерних технологій дозволить осучаснити процес навчання іноземної мови в українських школах, зробити його більш результативним. Необхідно змінити мету застосування комп'ютера й ресурсів мережі Інтернет – використовувати не лише як засоби навчання, що дають змогу учням маніпулювати навчальними матеріалами та мовою у зручному темпі та відповідно до індивідуальних потреб,

а й як засоби, що уможливають ефективне спілкування з носіями мови. Учням у процесі навчання іноземної мови потрібно надати можливість вивчати автентичні документи та веб-сторінки, щоб знайти інформацію, яку можна синтезувати й обговорити пізніше, а також користуватися соціальними засобами комунікації (Facebook, Twitter, Skype, Voice Thread та ін.) для спілкування та налагодження співпраці з молоддю з усього світу. Це дозволить суттєво підвищити дієвість так званих прямих методів навчання іноземної мови.

Останнім часом у системі навчання іноземних мов США активно використовують імітаційні та рольові ігри (simulation / role-playing), мета яких – максимально наблизити навчальний процес до реальних умов. Переконані, що так званий гейміфікований підхід (зокрема, використання цифрових ігор) доцільно застосовувати в навчанні іноземних мов і в Україні. Цифровими іграми називають широке коло відео, комп'ютерних, мобільних ігор, а також ігор у соціальних мережах, що створюють в ігровому просторі складний світ, який можна досліджувати і з яким можна взаємодіяти. Цифрові ігри мають значний навчальний потенціал, оскільки дітей не потрібно змушувати грати – це їхній добровільний вибір. Поєднання навчальних цілей кожного шкільного предмета (зокрема іноземної мови) з ігровими цілями може стати дієвим інструментом для модернізації навчання іноземних мов у вітчизняній загальноосвітній школі.

По-п'яте, з огляду на американський досвід доцільно переглянути окремі аспекти впровадження компетентнісного підходу в навчання іноземної мови. Необхідно, щоб в українських школах цей підхід не просто декларувався, а сприяв тому, щоб навчальні курси були засновані на компетентності й були орієнтованими не на знання, а будувалися б навколо навичок, необхідних для виконання навчальних завдань. У зв'язку з цим важливо ідентифікувати кожну компетентність і на основі цього виокремити відповідні навички, оволодівати якими учні будуть під час вивчення певних модулів з іноземної мови. Учителеві необхідно дібрати відповідний дидактичний інструментарій, застосування якого

сприятиме результативному формуванню компетентності. Також потрібно розробити критерії оцінювання кожної компетенції і ознайомити з ними учнів. Під час підготовки до уроку вчитель має брати до уваги перспективи оволодіння учнями навичками, необхідними для просування їх по шляху до майстерності. Навчальні програми мають містити перелік видів діяльності, виконання яких дасть змогу учневі оволодіти необхідними навичками.

По-шосте, варто запозичити і творчо застосувати американську систему оцінювання результатів навчання іноземних мов у контексті компетентнісного підходу, яка містить формативне та підсумкове оцінювання. Формативне оцінювання використовують для визначення того, наскільки добре учень просувається по шляху до компетентності, а підсумкове для встановлення того, чи освоїв учень ту чи ту компетенцію. Зазвичай підсумкове оцінювання проводять у кінці кожного модуля у формі підсумкового тесту. Важливо, щоб учні постійно одержували інформацію про свій індивідуальний прогрес в оволодінні компетентністю. Варто наголосити на тому, що учень, який не пройшов підсумкове тестування, не може перейти до опанування наступної компетенції.

По-сьоме, для підвищення ефективності навчання іноземних мов важливо, щоб український учитель, як і його американський колега, був не лише тим, хто надає інформацію, а й фасилітатором – людиною, здатною організувати процес комунікації на уроці, зробити його легким і зручним для всіх учасників. Для цього в майбутнього вчителя іноземної мови потрібно сформувати навички фасилітатора групових процесів. З-поміж таких навичок першорядними вважають комунікативні, зокрема слухання, постановку запитань і управління взаємодією, а також організаційні та презентаційні навички. Учитель, спроможний бути фасилітатором, стане зразком для наслідування для інших членів групи, що важливо у вивченні іноземної мови.

Важливим каналом трансляції американського досвіду навчання англійської мови є численні програми обміну та двосторонні угоди між США та Україною, які сприяють академічній мобільності школярів. Основна мета освітніх програм – накопичити знання, удосконалити мовні навички, набути безцінного досвіду і отримати велику кількість позитивних емоцій.

Розглянемо найбільш відомі й популярні програми, а також проєкти академічної мобільності.

Програма обміну для старшокласників FLEX [99].

Програма повністю фінансується урядом США. Щорічно близько 10 тисяч учнів беруть участь у конкурсі за право навчатися в США, але перемагають, як правило, близько 300. У програмі FLEX мають право брати участь учні 8, 9 і 10 класів, які добре знають англійську мову, мають добрі або відмінні оцінки. Програма розрахована на один рік, упродовж якого учень проживає в американській родині. Після закінчення цього періоду школяр зобов'язаний повернутися на батьківщину.

Фіналісти програми отримують матеріальну допомогу (стипендію), а саме: безкоштовний проїзд від будинку до місця проживання в США, часткову страховку і щомісячні виплати на кишенькові витрати.

Rennert's English Courses, зимові та літні канікули для школярів [33].

Школа Rennert є однією з кращих і всесвітньо визнаних мовних шкіл США. Починаючи з 1973 року, школа Rennert накопичила величезний досвід у викладанні американської англійської мови школярам і студентам з усього світу. Індивідуальний підхід до учнів і невеликі групи є головними перевагами школи. Педагоги не просто навчають англійської мови, а й допомагають розширити діапазон знань, досвіду і піднятися на новий рівень володіння англійською мовою. Мовна школа Rennert створила річну програму Summer Plus! Programs, яка дозволяє вивчати англійську мову разом з іншими предметами: мистецтвом і архітектурою, танцями, модою, спортом та ін. Програми пропонуються для учнів

13-17 років, тривалістю від 2 до 7 тижнів і інтенсивністю 10 занять англійської мови на тиждень + 10 занять обраної додаткової дисципліни.

Міжнародний шкільний атестат України і США [74].

Це унікальна програма компанії STUDY.UA, яка дозволяє українським школярам навчатись одночасно за програмами української та американської середньої школи і отримати відразу два атестати після закінчення 11 класу. Тривалість цієї програми – 4 роки. У процесі навчання учні здобувають унікальні знання, які надалі полегшать навчання в університетах США, Канади, Великобританії та Західної Європи. Диплом US High School Diploma гарантує вступ до 275 англomовних університетів у всьому світі.

Особливість програми «Міжнародний шкільний атестат України і США» полягає в тому, що підготовчий курс англійської мови вивчають із 7-го класу. За умови володіння англійською мовою на достатньому рівні заняття починають із 8-го класу. Ця програма акредитована AdvancED – центром атестації середньої освіти в США. В 11-му класі випускники програми отримують американський атестат про закінчення середньої освіти – US High School Diploma.

За рівнем академічної підготовки програма міжнародного шкільного атестата не має аналогів в Україні. Під час навчання учні здобувають достатній обсяг знань з основних шкільних предметів, програма розширює світогляд школярів і дозволяє отримувати високі бали з першого дня навчання в університеті.

Випускників, які мають міжнародний атестат, без іспитів і програм підготовки гарантовано зараховують до одного з 275 університетів і коледжів США, Канади, Великобританії та Європи, які є партнерами STUDY.UA.

Навчання відбувається на базі академічних центрів Міжнародної школи STUDY Academy в Києві та Одесі, або в форматі онлайн для мешканців інших міст України.

FLS, Citrus College [139].

FLS International – це відома освітня компанія, яка понад 20 років надає освітні послуги в США, зокрема й для українських школярів. Школи FLS розташовані в багатьох куточках США: Лос-Анджелесі, Каліфорнії, Бостоні, Флориді, Лас-Вегасі. Щорічно в школах навчається близько 2000 учнів.

Програми FLS International передбачають підготовку школярів до вступу в школи, коледжі та університети США і Канади, курси ділової та розмовної англійської мови різного ступеня інтенсивності. Успішне закінчення відповідної мовної програми FLS International є гарантією спрощеної процедури зарахування до коледжу або університету. Навчатися за цією програмою можуть старшокласники від 15 років. Тривалість навчання від 2-х тижнів і більше (цілорічно).

Програма ідеально підходить тим, хто планує в майбутньому навчатися в американському коледжі або університеті. Школярам пропонують уроки з читання і розбору творів. У вільний час вони можуть брати участь у численних культурно-розважальних заходах, які проводить FLS. Такі заходи сприяють закріпленню мовних навичок і розширенню словникового запасу, розвитку навичок сприйняття на слух і розмовного мовлення.

У 1992 році було засновано **Корпус Миру США** в Україні [52], який співпрацює з Міністерством освіти та науки України, Міністерством молоді та спорту України та Міністерством розвитку громад та територій України над спільно запланованими проєктами. Американські волонтери працюють і живуть пліч-о-пліч з українськими колегами впродовж двох років, обмінюючись досвідом та розвиваючи стосунки.

Американські волонтери викладають англійську мову в закладах освіти, застосовуючи методи навчання, орієнтовані на учнів, співпрацюють з українськими вчителями над упровадженням інклюзивності, особливо для сільського населення. Така спільна діяльність сприяє покращенню результатів навчання англійської мови, розвитку громадянської освіти та формуванню інших

навичок, які допоможуть українським школярам і студентам розбудувати демократичне суспільство та мати успіх у подальшій освіті і майбутній кар'єрі.

Волонтери пропонують учням і вчителям важливі стратегії молодіжного розвитку, проводять шкільні заняття, організують позакласні заходи й реалізують громадські проєкти, спрямовані на активізацію участі молоді, навчання громадських ініціатив, запобігання поширенню ВІЛ та наркоманії. Заходи сприяють оволодінню інформаційними технологіями, розвитку навичок підприємницької діяльності та фінансової грамотності, медіаграмотності, громадянської свідомості, лідерства тощо.

Велику кількість різноманітних заходів проводять на основі мережі громадських інформаційних ресурсних центрів по всій Україні **«Вікно в Америку»** [15]. Відділ преси, освіти та культури Посольства США в Україні підтримує цю мережу, до якої входять 29 центрів означеної програми в різних областях України, зокрема і чотири центри **«Вікно в Америку для майбутніх лідерів»** та Американська бібліотека при Національному університеті Києво-Могилянської академії.

У кожному центрі **«Вікно в Америку»** проводять різноманітні заходи, спрямовані на зближення американців та українців, завдяки яким школярі США та України вчаться один в одного, водночас зміцнюючи зв'язки між нашими країнами.

Отже, вивчення досвіду навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США і подальше його впровадження можуть стати важливим чинником підвищення ефективності процесу іншомовного навчання у загальноосвітніх школах України. Це зумовлено тим, що, з одного боку, якість навчання іноземних мов в українських школах потребує суттєвого підвищення, з іншого – в США розробляють сучасні теоретичні концепції, застосовують інноваційні технології навчання, які можуть допомогти у розв'язанні існуючих проблем. Застосування американського досвіду може бути корисним на всіх етапах процесу навчання

іноземних мов: цілевизначенні, формуванні змісту, виборі форм, методів і технологій навчання.

Висновки до розділу 2

1. Проведений порівняльний аналіз дав змогу виявити спільне й відмінне у визначенні сутності ефективного навчання іноземних мов, установленні компонентів для вимірювання, обґрунтуванні критеріїв ефективності навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України. Американські й українські фахівці одностайні в тому, що ефективне навчання є сукупністю дій, які забезпечують досягнення поставленої мети. Водночас науковці США розглядають не лише внутрішню ефективність іншомовної освіти, що відображає рівень досягнення цілей навчання, а й зовнішню ефективність – економічний ефект освітньої програми (використання вкладених ресурсів та їх рентабельність). Українські вчені звертають увагу лише на педагогічні аспекти ефективного навчання іноземних мов (оптимальність витрачених зусиль, засобів і часу, педагогічні умови, рівень мотивації та активності учнів).

Спільне виявляється у визначенні чинників ефективності навчання – кваліфікація вчителів іноземної мови та методи навчання. Водночас у США під час визначення ролі вчителя в забезпеченні ефективності навчання не враховують моделі його поведінки та ставлення до учнів. В Україні акцент робиться на рівні теоретичної й практичної підготовки вчителя.

Відмінними є підходи до визначення критеріїв ефективності методів навчання іноземних мов: учені США вважають, що про ефективність методу свідчить наявність консолідованої позиції вчителів іноземної мови щодо цього, а також спроможність методу бути повторно ідентифікованим і дидактично виправданим у різних умовах; українські дослідники виходять із того, що ефективність методів обґрунтовується на експериментальній основі. В

українській науково-методичній літературі представлено конкретні критерії ефективності методів: спрямованості на активізацію пізнавальної діяльності й розвиток особистості учня; відповідності конкретній ситуації навчання. Також в Україні розроблено конкретні критерії вибору ефективних форм організації навчання: відповідність змісту навчального матеріалу, його складності й новизні, етапу навчання, рівню підготовленості учнів і їхнім віковим особливостям, рівню професійно-педагогічної майстерності вчителя, рівню матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу.

2. У процесі дослідження виявлено спільне й відмінне щодо змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України. На підходах до формування змісту позначається особливість систем управління шкільною освітою у двох країнах: у США з децентралізованою освітньою системою зміст навчання формується переважно на рівні штатів, округів і навчальних закладів, в Україні, де система освіти є централізованою, визначальними є рішення центральної влади. Відмінності полягають і в тому, що навчання іноземних мов в Україні є обов'язковим, натомість у США іноземна мова має статус факультативу або предмета за вибором; на відміну від української, у старшій американській школі кількість навчального часу, визначеного на вивчення іноземної мови, більша; американські школи пропонують для вивчення більш широкий перелік іноземних мов.

Зміст навчання іноземних мов в обох країнах відображено в низці нормативних документів. У США вони визначають цільові орієнтири та взаємопов'язані галузі, які мають бути реалізовані в навчальних програмах (5 C - communication, cultures, connections, comparisons, communities). Навчальні програми розробляють у кожному штаті, окрузі, школі з урахуванням конкретного соціокультурного контексту, потреб учнів і їхніх батьків. В Україні пропонують типові освітні програми з типовими навчальними планами, затверджені МОН України. На їх основі розробляють освітні програми з

іноземної мови та робочі навчальні плани шкіл. Як результат, українські навчальні програми більш уніфіковані, їх відповідність інтересам і потребам дітей, особливостям соціокультурного контексту мають другорядне значення.

Навчальні програми з іноземних мов обох країн окреслюють основні теми для вивчення, визначають компетентності, якими повинні оволодіти учні на кожному рівні загальної освіти. Водночас навчальні програми у США орієнтовані здебільшого на вивчення культури країни, мова якої вивчається; на індивідуалізоване навчання учнів, про що свідчить більша, порівняно з українськими школами, кількість елективних і факультативних занять, а також обсяг самостійної навчальної та дослідницької роботи учнів. Важливою відмінністю є те, що освітні стандарти з іноземних мов у США містять стандарти досягнень учнів, представлені як індикатори прогресу.

Шкільні підручники, у яких безпосередньо представлено зміст навчання іноземних мов, в обох країнах охоплюють письмові тексти, завдання, лексику та граматику, а також містять інструкції щодо виконання індивідуальних і класних завдань.

3. Порівняльний аналіз дав змогу виявити спільне й відмінне у формах, методах і технологіях навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України. Серед спільних рис найважливішими є такі: використання традиційних і інноваційних форм, методів і технологій навчання; поширеність аудіолінгвального та аудіовізуального методів, пріоритетність інтерактивних методів та інформаційних технологій навчання з використанням Інтернет-ресурсів тощо, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Відмінності в методиках навчання іноземних мов в американських та українських школах стосуються того, що українські вчителі недостатньо використовують популярні в США фонетичний і прямий методи. Крім того, в Україні є небагато шкіл, де працюють носії мови та реалізуються програми занурення в іноземну мову, що поширено в американських школах. Відмінним є

використанням інформаційних технологій навчання іноземних мов: в Україні їх застосовують переважно для залучення нової, більш якісної інформації, для відпрацювання практичних умінь і навичок під час самостійної роботи, контролю та самоконтролю, у США – здебільшого для спілкування в режимі онлайн з носіями мови – учнями з країн, мова яких вивчається.

4. Досвід іншомовної освіти США може бути творчо використаний для вдосконалення навчання іноземних мов школярів в Україні. Зважаючи на американський досвід, буде доцільним: скорегувати мету навчання іноземних мов, зробивши акцент на вивченні культури країни, мова якої вивчається; збільшити обсяг навчального часу на вивчення іноземної мови в старшій школі та збільшити кількість іноземних мов, що пропонуються школярам для вивчення; підвищити роль учителя іноземної мови у формуванні змісту навчання, що забезпечить різноманіття навчальних програм, їх відповідність соціокультурному контексту, потребам та інтересам учнів. Також більш широкого застосування в українських школах потребують аудіолінгвальний метод, метод занурення в мову, що вивчається, інформаційні технології як засіб спілкування з носіями мови, імітаційні та рольові (цифрові) ігри. Необхідно переглянути способи впровадження компетентнісного підходу до навчання іноземних мов завдяки ідентифікації компетентностей, розподілу їх на навички й розроблення відповідних модулів навчального курсу; увідповіднити вимоги компетентнісного підходу до оцінювання результатів навчання; розширити спектр функцій учителя іноземної шляхом формування в нього навичок фасилітатора групових процесів. Поліпшенню мовних навичок українських школярів сприятимуть програми обміну та двосторонні угоди між США та Україною.

Висновки

У дисертації на основі аналізу автентичних джерел виявлено спільне та відмінне в теорії й практиці навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України, обґрунтовано шляхи використання американського досвіду у вітчизняній іншомовній освіті.

1. Під час дослідження виявлено відмінності у впливі соціально-історичного контексту на розвиток іншомовної освіти в США та Україні. В Україні, яка має більш давню історію навчання дітей іноземних мов у межах шкільної освіти, починаючи з X століття, зміст та організація іншомовного навчання мали переважно релігійний характер. У США навчання іноземних мов було зумовлено особливостями колонізації й мало не лише культурно-релігійне значення, а й сприяло зближенню й співробітництву народів, які населяли країну.

Упродовж XVII – XIX ст. розвиток іншомовної освіти в школах США та України характеризували спільні тенденції: вивчення класичних мов за схожою методикою; поступове запровадження в шкільну практику вивчення «нових» (західноєвропейських) мов і витіснення «мертвих мов» (латинської та давньогрецької). У першій половині XX століття помітними були відмінності в іншомовній освіті: у США спостерігалось недооцінювання ролі навчання іноземних мов; в Україні на початку XX століття іноземну мову внесено до навчального плану загальноосвітніх шкіл як обов'язкову навчальну дисципліну. Посилення уваги до іншомовної освіти в США відбулося після Другої світової війни, коли з міркувань національної безпеки і міжнародних відносин було розроблено нові концепції і впроваджено більш ефективні підходи до вивчення іноземних мов, використано новітні інформаційні технології. В Україні традиційно вивчення іноземних мов було спрямоване на формування в учнів уміння читати і перекладати іноземний текст, і лише з другої половини 50-х років воно стало охоплювати всі види мовленнєвої діяльності: читання, говоріння,

аудіювання та письмо. У добу незалежності відбулося зближення концептуальних підходів до іншомовної освіти в США та Україні.

2. Показано, що в США та Україні значна увага приділяється концептуальному забезпеченню іншомовної освіти. Спільними характеристиками концепцій навчання іноземних мов в обох країнах є: зумовленість навчання процесами глобалізації, потребами міжкультурного спілкування, орієнтацією на міжнародні стандарти, державною освітньою політикою, прагненням до систематичного оновлення його змісту, форм, методів і технологій; підвищена увага до виховного й соціокультурного аспектів навчання іноземних мов, формування міжкультурної компетентності учнів; необхідність урахування індивідуальних здібностей учнів, зв'язку між здібностями, інтелектом, віком і досягненнями учнів у вивченні іноземних мов; використання схожих підходів і методів навчання іноземних мов на різних історичних етапах, застосування комунікативного підходу як універсального в системах навчання іноземних мов США та України на сучасному етапі; активізація пізнавальної активності учнів засобами інтерактивних та інформаційних технологій навчання.

До відмінностей у концептуальному забезпеченні іншомовної освіти в США та Україні віднесено: наявність значної кількості різноманітних концепцій іншомовної освіти в США і недооцінювання необхідності створення власних концептуальних розробок у цій галузі в Україні, прагнення до запозичення теоретичних здобутків зарубіжних, зокрема й американських колег; зумовленість змісту концепцій навчання іноземних мов особливостями процесу засвоєння мов, впливом лінгвістичних, психологічних і соціальних досліджень на процес навчання мови в США й удосконалення концептуальних положень навчання іноземної мови в Україні з урахуванням зарубіжних концепцій.

3. Установлено, що на сучасному етапі в основу навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України покладено компетентнісний підхід, у

трактуванні й використанні якого виявлено спільні й відмінні риси. Проведений порівняльний аналіз дає змогу стверджувати, що спільне в іншомовній компетентнісній освіті в США та Україні виявляється на теоретичному рівні: у визначенні сутності компетентнісного підходу, особливостей використання його потенціалу в навчанні іноземних мов; в обґрунтуванні необхідності зміни стилю спілкування учителя і учня в навчальному процесі, установлення партнерських відносин між ними; у прагненні до використання інтерактивних форм і методів навчання та інформаційних освітніх технологій у компетентнісній іншомовній освіті.

Відмінності простежуються в застосуванні компетентнісного підходу до навчання іноземних мов в українських та американських загальноосвітніх школах: а) у США впровадження компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов зумовлено переважно внутрішніми чинниками, в Україні – передусім вивченням і запозиченням досвіду розвинених країн світу, зокрема й США; б) американські фахівці не обмежуються розробленням теоретичних питань, а обґрунтовують шляхи практичного застосування компетентнісного підходу, вітчизняні науковці віддають перевагу розгляду загальнопедагогічних питань компетентнісного підходу, його зв'язку з особистісно орієнтованим, діяльнісним підходами, проблем поняттєво-термінологічного характеру; в) в американській науковій літературі акцент зроблено на тому, що компетентнісне навчання іноземних мов передбачає оволодіння практичним застосуванням мови в соціальному контексті, в реальній життєвій ситуації; українські дослідники недооцінюють значення соціального контексту; г) центральне місце в дослідженнях американських учених посідає проблема результативності компетентнісного підходу, розроблення процедури оцінювання навчальних досягнень учнів; вітчизняні фахівці приділяють недостатню увагу цим питанням.

4. У центрі уваги американських і українських фахівців перебувають проблеми, пов'язані з ефективністю навчання іноземних мов школярів. Попри

спільні уявлення про сутність ефективного навчання іноземних мов учені США та України надають відмінну розгорнуту характеристику цьому процесу. У США звертають увагу не лише на внутрішню ефективність освіти, що відображає ступінь досягнення цілей навчання, а й на зовнішню ефективність – на економічний ефект освітньої програми, який розуміють як використання вкладених ресурсів та їх рентабельність. В Україні розглядають винятково педагогічні аспекти ефективності навчання.

Спільною є позиція американських і українських учених стосовно чинників, що зумовлюють ефективність навчання: кваліфікація вчителів іноземної мови та методи навчання. Однак в американській науковій літературі під час визначення ролі вчителя в забезпеченні ефективності навчання акцент роблять на моделі його поведінки та ставленні до учнів. Вітчизняні науковці зосереджуються на рівні оволодіння вчителем теоретичними знаннями і практичними вміннями, необхідними для реалізації його професійних функцій.

Щодо методів навчання іноземних мов як чинника забезпечення його ефективності позиції фахівців обох країн збігаються: перевага віддається інтерактивним методам, які підвищують пізнавальну активність учня, забезпечують формування мовної компетентності. Відмінними є підходи до підтвердження ефективності того чи того методу навчання: американські дослідники вважають, що ефективність підтверджується професійним консенсусом, тобто консолідованою позицією вчителів іноземної мови, які визнають або не визнають ефективність методів викладання; українські фахівці наполягають на необхідності експериментального підтвердження ефективності методу. В українській науково-методичній літературі представлено конкретні критерії ефективності методів і форм організації навчання іноземних мов.

5. Порівняльний аналіз змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України засвідчив, що підходи до його формування зумовлені особливістю систем управління шкільною освітою в двох країнах

(децентралізованою – у США та централізованою – в Україні), статусом іноземної мови як навчальної дисципліни (обов'язкова навчальна дисципліна в Україні та дисципліна за вибором або факультатив у США), обсягом навчального часу на вивчення іноземної мови. Серед відмінностей, що безпосередньо стосуються змісту освіти, найбільш важливими є: а) у США нормативні документи визначають лише цільові орієнтири та взаємопов'язані галузі, які мають бути відображені в навчальних програмах, а самі програми розробляють на рівні штатів, округів і навчальних закладів; в Україні пропонуються затверджені МОН України типові освітні програми з типовими навчальними планами, на основі яких розробляють освітні програми з іноземної мови та робочі навчальні плани шкіл; б) навчальні програми з іноземної мови американських шкіл, на відміну від українських, здебільшого орієнтовані на вивчення культури країни, мова якої вивчається, на індивідуалізоване навчання учнів; в) освітні стандарти з іноземних мов у США, на відміну від України, містять стандарти досягнень учнів, представлені як індикатори прогресу. В обох країнах розроблено значну кількість підручників, які містять писемні тексти, завдання, лексику, граматику, а також чіткі інструкції щодо виконання індивідуальних і класних завдань.

6. Виявлено спільні риси стосовно форм, методів і технологій навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах США та України, а саме: використання традиційних та інноваційних форм, методів і технологій; поширеність аудіолінгвального й аудіовізуального методів, пріоритетність інтерактивних методів та інформаційних технологій навчання. Найбільш помітними відмінностями в методиках навчання іноземних мов в американських та українських школах є: недостатня увага в Україні до популярних у США фонетичного та прямого методів; незначна кількість шкіл в Україні, де працюють носії мови та реалізуються програми занурення в іноземну мову; використання в українських школах інформаційних технологій переважно для залучення нової,

більш якісної інформації, для організації самостійної роботи, контролю та самоконтролю, водночас у США – переважно для спілкування в режимі онлайн з учнями з країн, мова яких вивчається.

7. Здійснений порівняльний аналіз дає змогу стверджувати, що американський досвід може бути використаний для модернізації й підвищення ефективності шкільної іншомовної освіти в Україні.

По-перше, доцільно внести корективи у визначення мети навчання іноземних мов, зробивши акцент не лише на практичному оволодінні іноземною мовою, а й на спроможності врахування учнями соціокультурного контексту іншомовного спілкування. По-друге, варто збільшити обсяг навчального часу з іноземної мови в старшій школі та кількість іноземних мов, що пропонуються для вивчення школярам. По-третє, необхідно підвищити роль учителя у формуванні змісту навчання іноземних мов, що забезпечить більшу різноманітність навчальних програм, їх релевантність, тобто відповідність соціальному контексту, особливостям конкретного освітнього середовища, інтересам і потребам учнів. По-четверте, американський досвід іншомовної освіти може бути корисним для вдосконалення форм, методів і технологій навчання іноземних мов (широке застосування в українських школах аудіолінгвального методу, методу занурення в мову, інформаційних технологій як засобу спілкування з носіями мови, імітаційних і рольових ігор). По-п'яте, потребує перегляду впровадження компетентнісного підходу в процес навчання іноземних мов. Необхідно, щоб компетентності, формування яких передбачено навчальною дисципліною, були ідентифіковані й поділені на відповідні навички, а на цій основі розроблені модулі, які забезпечують можливість оволодіти цими навичками. Це дасть змогу учням точно знати, що і наскільки треба добре виконувати, щоб оволодіти компетентністю. По-шосте, необхідно створити систему оцінювання результатів навчання іноземних мов, яка повною мірою відповідала б принципам компетентнісного підходу. Оцінювання має визначити, наскільки впевнено й

результативно учень оволодіває компетенціями й компетентностями. По-сьоме, важливо підвищити роль учителя іноземної мови як фасилітатора групових процесів, спроможного організувати процес комунікації на уроці, зробити його легким і зручним для всіх учасників. По-восьме, доцільно повною мірою використовувати потенціал програм обміну та двосторонніх угоди між США та Україною (програма обміну для старшокласників FLEX, Rennert's English Courses, зимові та літні канікули для школярів, міжнародний шкільний атестат України і США, FLS, Citrus College, «Вікно в Америку» та ін.).

Проведене дослідження є однією зі спроб порівняльного аналізу теорії й практики навчання іноземних мов школярів у США та Україні й не претендує на вичерпний аналіз проблеми. Предметом подальших наукових розвідок можуть стати більш глибоке вивчення системи оцінювання результатів навчання іноземних мов у США, порівняльно-історичний аналіз іншомовної освіти в двох країнах, організація позанавчальної діяльності з іноземної мови в США та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов. *Теория и практика образования в современном мире* : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.) / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. СПб. : Реноме, 2012. 244 с.
2. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. М. : Изд-во РАО, 1994. 143 с.
3. Базиляк Н. О. Ретроспективний аналіз розвитку вивчення іноземних мов та мовних практик. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. Серія : Психологія і педагогіка. 2010. Вип. 15. С. 3-6.
4. Байстриченко С. Г. Інтерактивні технології в процесі викладання іноземних мов у середній школі. *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та внз* : Матеріали X Міжнар. наук.-метод. конф. Харків, 20 квіт. 2018 року. Харків, 2018. С. 15-17.
5. Білецька І. О. Загальна характеристика концепцій, теорій та науково-методичних підходів до вивчення іноземних мов у США. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2012. № 3. С. 155-161.
6. Борисова Н. В. Стан іншомовної освіти у загальноосвітніх закладах України напочатку ХХ століття. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. пр. 2002. Вип. 21. С. 77-79.
7. Братко М. В. Система освіти США: структура, традиції управління, особливості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4. С. 252-268. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2017_3-4_22 (дата звернення: 15.08.2019).
8. Бреславець Н. Активні й інтерактивні методи інноваційного навчання іноземної мови у вищій школі. *Іноземна філологія*. 2013. Вип. 125. С. 288-292.

9. Будна Т. Б. Англійська мова. English : підруч. для 1 кл. закл. загальн. серед. освіти (з аудіосупроводом). Тернопіль : Навчальна книга - Богдан. 2018. 134с. URL: <https://pick.net.ua/uk/1-class/2103-english> (дата звернення: 26.02.2020).
10. Булгакова В. Адаптувати людину до життя: До питання про співвідношення понять «комунікативна компетентність» та комунікативна компетенція». *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2005. № 6. С. 82 – 86.
11. Буржуазная педагогика на современном этапе / под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Фульфсона. М., 1984. 259 с.
12. Ваховський Л. Ц. Епістемологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень К. Ушинського. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2017. № 8 (313). С. 211- 220.
13. Вебер И. С. Метод языкового погружения на уроках английского языка в современной школе. *Молодой учёный*. 2019. № 6 (244). С. 207-209.
14. Ведель Г. Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1974. 272 с.
15. «Вікно в Америку» / Відділ преси, освіти та культури Посольства США в Україні. URL: <https://ua.usembassy.gov/uk/education-culture-uk/window-america-centers-uk/> (дата звернення: 22.01.2020).
16. Владимирова Л. П. Нові інформаційні технології в навчанні іноземних мов. URL: <http://virtlab.ioso.ru/method.htm#> (дата звернення: 02.08.2018).
17. Вольфовська Т. О. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13 – 16.
18. Гапеева И. В. Методы активизации познавательной деятельности в процессе освоения иностранного языка и критерии эффективности их применения. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*. 2013. № 10 (269). 306 с.
19. Глассер У. Школы без неудачников : пер. с англ./ общ. ред. В. Я. Пилиповского. М. : Прогресс, 1991. 176 с.

20. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
21. Державний Стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.11.2018).
22. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 320 с.
23. Довганич М. В. До питання застосування аудіолінгвального методу навчання іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Вип. 2 (39). 290 с.
24. Дубасенюк А. А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода. *Вектор науки ТГУ*. Серія: Педагогика и психология. №2 (2). 2010. С. 38-43.
25. Елманова В. К. Высшее образование за рубежом. М. : МГУ, 2005. 490 с.
26. Завалевський Ю. І. Сучасний вчитель: вимір часу : навч.-метод.посіб. для вчителів та студентів вищ. пед. навч. закл. Київ : Букрек, 2008. 288 с.
27. Завдання для державної підсумкової атестації. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/atestacia.html> (дата звернення: 18.11.2018).
28. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
29. Зайченко І. В. Історія педагогіки. У 2 кн. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Київ : Слово, 2010. 624 с.
30. Закирьянов К. В условиях активного билингвизма. *Народное образование*. 1998. № 5. С. 74–75.

31. Зацерковний В. І., Тішаєв І. В., Демидов В. К. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.
32. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 2001. 248 с.
33. Зимові та літні канікули для школярів. Rennert's English Courses. – Study. UA. URL: <https://www.study.ua/program-6544.htm> (дата звернення: 22.01.2020).
34. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М. : АПКиПРО, 2003. 101 с.
35. Иванова Л. Ф. Интегративная модель развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2003. URL: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0630/030630028.pdf> (дата звернення: 14.02.2019).
36. Інститут модернізації змісту освіти. Електронні версії підручників. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/pidruchniki/elektronni-pidruchniki> (дата звернення: 14.02.2019).
37. Карп'юк О. Д. Англійська мова: підруч. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти. Тернопіль : Либра Терра, 2015. 200 с. URL: https://aston.te.ua/userfiles/file/konkurs/4_i_7_klas_subvencia/karpyuk_4_klass_angliiska_mova_blw.pdf (дата звернення: 26.02.2020).
38. Карп'юк О. Д. Європейське мовне портфоліо. *English*. 2011. № 15. С.8-9.
39. Кашапов М. М. Неимитационные активные методы обучения: методические указания. Ярославль : ЯрГУ, 2001. 46 с.
40. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка : учеб. пособие для студентов филол. фак. ун-тов / отв. ред. А. С. Гринштейн. Самара : Универс групп, 2006. 75 с.

41. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Минск : Белорусский верасень, 2005. 196 с.
42. Книга вчителя іноземної мови : Довідково-методичне видання / упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. 240 с.
43. Коваленко О. В. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. № 2. С. 20-24.
44. Коломиец Б. К., Васильева О. А. Разработка нового поколения образовательных стандартов высшего образования: экспериментальный подход. *Материалы XIV Всероссийского совещания*. - М. ; Уфа: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 37 с.
45. Комар О. А. Навчання школярів за інтерактивними методами. *Початкова школа*. 2006. № 5. С. 57–59.
46. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / под ред., вступ. ст. и примеч. А. А. Красновского. М. : Учпедгиз, 1955. 651 с.
47. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов»: для студентів 5 курсу ф-ту «Референт-перекладач», які навчаються за спец. 035 Філологія (Переклад) / Нар. укр. акад., каф. теорії та практики пер.; авт.-упор. І. Ю. Гусленко. Харків : Вид-во НУА, 2018. 64 с.
48. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі. *Книга вчителя іноземної мови : Довідково-методичне видання /упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна*. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. Ч. 4. С. 45 – 52.
49. Концепція Нової української школи. (Englishversion) URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 18.11.2019).
50. Концепція профільного навчання в старшій школі. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/ (дата звернення: 19.03.2020).

51. Король С. В. Експурс в історію розвитку основних методів навчання іноземних мов / С. В. Король, Г. О. Лисак. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_4_9 (дата звернення: 25.02.2016).

52. Корпус Миру США в Україні. Посольство США в Україні. URL: <https://ua.usembassy.gov/uk/embassy-uk/kyiv-uk/sections-offices-uk/peace-corps-uk/> (дата звернення: 22.01.2020).

53. Костікова І. І., Казачінер О. С. Навчання іноземних мов молодших школярів: варіативність організаційних форм : монографія. Харків: Щедра садиба плюс, 2014. 228 с.

54. Кравець О. В. Актуальні методи викладання іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород : Вид-во УжНУ «Говерла», 2015. Вип. 35. С. 92-95.

55. Кривець С. В. Теоретичне обґрунтування критеріїв та ознак сформованості інформаційно-пошукової компетентності майбутніх вчителів. *Рідна школа*. 2008. № 12. С. 60-63.

56. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35-39.

57. Курьянов М. А., Половцев В. С. Активные методы обучения : метод. пособие. Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. 80 с.

58. Лаврухіна В. Л. Використання паремій у викладанні іноземної мови. *Матеріали школи-семінару “Нові підходи до навчання іноземної мови”* : Матеріали ХХІІ-ХХІІІ засідань школи-семінару. Харків, 2014. 108 с.

59. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. № 5. С. 7–11.

60. Литнєва Т. В. Формування цільового компоненту навчання сучасних іноземних мов у вітчизняній школі періоду 1900-1917 рр. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2009. Вип. 24. С. 224-247.
61. Лузан П. Г., Васюк О. В. Історія педагогіки та освіти в Україні : навч. посіб. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ : ДАКККиМ, 2010. 296 с.
62. Мальований Ю. І. Післямова до стандарту. *Шлях освіти*. 2005. № 3. С. 2 – 4.
63. Мандель Б. Р. Сравнительная педагогика: история, теория, проблематика : учеб. пособие для обучающихся в магистратуре. Изд. 2-е, стер. Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2019. 573 с.
64. Марцинкевич В. И. Образование в США: экономическое значение и эффективность. М., 1967. 200 с.
65. Матішак М. В. Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6–7-річного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2008. 20 с.
66. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол.авт. під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. Вид.2-ге, випр.і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328с.
67. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студентів класич. пед. і лінгвіст. ун-тів / Бігич О. Б. та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
68. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова та ін. Київ : Академія, 2010. 328 с.
69. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 1999. 320 с.
70. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2019/2020 навчальному році : дод. до листа М-ва освіти і науки України від 01. 07. 2019 р.

№ 1/11-5966. URL: <https://osvitoria.media/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/> (дата звернення: 03.03.2020).

71. Мисечко О. Є. Підготовка вчителів іноземних мов на вищих жіночих курсах в Україні (початок ХХ ст.). *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2005. Вип. 25. С. 253-256.

72. Мисечко О. Є. Про викладання іноземних мов у середніх школах України (1786—1917). *Шлях освіти*. 2005. № 3. С. 50-55.

73. Мишенева Ю. И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам. *Концепт*. 2014. Спецвыпуск № 08. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14600.htm> (дата звернення: 07.07.2017).

74. Міжнародний шкільний атестат України і США. – Study. UA. URL: <https://www.study.ua/i/study-academy.htm> (дата звернення: 22.01.2020).

75. Міністерство освіти і науки України. Навчальні програми для 1-11 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi> (дата звернення: 16.08.2019).

76. Навчальні плани для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-plany.html> (дата звернення: 16.08.2019).

77. Нарбут Е. М. Использование технологии симуляции при обучении общению на иностранном языке. URL: http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2012/Pedagogica/5_122404.doc.htm (дата звернення: 01.03.2018).

78. Носенко Т. І. Інформаційні технології навчання : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. 184 с.

79. Овчиннікова О. М. Виправлення помилок у мовленні студентів на заняттях з англійської мови у форматі РРР. *Молодий вчений*. 2019. № 7.2 (71.2) липень. С. 134-137.

80. Орфилд Г. Политика и справедливость: процесс реформирования системы образования США в 60-90-х годах. *Перспективы*. 2000. Т. 29. № 4. С. 132-151.

81. Осипенко Е. О. Організація навчально-виховного процесу з англійської мови у 2012/2013 навчальному році: інструктивно-методичний лист. Миколаїв : ОППО. 2012. 48 с.

82. Пальчевський С. С. Сугестопедія: історія, теорія, практика : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2006. 360 с.

83. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи. М. : Просвещение, 2004. 324 с.

84. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1985. 208 с.

85. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Коростелев В. С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / ред. А. А. Леонтьев. М., 1991. 217 с.

86. Пацевко Н. В. Еволюція теорії і практики навчання у Сполучених Штатах Америки першої половини ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2004. 210 с.

87. Плахотнік В. М. Навчання іноземних мов у середній школі: концепція та її реалізація. *Іноземні мови*. 1995. № 1. С. 13–15.

88. Плешков В. Н. Образование в городах США в XVII–XVIII в. *Городская культура : Средневековье и начало нового времени* / Плешков В. Н., Ушаков В. А. ; под ред. В. И. Рутенберга. Л., 1986. С. 182–216.

89. Полонська Т. К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов учнів профільної школи. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 3. С. 76–80.

90. Пометун О. І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. URL.: <http://visnyk.iatp.org.ua> (дата звернення: 03.07.2014).

91. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. : Дата оновлення: 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 15.03.2020).

92. Про відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропетровську. Наказ № 524/69 від 30 берез. 1948 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1948. № 11. С. 709.

93. Про внесення змін до навчальних планів закладів загальної середньої освіти : Наказ М-ва освіти і науки України від 07.08.15 № 855. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/47589/ (дата звернення: 15.03.2020).

94. Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття") : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листоп. 1993 р. N 896 : в ред. від 29.05.1996. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.03.2020).

95. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 15.03.2020).

96. Про організацію та проведення підготовки вчителів іноземних мов, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 навчальному році, закладами післядипломної педагогічної освіти до викладання іноземних мов (англійської, німецької та французької) відповідно : Наказ М-ва освіти і науки України від 27.02.2018 р. № 208. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-ta-provedennya-pidgotovki-vchiteliv-inozemnih-mov> (дата звернення: 15.03.2020).

97. Про освіту : Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII : в ред. від 24.06.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.03.2020).

98. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січ.2020 р. № 463-IX : в ред. від 01.08.2020.URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n984> (дата звернення: 15.03.2020).

99. Програма обміну для старшокласників FLEX. Освіта. UA. URL: http://ru.osvita.ua/abroad/edu_prog/16234/ (дата звернення: 22.01.2020).

100. Програми з іноземних мов для початкової, основної і старшої школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>). (дата звернення: 15.03.2020).

101. Прокопенко О. І., Лащук Н. М. Використання методики «Total Physical Response» під час вивчення римівок молодшими школярами на уроках англійської мови. *Сучасні підходи до навчання англійської мови в початковій школі у світлі загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* : Матеріали наук.-метод. семінару. Чернігів, 2006. С. 28-33.

102. Прокопьев И. И., Михалкович Н. В. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб. пособие. Минск : ТерраСистемс, 2002. 544 с.

103. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В. И. Белопольского. М. : КогитоЦентр, 2002. 396 с.

104. Развитие образования в США. URL: <http://www.profile-edu.ru/razvitie-obrazovaniya-v-ssha-page-9.html> (дата звернення: 03.03.2019).

105. Редько В. Г., Шмігельський І. С. Іспанська мова (3-й рік навчання) : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2015. 224 с. URL: <https://www.geneza.ua/sites/default/files/ebooks/7klas/Espanol.Redko.7klas.pdf> (дата звернення: 16.04.2017).

106. Редько В. Г. Яка навчальна література з іноземної мови потрібна сучасному учню: результати аналізу змісту підручників для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. пр. 2015. Вип. 15 (Ч. 2). С. 198-208.

107. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802-1902. Спб, 1902. 840 с.
108. Розвиток народної освіти і педагогічної думки в Україні : Нариси (X-поч. XX ст.) / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Рад. шк., 1991. 381 с.
109. Рябова К. О. Перекладні методи навчання URL: <<http://www.kamts1.kpi.ua/node/1063>> (дата звернення: 22.05.2017).
110. Саюк В. І. Педагогічний аналіз понять професійної компетентності вчителя. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. 2006. Вип. 37. С. 65-72.
111. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. Суми : СДПУ, 1999. 300 с.
112. Сірополко С. Історія освіти в Україні / підготував Ю. Вільчинський. 2-ге вид. Львів : Афіша, 2001. 664 с.
113. Слэй Н. Сценарий как средство обучения иностранному языку. *Cross-Cultural Studies : Education and Science*. 2018. Vol. 3. Iss. 3. С.177-182.
114. Снопкова Е. И. Конструктор урока – дидактическое средство проектирования учебного занятия. *Народная Асвета*. 2018. № 9. С. 31-36.
115. Соловьев И. М. Всеобщее обязательное обучение за границей. Эволюция и современное состояние его в Германии, Англии и Соединенных Штатах Америки. М. : Работник просвещения, 1930. 95 с.
116. Сотникова С. І., Гоголева Г. В. Німецька мова : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (з аудіосупроводом). Харків : Ранок, 2019. 144 с. URL: <http://interactive.ranok.com.ua/course/pdrychniki/nmetska-mova-pdrychnik-dlya-2-klasy-zakladv-zagalno-seredno-osvti-z-aydosyprovodom> (дата звернення: 26.02.2020).
117. Суд над системой образования: стратегия на будущее : пер. с англ. / под ред. У. Д. Джонстона. М. : Педагогика, 1991. 264 с.

118. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро : Університет ім. Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

119. Тверезовська Н. Т. Варіативність як визначальний чинник удосконалення освіти. *Інноваційні освітні технології*. 2007. № 3. С. 3-10.

120. Теоретические и методические основы моделирования профессиональной компетентности руководителей учреждений образования : монография / Ельникова Г. В. и др. ; под ред. Г. В. Ельниковой. Киев –Черновцы : Книги-XXI, 2010. 460 с.

121. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти II ступеня : затв. Наказом М-ва освіти і науки України від 20.04.2018 р. № 405. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi> (дата звернення: 21.01.2020).

122. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня : затв. Наказом М-ва освіти і науки України від 20.04.2018 р. № 408. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv> (дата звернення: 21.01.2020).

123. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас : затв. Наказом М-ва освіти і науки України від 08.10.2019 р. № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> (дата звернення: 21.01.2020).

124. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3- 4 клас. : затв. Наказом М-ва освіти і науки України від 08.10.2019 р. № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-dodatki.pdf> (дата звернення: 21.01.2020).

125. Фехиер Э. А. Цели и методы преподавания иностранного языка в общеобразовательной школе. *Новые идеи в педагогике*. Л., 1925. Сб. № 7 : Иностранные языки. С. 38-52.
126. Фіцула М. М. Педагогіка. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 232 с.
127. Хомишак О. Б. Електронний підручник з англійської мови – вимога нової української школи. *Молодий вчений*. 2018. № 2 (54), лют. С. 646-649.
128. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / укл.: О. В. Васюк, І. В. Сопівник. К. : ДАКККіМ, 2010. 600 с.
129. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.
130. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Интернет-журнал "Эйдос". 2005. 12 дек. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата звернення: 17.08.2018).
131. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. Изучение и преподавание иностранных языков для целей общения : пер. с англ. М. : Совет Европы Пресс, 1995. 349 с.
132. Шумаєва С. П. Розвиток мас-медійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2005. 26 с.
133. Шутова М. О. Проблеми формування загальної середньої освіти в США (1950–1990 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 195 с.
134. Щемелева И. Ю., Васильева Ю. С., Наследова А. О., Нужа И. В. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе : учеб.-метод. пособие. Орск : Изд-во ОГТИ, 2009. 118 с.

135. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : Общие вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. Изд. 2-е. М. : Высш. шк., 1974. 112 с.
136. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : Общие вопросы методики. М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. 96 с.
137. Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році : Лист М-ва освіти і науки України від 01.07.2019 №1/11-5966 URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/65024/ (дата звернення: 15.02.2020).
138. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Филоматис, 2006. 480 с.
139. Языковые программы для взрослых. FLS Citrus College, США, Глендора (Калифорния). URL: <http://startplus.ua/edu/698> (дата звернення: 22.01.2020).
140. AATSP program guidelines for the education and training of teachers of Spanish and Portuguese / American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP). *Hispania*. 1990. Vol. 73. P. 785–794.
141. ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners / American Council on the Teaching of Foreign Languages. Yonkers, NY, 2006. 100 p.
142. ACTFL provisional program guidelines for foreign language teacher education / American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). *Foreign Language Annals*. 1988. Vol. 21. P. 71–82.
143. Advanced language learning. The contribution of Halliday and Vygotsky / Ed. Byrnes H. London ; New York, NY : Continuum, 2007. 288 p.
144. "America 2000": A National Education Strategy. *CAPE Outlook*. 1991. No 171. P. 1-4. URL: <http://www.capenet.org/pdf/Outlook171.pdf> (last accessed date: 28.02.2018).

145. A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform. An Open Letter to the American People. A Report to the Nation and the Secretary of Education / Gardner D. P. et al. ; Ed. National Commission on Excellence in Education. Washington, DC, 1983. 73 p. URL :<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED226006.pdf> (last accessed date: 17.03.2017).

146. Andrews T. E., Barnes S. Assessment of teaching. *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* / Ed. W. R. Houston. New York, NY : Macmillan, 1990. P. 569- 598.

147. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures / New London Group. *Harvard Educational Review*. 1996. Vol. 66. No 1. P. 60-93.

148. Asher J. J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*. 1969. Vol. 53. Iss. January. P. 3-17.

149. Auerbach E. R. Competency-based ESL : One Step Forward or Two Steps Back? *Teachers of English to Speakers of Other Languages*. 1986. Vol. 20. No 3. P. 411–429.

150. Baker E. L., Linn R. L. United States. *Performance standards in education: In search of quality* / Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris, 1995. P. 197-209.

151. Bax S. CALL-past, present, and future. *System*. 2003. Vol. 31. P. 13-29.

152. Bell T. R. Behaviors and Attitudes of Effective Foreign Language Teachers : Results of a Questionnaire Study. *Foreign Language Annals*. 2005. Vol. 38. No 2. P. 259-270.

153. Birckbichler D. W. Introduction: New perspectives, new direction. *New perspectives and new directions in foreign language ducation* / Ed. W. Birckbichler. Lincolnwood : NTC, 1990. P. 1-9.

154. Birdsong D. Age and second language acquisition and processing: a selective overview. *Language Learning*. 2006. Vol. 56. P. 9–49.

155. Blake R. J. Brave new digital classroom. Technology and foreign language learning. Washington, DC : Georgetown University Press, 2008. 189 p.
156. Bowden J. A. Competency-based learning. *Connotative Learning: The Trainer's Guide to Learning Theories and Their Practical Application to Training Design* / Eds.: S. Stein, S. Farmer. Dubuque, IA : Kendall Hunt Publishing, 2004. P. 91-100.
157. Bowles S., Gintis H. Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradiction of Economic life. New York, NY, 1976. 340 p.
158. Brammerts H. Language learning in tandem using the internet. *Telecollaboration in foreign language learning* : Proceedings of the Hawai'i Symposium / Ed. M. Warschauer. Honolulu : University of Hawai'i Press, 1996. P. 121-131.
159. Brammerts H. Tandem language learning via the internet and the international e-mail tandem network. *CLCS occasional paper No. 46. A guide to language learning in tandem via the internet* / Eds.: D. Little, H. Brammerts. Dublin : Trinity College, 1996. P. 9-23.
160. Brecht R. D., Walton R. National strategic planning in the less commonly taught languages. *The Annals of the American Academy of Political & Social Science*. 1994. Vol. 532 (1). P. 190-212.
161. Brittany A. G. "Foreign language teachers' technology beliefs and implementation factors: a mixed methods study" : PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa, 2016. URL: <https://doi.org/10.17077/etd.rgc7ldnj> (last accessed date: 14.05.2018).
162. Brooks N. Language and language learning. New York, NY : Harcourt, Brace and World, 1996. 300 p.
163. Brosh H. Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*. 1996. Vol. 29. Iss. 2. P. 125–138.

164. Brown M. C., Ellingson V. K. Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. *Modern Language Journal*. 2001. Vol. 285. Iss. 1. P. 26–38.
165. Burnett J. Classroom-management-classroom survival: One teacher's story of constructing practice in a computer-equipped foreign language classroom. *Foreign Language Annals*. 1999. Vol. 29. Iss. 3. P. 279-294.
166. Bynack V. P. Noah Webster and the Idea of a National Culture: the Pathologies of Epistemology. *Journal of the History of Ideas*. 1984. 45 (1). P. 99-114.
167. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. Iss. 1. P. 1–47.
168. Carroll J. B. *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. New York, NY : Wiley, 1975. P. 281.
169. Carroll S., Swain M. Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*. 1993. Vol. 15. P. 357–386.
170. Chappelle C. If intercultural competence is the goal, what are the materials? *Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference*. Tucson, Arizona : CERCLL, 2010. P. 27–50.
171. Chaudron C. *Second language classrooms*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1988. URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524469> (last accessed date: 12.02.2017).
172. Chinese for K-12 Textbooks. URL: <https://www.textbooks.com/Catalog/K6B/Chinese-for-K-12.php?CSID=AJZCBWDOJZJ3TKKDDK2DU2SCB> (last accessed date: 20.02.2020).
173. Chomsky N. Review of verbal behavior by B. F. Skinner. *Language*. 1959. Vol. 35. P. 26–58.

174. Cle International L'éditeur du français langue étrangère. URL: <https://www.cle-international.com/> (last accessed date: 20.02.2020).

175. Collaborative learning : Group work / Cornell University Center for Teaching Excellence. URL: <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/engaging-students/collaborative-learning> (last accessed date: 21.01.2016).

176. Competency-based Training. URL: <http://www.learningdesigns.com/Competency-based-training.shtml> (last accessed date: 19.08.2014).

177. Corder S. P. Language-learning language. *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches* / Ed. Richards J. C. Rowley, MA, 1978. P. 71–93.

178. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). *Official Journal of the European Union*. Vol. 61. 4 June 2018 /C 189/01. 40 p.

179. Cremin L. A. American Education: The Colonial Experience, 1607–1783. New York, NY : Harper and Row, 1970. 688p.

180. Cummins J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 2010. Vol. 10. Iss. 2. P. 221–241.

181. Davidson C. N., Goldberg D. T., Jones Z. M. The future of thinking: Learning institutions in a digital age. Cambridge, MA : Digital Media, MIT Press, 2010. 288 p.

182. De Angelis G. Third or Additional Language Acquisition. Clevedon : Multilingual Matters, 2007. 160 p.

183. DeKeyser R. M. The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*. 1993. Vol. 77. Iss. 14 P. 501–514.

184. Docking R. Competency-Based Curricula – the Big Picture. *Prospect*. 1994. 9 (2). P. 8-17.

185. Education Encyclopedia. URL: <http://education.stateuniversity.com/> (last accessed date: 12.10.2017).
186. Ehrmann S. C. Beyond computer literacy: Implications of technology for the content of a college education. *Liberal Education*. 2004. Vol. 90. No 4. P. 6-13.
187. Ellis N. C., Larsen-Freeman D. Language emergence; implications of applied linguistics-introduction to the special issue. *Applied Linguistics*. 2006. Vol. 27. Iss. 4. P. 558–589.
188. Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK : Oxford University Press, 1994. 824 p.
189. *Encyclopedia Americana*. International Edition. Completed in 30 vol. Vol. 9. Danburg, Conn. : Grolier Inc., 1998. 903 p.
190. *Encyclopedia of Education* / Ed. J. Guthrie. USA : Macmillan Reference Library, 2003. 3357 p.
191. Fonseca-Greber B. Social obstacles to intercultural competence in American language classrooms. *Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference*. Tucson, Arizona : CERCLL, 2010. P. 102–123.
192. Foreign Language Education Project. *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence : Allen Press, 2015. 146 p.
193. Foreign languages and higher education: New structures for a changed world / MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. *Profession*. 2007. No 12. P. 1-11. URL: [doi: 10.1632/prof.2007.2007.1.234](https://doi.org/10.1632/prof.2007.2007.1.234) ((Last accessed date:18.06.2017).
194. Gagne R. *The conditions of learning*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston, 1967. 339 p.
195. Gee J. P. A situated-sociocultural approach to literacy and technology. *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* / Ed. E. A. Baker. New York : Guilford Press, 2010. P.165-193.
196. German for K-12 Textbooks. URL: <https://www.textbooks.com/Catalog/K6E/German-for-K->

12.php?CSID=AJZCBWDOJZJ3TKKDDK2DU2SCB (last accessed date: 20.02.2020).

197. Gonglewski M. Linking the internet to the national standards for foreign language learning. *Foreign Language Annuals*. 1999. Vol. 32. Iss. 3. P. 348-362. URL: doi:10.1111/j.1944-9720.1999.tb01346.x (last accessed date: 15.09.2018).

198. Greek for K-12 Textbooks. URL: <https://www.textbooks.com/Catalog/K6F/Greek-for-K-12.php?CSID=AJZCB3MO2Q2MSCTKKOOKQKSOB> (last accessed date: 20.02.2020).

199. Griffith W. I., Lim H.-Y. Introduction to Competency-Based Language Teaching. *MEXTESOL Journal*. 2014 Vol. 38. No. 2. Special issue: Competency-Based Education in Mexico. URL: http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=519 (last accessed date: 05.06.2019).

200. Griffith W. I., Lim H.-Y. Making student-centered teaching work. *MEXTESOL Journal*. 2010. Vol. 34. No 1. P. 75-83.

201. Grognet A. G., Crandall J. Competency-based curricula in adult ESL. *ERIC/CLL New Bulletin*. 1982. 6 (1). P. 3-4.

202. Guskey T. Mapping the road to proficiency. *Educational Leadership*. 2005. Vol. 63. Iss. 3. P. 32-38.

203. Gutek G. L. Education and schooling in America. 3-rd ed. Boston : Allyn A. Bacon, 1992. 445 p.

204. Handbook of Curriculum Development / Ed. Cattington Limon E. New York, NY : Nova Science Publisher Inc., 2010. 510 p.

205. Hernandez A. E., Ping L. Age of acquisition: its neural and computational mechanisms. *Psychological Bulletin*. 2007. Vol. 133. Iss. 4. P. 638–650.

206. History of Boston Latin School—oldest public school in America. URL: https://www.bls.org/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=206116&type=d (last accessed date: 04.08.2019).

207. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. Strasbourg : Council for Cultural Co-operation (CDCC), 1997. 72 p.

208. International Society for Technology in Education (ISTE). National education technology standards (NETS). 2003. URL: <http://cnets.iste.org/> (last accessed date: 05.03.2018).

209. International Society for Technology in Education (ISTE). National educational technology standards for students. 2-nd ed., 2007. URL: <http://www.westasd.org/Downloads/nets%202007%20and%20permissions.pdf> (last accessed date: 05.03.2018).

210. International Society of Technology in Education (ISTE). About ISTE, our vision and mission. 2015. URL: <http://www.iste.org/about> (last accessed date: 05.03.2018).

211. Jenkins H. Narrative spaces. *Space Time Play* / Friedrich von Borries, Steffen P. Walz, Matthias Böttger. BASEL, Switzerland : Birkhäuser Architecture, 2007. P. 56-60.

212. Kartz M. The Irony of Early School Reform. New York, NY, 1968. 213 p.

213. Kelly L. 25 centuries of language teaching. Rowley, MA : Newbury House, 1969. 474 p.

214. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford, UK. : Pergamon, 1982. 202 p.

215. Lado R., Fries C. C. English pattern practices: establishing the patterns as habits. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1958. 338 p.

216. Lado R. Linguistics across cultures. Ann Arbor : The University of Michigan press, 1957. 123 p.

217. Lam Y. Technophilia vs. technophobia: A preliminary look at why second language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review*. 2000. Vol. 56. No 3. P. 389-420.
218. Lantolf J., Pavlenko A. Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*. 1995. Vol. 15. P. 108–124.
219. Lapati A. D. Education and the Federal Government: A Historical Record. New York, NY : Mason/Charter, 1975. 388 p.
220. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching. 2nd ed. Oxford, UK : Oxford University Press, 2000. 208 p.
221. Latin for K-12 Textbooks. URL: <https://www.textbooks.com/Catalog/K6J/Latin-for-K-12.php> (last accessed date: 20.02.2020).
222. Lead global dialogue on curriculum. URL: <http://www.ibe.unesco.org/en/what-we-do/lead-global-dialogue-curriculum> (last accessed date: 05.01.2020).
223. Lesson Plan Rubric CGW. URL: https://uei.uchicago.edu/learn/LessonPlan_Rubric_CGW.pdf (last accessed date: 19.03.2020).
224. Lewandowska-Tomaszczyk B., Osborne J., Shulte F. Foreign language teaching and information and communication technology. Frankfurt/M.; Berlin ; Bern ; Bruxelles ; New York ; Oxford ; Wien, 2001. 315 p.
225. Long M. H. Input and second language acquisition theory. *Input in Second Language Acquisition* / Eds.: Gass S., Madden C. Rowley, MA : Newbury House, 1985. P. 377–393.
226. Lotherington H., Jenson J. Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: New literacies, new basics, new pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011. Vol. 31. P. 226-246.

227. Marcellino M. Competency-based language instruction in speaking classes: Its theory and implementation in Indonesian contexts. *Indonesian Journal of English Language Teaching*. 2005. Vol. 1. No 1. P. 33-44.
228. McArthur T. World English and world Englishes: trends, tensions, varieties and standards. *Language Teaching*. 2001. Vol. 34. Iss. 1. P. 1–20.
229. McKay S. L. *Teaching English as an International Language*. Oxford : University Press, 2002. 150 p.
230. Meyer A. E. *An educational history of the Western World*. New York, NY : Mc Graw-Hill Book Co., 1965. 516 p.
231. Mitchell C. B., Vidal K. E. Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. *The Modern Language Journal*. 2001. Vol. 85. Iss. 1. P. 26-38.
232. Mitchell R., Myles F. *Second language learning theories*. 2nd. ed. London, UK ; New York, USA : Arnold Publishers, 2004. 313 p.
233. Moloney R., Harbon L. Making intercultural language learning visible and assessable. *Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference*. Tucson, Arizona : CERCLL, 2010. P. 281–303.
234. Moore Z., Morales B., Carel S. Technology and teaching culture: Results of a state survey of foreign language teachers. *CALICO Journal*. 1998. Vol. 15. No (1-3). P. 109-128.
235. Morrison D. The Next Big Disruptor – Competency-based LearningOnline Learning Insights. URL: <https://onlinelearninginsights.wordpress.com/2012/06/12/the-next-big-disruptor-competency-based-learning/> (last accessed date: 23.03.2020).
236. Murray H. G., Renaud R. D. Disciplinary differences in classroom teaching behaviors. *Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice* / Eds.: N. Hativa, M. Marincovich. San Francisco : Jossey Bass Publishers, 1995. P. 31–40.

237. Murray H. G. Effective teaching behaviors in the college classroom. *Higher education: Handbook of theory and research* / Ed. J. C. Smart. 1991. Vol. 6. P. 135–172.

238. National English Program in Basic Education: Syllabus 2011, Cycle 4, 1st, 2nd and 3rd Grades Secondary School (Preliminary Version). Mexico City: Secretaría de Educación Pública.
URL: <https://www.slideshare.net/FernandoGomezMiranda/programa-de-estudio-2010-ciclo-2-syllabus-2010-cycle-2-pnieb> (last accessed date: 18.03.2016).

239. National Standards in Foreign Language Education Project. Standards for foreign language learning in the 21st century. Lawrence : Allen Press, 2015. 146 p.

240. Nichols B., Shidaker S., Johnson G., Singer K. Managing Curriculum and Assessment - A Practitioner's Guide. Ohio : Linworth Publishing, Inc., 2006. 170 p.

241. Ninkovich F. The diplomacy of ideas: U.S. foreign policy and cultural relations, 1938–1950. New York, NY : Cambridge University Press, 1981. 253 p.

242. North Carolina World Language Essential Standards: Classical Languages, Dual & Heritage Languages, Modern Languages. URL: <https://files.nc.gov/dpi/documents/curriculum/worldlanguages/scos/world-language.pdf> (last accessed date: 21.02.2020).

243. Norton B. Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*. 1995. Vol. 29. No 1. P. 9–31.

244. O'Connor K. How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards. 2nd ed. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2004. 156 p.

245. Odlin T. Cross-linguistic influence. *The Handbook of Second Language Acquisition* / Eds. Doughty C., Long M. Malden, MA : Blackwell, 2003. P. 436–486.

246. O'Dowd R. Intercultural communicative competence through telecollaboration. *The Routledge handbook of language and intercultural communication* / Ed. J. Jackson. New York, NY : Routledge, 2011. P. 340–356.

247. O'Dowd R. Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence. München : Langenscheidt, 2006. 248 p.
248. 120 Years of American Education: A Statistical Portrait / Ed. Thomas D. Snyder. Washington, DC, 1993. 107 p.
249. Palak D., Walls R. Teachers' beliefs and technology practices: A mixed-methods approach. *Journal of Research on Technology in Education*. 2009. Vol. 41. Iss. 4. P. 417-441.
250. Partnership for 21st Century Skills. Framework for 21st century learning. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> (last accessed date: 11.04.2015).
251. Paul G. Competency-Based Language Teaching Report. URL: <http://glendapaul62.blogspot.com/2008/12/competency-based-language-teaching.html> (last accessed date: 19.08.2014).
252. Perani D., Abutalebi J. The neural basis of first and second language processing. *Current Opinion in Neurobiology*. 2005. Vol. 15. Iss. 2. P.202–206.
253. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*. 2001. Vol. 9. No 6. P. 1-6. URL: [doi:10.1108/10748120110424843](https://doi.org/10.1108/10748120110424843) (last accessed date: 14.08.2014).
254. Professional standards for teachers of German: Recommendations of the AATG task force on professional standards / Schulz R. et al. *Die Unterrichtspraxis*. 1993. Vol. 26. P. 80–96.
255. Public Law 107–110—JAN. 8, 2002 115 Stat. 1425. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556108.pdf> (last accessed date: 02.08.2016).
256. Pufahl I., Rhodes N. Foreign Language Instruction in U.S. Schools: Results of a National Survey of Elementary and Secondary Schools. *Foreign Language Annals*. 2011. Vol. 44. No 2. P. 258-288.
257. Qualitative studies in special education / Brantlinger E. et al. Exceptional children. 2005. Vol. 71 (2). P. 195-207.

258. Report to the Teagle foundation on the undergraduate major in language and literature / MLA Teagle Foundation Working Group. *Profession*. 2009. No 28. P. 285–312.

259. Rhodes N., Lucinda E. Foreign Language Instruction in the United States: A National Survey of Elementary and Secondary Schools. Washington, DC, 1999. 111 p.

260. Richards J. C., Rogers T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2008. 171 p.

261. Richards J. C., Rodgers T. Approaches and methods in language teaching. 2nd ed. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2001. 270 p.

262. Rylatt A., Lohan K. Creating Training Miracles. Sydney: Prentice Hall. Secretaría de Educación Pública, 1997. 333 p.

263. Sadker M. P., Sadker D. M. Teachers, school and society. New York : The Mc Graw-Hill Co, 1997. 634 p.

264. Schneider J., Von der Emde S. Conflicts in cyberspace : From communication breakdown to intercultural dialogue in online collaborations. *Internet-mediated intercultural foreign language education* / Eds.: J. A. Belz, S. L. Thorne. Boston : Thomson Heinle, 2006. P. 178-207.

265. School district standards. URL: http://docs.legis.wisconsin.gov/code/admin_code/pi/8/01/2 (last accessed date: 09.08.2019).

266. Schrier L. L., Hammadou J. Assessment in foreign language teacher education. Teaching, testing, and assessment: Making the connection. *Northeast conference reports* / Ed. C. Hancock. Lincolnwood, IL : National Textbook Co, 1994. P. 211–234.

267. Schults T. Investment in Human Capital. *American Economic Review*. 1961. Vol. 5. No 1. P. 1-17. URL:

<http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf> (last accessed date: 04.08.2016).

268. Schulz R. A. Foreign language teacher development: MLJ perspectives—1916–1999. *Modern Language Journal*, 2000. Vol. 84. No 4. P. 496–523.

269. Schulz R. A. Methods in teaching German in the United States: A historical perspective. *Teaching German in America: Prolegomena to a history* / Eds.: D. P. Benseler, W. F. W. Lohnes, V. Nollendorfs. Madison, WI : University of Wisconsin Press, 1988. P. 55–75.

270. Schulz R. A. The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals*. 2007. Vol. 40. No 1. P. 9-26.

271. Secondary World Languages Curriculum Guide. URL: <https://inside.k12albemarle.org/dept/instruction/worldlanguages/Curriculum%20and%20Documents/ACPS%20World%20Languages%206th%20Grade%20Course%20Curriculum%20Guide.pdf> (last accessed date: 21.02.2020).

272. Section 511IAC6.1-5-2.6. Elementary curriculum. *Indiana Administrative Code* : (last updated: December 20, 2016) URL: <http://inrules.elaws.us/code/511iac6.1-5-2.6> (last accessed date: 15.09.2018).

273. Section 511IAC6.1-5-3.6. Middle level curriculum. *Indiana Administrative Code* : (last updated: December 20, 2016). URL: <http://inrules.elaws.us/code/511iac6.1-5-3.6> (last accessed date: 15.09.2018).

274. Selinker L., Interlanguage. *New Frontiers in Second Language Learning* / Eds.: Schumann J. H., Stenso N. Rowley, MA : NewburyHouse, 1974. P. 72-93.

275. Shetzer H., Warschauer M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. *Network-based language teaching: Concepts and practice* / Eds.: M. Warschauer, R. Kern. Cambridge UK : Cambridge University Press, 2000. P. 171-186.

276. Silva E., White T., Toch T. The Carnegie Unit. A century-old standard in a changing education landscape. Stanford, CA, 2015. 54 p. URL: <https://www.luminafoundation.org/files/resources/carnegie-unit-report.pdf> (last accessed date: 15.05.2019).

277. Skehan P. The role of foreign language aptitude in a model of school learning. *Language Testing*. 1986. Vol. 3. Iss. 2. P. 188–221.

278. Skinner B. F. Verbal behavior. New York, NY : Appleton-Century-Crofts, 1957. 478 p.

279. Smith J., Patterso F. Positively Bilingual: Classroom Strategies to Promote the Achievement of Bilingual Learners. Nottingham : Nottingham Education Authority, 1998.

280. Spanish for K-12 Textbooks. URL: <https://www.textbooks.com/Catalog/K6M/Spanish-for-K-12.php?CSID=AJZQJD3BUKO2CD2MMKQKKASOB&showAll=true> (last accessed date: 20.02.2020).

281. Specialized Textbooks Geared Toward K12 Students. URL: <https://www.digmandarin.com/specialized-textbooks-geared-toward-k12-students.html> (last accessed date: 20.02.2020).

282. Standards for foreign language learning in the 21st century. Yonkers, NY : National Standards in Foreign Language Education Project, 1999. 474 p.

283. Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century. Yonkers, NY : National Standards in Foreign Language Education Project, 1996. 109 p.

284. Stern H. H. Fundamental concepts of language teaching. Oxford : Oxford University Press, 1983. 582 p.

285. Sternberg R. J., Horvath J. A. A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*. 1995. Vol. 24. No 6. P. 9–17.

286. Sturgis C. The art and science of designing competencies. (Competency Works Issue Brief). URL: <http://www.nmefoundation.org/getmedia/64ec132d-7d12->

482d-38fce9c4b26a93b/CompetencyWors-IssueBrief-DesignCompetencies-Aug-2012 (last accessed date: 20.08.2014).

287. Sturgis C., Patrick S. When Success is the only Option: Designing Competency-Based Pathways for Next Generation Learning. Vienna, VA : International Association for K-12 Online Learning, 2010. URL: http://www.aurora-institute.org/wp-content/uploads/iNACOL_SuccessOnlyOptn.pdf (last accessed date: 20.08.2014).

288. The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report. URL: <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf> (last accessed date: 22.08.2017).

289. Theories in Second Language Acquisition: An Introduction / Eds.: Van Patten B., Williams J. New York, NY : Routledge, Taylor & Francis Group, 2008. 294 p.

290. The Rise and Fall of National Test Scores / Eds: G. Austin, H. Harber. New York, NY, 1982. 412 p.

291. The teaching of French: A syllabus of competence/ American Association of Teachers of French (AATF). *AATF National Bulletin*. 1989. Vol. 15. P. 1–35.

292. Timmis I. Native speaker norms and international English: a classroom view. *ELT Journal*. 2002. Vol. 56. Iss. 3. P. 240–249.

293. Title 5 DCMR, Chapter 22-2203.2. District of Columbia Municipal Regulations and District of Columbia Register. URL: <https://dcregs.dc.gov/Common/DCMR/ChapterList.aspx?subtitleNum=5-> (last accessed date: 15.09.2018).

294. Titone R. Teaching foreign languages: An historical sketch. Washington, DC : Georgetown University Pres, 1968. 124 p.

295. Toffler A. The Third Wave. New York, NY : Morrow, 1980. 179 p.

296. Tollefson J. Functional competencies in the U.S. refugee program: Theoretical and practical problems. *TESOL Quarterly*. 1986. Vol. 20. No 4. P.649–664.

297. Trim J. Modern languages in the Council of Europe, 1954–1997. Strasbourg, France : Council of Europe, 2007. 60 p.
298. Tyack D. The one best system: A history of American urban education. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1974. 368 p.
299. Tyack D., Cuban L. Tinkering toward utopia: A century of public school reform. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1995. 192 p.
300. Unger H. Encyclopedia of American education. Facts on File. New York, NY, 2007. 1370 p.
301. Vidaković I. Second language acquisition of dynamic spatial relations. *Cambridge ESOL: Research Notes*. 2010. Iss. 42. P. 23–33.
302. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978. 159 p.
303. Warschauer M., Healey D. Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*. 1998. Vol. 31. Iss. 2. P. 57-71.
304. Watters D. H. "I Spake as a Child': Authority, Metaphor and the New England Primer". *Early American Literature*. 1985. Vol. 20. No 3. P. 193-213.
305. Wiggins G. The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 1990. Vol. 2. Art. 2. URL: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2> (last accessed date: 20.03.2018).
306. Wong R. M. H. Competency-based English teaching and learning: Investigating pre-service teachers of Chinese's learning experience. *Porta Linguarum*. 2008. No 9. P. 179-198.
307. World Languages Standards. 2009. URL: https://osse.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/osse/publication/attachments/newDCG_WLS_Final_022309new.pdf (last accessed date: 21.02.2020).
308. World-Readiness Standards for Learning Languages. URL: <https://www.actfl.org/resources/world-readiness-standards-learning-languages> (last accessed date: 21.02.2020).

309. Wortham S. C. *Early Childhood Curriculum: Developmental Bases for Learning and Teaching*. 4th ed. Upper Saddle River, NJ : Pearson Merrill Prentice Hall, 2006. 464 p.

310. Wrembel M. L2 accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism*. 2010. Vol. 7. Iss. 1. P. 75–90.

311. Xway'Waat (Daniels D.), Amrhein H. *Language and Culture Immersion Programs : Handbook*. URL: <http://www.fpcc.ca/files/PDF/language-immersion-handbook.pdf> (last accessed date: 21.02.2020).

ДОДАТКИ

Додаток А

Індіана. Початкова школа: рекомендований розподіл часу

| Предмети | Мінімальний тижневий розподіл часу (хв.) | | | | | |
|---|--|------|------|------|------|------|
| | I | II | III | IV | V | VI |
| Мова та література | 750 | 750 | 750 | 525 | 450 | 450 |
| Математика | 225 | 225 | 225 | 225 | 225 | 225 |
| Суспільствознавство | 150 | 150 | 150 | 150 | 225 | 225 |
| Наука | 150 | 150 | 150 | 180 | 180 | 180 |
| Образотворче мистецтво | 60 | 60 | 60 | 90 | 90 | 90 |
| Музика | 60 | 60 | 60 | 90 | 90 | 90 |
| Розвиток моторики та охорона здоров'я | 105 | 105 | 105 | - | - | - |
| Охорона здоров'я | - | - | - | 75 | 75 | 75 |
| Фізичне виховання | - | - | - | 75 | 75 | 75 |
| Додаткові інструкції із зазначених вище предметів, а також з іноземної мови, творчості, прикладного мистецтва | - | - | - | 90 | 90 | 90 |
| Загальна кількість тижневих хвилин | 1500 | 1500 | 1500 | 1500 | 1500 | 1500 |

Section 511IAC6.1-5-2.6. Elementary curriculum. Indiana Administrative Code (Last Updated: December 20, 2016). URL: <http://inrules.elaws.us/code/511iac6.1-5-2.6> (last accessed date:15.09.2018).

Стандарти шкільного округу штату Вісконсин

| Предмети | Мінімальний тижневий розподіл часу (хв.) | | | | | | |
|------------------------------------|--|------|------|------|------|------|------|
| | К | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Мова та література | 30% | 700 | 700 | 600 | 600 | 500 | 425 |
| Математика | 10% | 250 | 250 | 250 | 250 | 250 | 250 |
| Суспільствознавство | 10% | 125 | 150 | 175 | 200 | 225 | 250 |
| Наука | 10% | 100 | 100 | 150 | 150 | 175 | 250 |
| Здоров'я | 10% | 75 | 75 | 100 | 100 | 125 | 125 |
| Фізичне виховання | 10% | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 |
| Образотворче мистецтво | 10% | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| Музика | 10% | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 | 75 |
| Іноземна мова | 10% | - | - | - | - | 100 | 100 |
| Загальна кількість тижневих хвилин | | 1565 | 1590 | 1590 | 1615 | 1690 | 1715 |

School district standards. URL:
http://docs.legis.wisconsin.gov/code/admin_code/pi/8/01/2 (last accessed date:
09.08.2019).

Індіана. Середня школа: рекомендований розподіл часу

| Предмети | Мінімальний тижневий розподіл часу (хв.) | | |
|---|--|------|------|
| | (VI) | VII | VIII |
| Мова та література | 400 | 200 | 200 |
| Математика | 200 | 200 | 200 |
| Суспільствознавство | 200 | 200 | 200 |
| Наука | 200 | 200 | 200 |
| Образотворче мистецтво | 50 | 50 | 50 |
| Музика | 50 | 50 | 50 |
| Охорона здоров'я | 100 | 100 | 100 |
| Фізичне виховання | 100 | 100 | 100 |
| Прикладне мистецтво, промислові технології | 100 | 100 | 100 |
| Додаткові інструкції із зазначених вище предметів, а також з іноземної мови, творчості, прикладного мистецтва | 400 | 400 | 400 |
| Загальна кількість тижневих хвилин | 1800 | 1800 | 1800 |

Section 511IAC6.1-5-3.6. Middle level curriculum. Indiana Administrative Code (Last Updated: December 20, 2016). URL: <http://inrules.elaws.us/code/511iac6.1-5-3.6> (last accessed date:15.09.2018).

Додаток Г

Методичні рекомендації зі створення курикулуму (навчальної програми) з іноземних мов для учнів 6 класу (рівень «Початківець») державної школи округу Альбермаль штату Онтаріо.

Вступ. Шкільний курс для початківців у шостому класі ознайомлює учнів з іноземною мовою завдяки їх участі в інтерактивних заходах із використанням цільового вокабуляра. Учні вчаться шляхом занурення в мовне середовище, починаючи зі сприйняття на слух і читання і переходячи до відповідей на конкретні запитання мовою, що вивчається. У результаті вони зможуть розуміти розмовне мовлення і брати участь в бесідах на різні теми, зокрема такі: «Сім'я», «Сучасне життя і культура». Цей курс триває від трьох до п'яти годин на тиждень, готує учнів до складання тесту I рівня з іноземних мов.

Теми поглибленої програми (AP):

- Сім'я і суспільство: структура сім'ї (наприклад, члени сім'ї; основні усні і письмові привітання, професії і служби).
- Краса й естетика: музика, література, виконавське мистецтво (наприклад, різні музичні жанри і артисти).
- Сучасне життя: освіта, дозвілля та спорт (наприклад, предмети в класі, команди, розклад занять, вихідні та шкільні заходи, види спорту; погода; хобі).

Концепція: Комунікація

Мета: формування світогляду за допомогою викладу інформації та висловлення власної думки іноземною мовою.

Основні стандарти:

- 6N.1A **Говоріння**

Формування таких умінь і навичок:

- ✓ описувати, розповідати, характеризувати;
- ✓ висловлювати свої враження, почуття та емоції;

- ✓ просити про допомогу;
- ✓ надавати оцінку подіям, ситуаціям, вчинкам, діям.

● 6N.1B Міжособистісне спілкування

Формування таких умінь і навичок:

- ✓ запитувати та надавати інформацію;
- ✓ розпитувати для роз'яснення та уточнення інформації;
- ✓ брати участь у коротких бесідах з однолітками з використанням наочних

матеріалів;

- ✓ грати в прості інтерактивні ігри;
- ✓ виконувати прості інструкції.

● 6N.1E Розуміння аудіювання

- ✓ складання попереднього вокабуляра;
- ✓ створення ключових питань перед прослуховуванням;
- ✓ проведення мозкового штурму;
- ✓ використання наочності (напр., малюнків, фотографій);
- ✓ використання візуальних підказок для прогнозування змісту;
- ✓ прослуховування ключових слів.

● 6N.1F Розуміння читання:

- ✓ використання стратегії розширення словникового запасу, а саме:
- ✓ складання списку нових слів;
- ✓ складання тематичних словників;
- ✓ використання графічних підказок (таблиць і діаграм);
- ✓ використання Duolingo, Quizlet та інших онлайн-додатків.

Концепція: Культура

Мета: формування навичок культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі; виховання позитивного ставлення до культури країни, мова якої вивчається.

Основні стандарти:

- 6N.2A. Вивчити культуру країни, мову якої вивчають (зокрема музику і мистецтво).

Ці країни і регіони вибирають професійні освітні спільноти на базі шкіл для забезпечення вертикальної інтеграції між рівнями.

- 6N.2B. Вивчити структуру сімей і спільнот у різних країнах, а саме:
 - ✓ вивчення структури нуклеарної і розширеної сім'ї, ролей членів сім'ї, типової поведінки в сім'ї, сімейних звичаїв та свят;
 - ✓ порівняння з культурою своєї країни;
 - ✓ участь у спеціальних заходах, пов'язаних із культурними традиціями цільової країни.

Концепція: Порівняння

Мета: навчити розуміти моделі іноземних мов і культур для порівняння і розуміння своєї мови і культури.

Основні стандарти:

- 6N.3A Порівняння культурних процесів у країнах, мова яких вивчається, із вітчизняними, а саме:
 - ✓ порівняйте картини, фільми, театральні постановки, телевізійні шоу, скульптуру з використанням вивченої лексики і графічних підказок.
- 6N.3B Розвиток більш глибокого розуміння англійської мови за допомогою вивчення цільової мови, а саме:
 - ✓ словотвір;
 - ✓ порядок слів у реченні.
- 6N.3C Порівняння активного способу життя в країні, мова якої вивчається, та в США, а саме:
 - ✓ командні види спорту в школах;
 - ✓ шкільні спортивні команди;
 - ✓ школи для молодих спортсменів.

- 6N.3D Демонстрація етичної поведінки й поваги до мультикультуралізму і багатомовності, зокрема створення веб-колажів.

Концепція: Міждисциплінарні зв'язки

Мета: зміцнити міждисциплінарні зв'язки засобами іноземної мови.

Основні стандарти:

- 6N.4A Аналіз творів мистецтва (музика, архітектура, скульптура, живопис) засобами іноземної мови.

- 6N.4B Знання географії країн і регіонів, що вивчаються (назви країн і великих міст).

Концепція: Спільноти

Мета: розкрити вплив іноземної мови на життя в спільнотах.

Основні стандарти:

- 6N.5A Участь в екскурсіях для ознайомлення з цільовою мовою.

- 6N.5B Використання цільової мови в реальних ситуаціях з носіями мови, а саме:

- ✓ використання цифрових ресурсів для пошуку друзів по листуванню;
- ✓ освіта за кордоном;
- ✓ участь у лінгвістичному й культурному обміні;
- ✓ участь у шкільних і міжнародних спільнотах.

Secondary World Languages Curriculum Guide. URL: <https://inside.k12albemarle.org/dept/instruction/worldlanguages/Curriculum%20and%20Documents/ACPS%20World%20Languages%206th%20Grade%20Course%20Curriculum%20Guide.pdf> (last accessed date:21.02.2020).

Основні стандарти світової мови в Північній Кароліні: класичні мови, подвійні мови та мови спадщини, сучасні мови

Пояснювальна записка.

Уміння спілкуватися є природним для людей. Протягом століть люди ділилися інформацією, потребами та цінностями, а отже, впливали на інших своїми діями та своїми словами. За останні роки технології зблизили народи й стерли кордони. Оскільки географічні й культурні кордони зникають, потреба в опануванні іншомовних комунікативних навичок стає дедалі важливішою для взаємодії з мультинаціональним світом.

Основні стандарти світової мови в Північній Кароліні ґрунтуються на принципах, що регулюють мовну освіту. Ці принципи закріплені в дослідженнях мовної освіти та підтримуються практикою.

Принципи навчання:

- усі учні можуть успішно вивчати другу або іноземну мову;
- опанування іноземної мови – це процес навчання впродовж життя;
- мовні навички (слухання, говоріння, читання, письмо) поліпшуються у міру того, як учні набувають майстерності;
- учнів навчають за допомогою різних методів у процесі офіційних навчальних години, і на факультативах;
- інтенсивність навчання є безперервною;
- вивчаючи іншу мову, учні набувають необхідних навичок, щоб бути громадянами глобального суспільства;
- учні вивчають культури інших країн;
- учні встановлюють міждисциплінарні зв'язки під час вивчення іншої мови, оскільки всі інші змістові області можуть бути включені в уроки іноземної

мови, зміцнюючи такі навички, як читання, письмо, розв'язання проблем, висунення гіпотез тощо;

- результати навчання відображаються формально (за допомогою LinguaFolio) та за допомогою тестів.

Місія Департаменту освіти штату Північна Кароліна – кожен учень, який здобуває середню освіту, підготовлений до життя у 21 столітті.

Основна мета – випустити конкурентоспроможних на світовому рівні учнів, які володіють іноземними мовами та компетентні у використанні сучасних технологій.

Випускник повинен уміти:

- спілкуватися іноземною мовою на достатньому рівні;
- вправно читати іноземною мовою;
- грамотно користуватися засобами масової інформації;
- творчо та критично мислити;
- досліджувати;
- працювати в команді.

Рівні знання:

1. Початковий низький.
2. Початковий середній.
3. Початковий високий.
4. Середній низький.
5. Середній середній.
6. Середній високий.
7. Просунутий низький.
8. Просунутий середній.
9. Просунутий високий.
10. Покращений.

Мовні навички та основні стандарти.

Метою Основних стандартів світової мови, разом зі Стандартами вивчення іноземних мов у 21 столітті, є набуття мовних навичок і використання їх для ефективного спілкування. Ці навички відомі на національному рівні як 5 С (спілкування, культура, зв'язки, порівняння та спільноти).

Три **напрями**, на яких базується навчальний план:

1. Зв'язок з мовою і грамотністю.

Іноземна мова допомагає учням краще зрозуміти її природу і культуру країни, мова якої вивчається.

2. Зв'язок з іншими дисциплінами.

Вивчення іноземної мови передбачає встановлення формальних і неформальних зв'язків з іншими навчальними дисциплінами.

3. Спільноти.

Учні, які хочуть досягти успіху у XXI столітті, повинні отримати доступ до знань та інформації з інших спільнот і використовувати цю інформацію, щоб добре взаємодіяти з людьми, які належать до різних верств суспільства.

Мовні програми.

1. Програма з класичних мов передбачає вивчення латинської та давньогрецької мов.

2. Подвійна та спадкова мова. Учні навчаються двома мовами: англійською та цільовою мовою, а також іспанською для носіїв мови або іншими спадковими мовами, які викладають носії мови.

3. Сучасні іноземні мови. Учні вивчають американську мову жестів, арабську, черокі, французьку, німецьку, грецьку, іврит, італійську, японську, мандаринську китайську та іспанську.

Рівень навичок спілкування.

Оволодіння мовою фокусується на розвитку компетентності чи комунікативних навичок. Досягнутий рівень знань безпосередньо пов'язаний із

кількістю часу, витраченого на вивчення мови. Мовний курс вимірюється в навчальних годинах.

- Рівень I: 135-150 (загальна кількість годин для блокового або традиційного розкладу);
- Рівень II: 270-300 (загальна кількість годин, включаючи час рівня I);
- Рівень III: 405-450 (загальна кількість годин, включаючи рівні I і II);
- Рівень IV: 540-600 (загальна кількість годин, включаючи рівні I-III);
- Рівень V: 675-750 (загальна кількість годин, включаючи рівні I-IV);
- Рівень VI: 810-900 (загальна кількість годин, включаючи рівні I-V);
- Рівень VII: 945-1050 (загальна кількість годин, включаючи рівні I-VI);
- Рівень VIII: 1 080-1 200 (загальна кількість годин, включаючи рівні I- VII).

North Carolina World Language Essential Standards: Classical Languages, Dual & Heritage Languages, Modern. URL: <https://files.nc.gov/dpi/documents/curriculum/worldlanguages/scos/world-language.pdf> (last accessed date: 21.02.2020)

| Reflection: Today I... | Assessment | Homework |
|---|--|----------|
| <p>Used data to plan the lesson.</p> <p>Stated my objectives clearly</p> <p>Actively engaged students</p> <p>Integrated Bloom's Taxonomy</p> <p>Provided time for interaction</p> <p>Gave feedback</p> <p>Kept the lesson aligned</p> | <p>(What data will give me information about students' understanding of today's lesson?)</p> <p>Follow-Up</p> <p>(How will this assessment/evaluation be used?)</p> | |

Additional Comments

Lesson Plan Rubric CGW. URL: https://uei.uchicago.edu/learn/LessonPlan_Rubric_CGW.pdf (last accessed date: 19.03.2020).

Поурочний план уроку іспанської мови. 9-10 клас. Тема «Іспанська їжа та кулінарія».

Вчителька: Монтсеррат Балліна-Льоса.

Університет Пейс.

Тема «Їжа».

Підтема «Іспанська їжа та кулінарія».

Тип уроку: диференційований.

Мета: створити власний рецепт, використовуючи лексику з теми «Їжа» та дієслова теперішнього часу.

Обладнання: картки з лексичними одиницями, малюнки з теми «Іспанський омлет», підручник «Glencoe Spanish 1 Buen Viaje!».

Стандарти: у цьому уроці включено два стандарти з навчання іноземної мови штату Нью-Йорк:

1. Спілкування іноземною мовою.
2. Установлення міжкультурних зв'язків.

Перебіг уроку.

1. Попередній тест.

Виконання лексичного тесту: заповнення пропусків.

2. Індивідуальна робота з лексичним матеріалом.

Використання іменників і дієслів теперішнього часу з теми «Іспанський омлет» для створення власного рецепта.

Завдання: поєднати малюнки з реченнями.

3. Робота в групах.

Завдання: вставити у речення відповідні лексичні одиниці з теми «Рецепт приготування смаженої курки»; з'ясувати спільне та відмінне у способах приготування смаженої курки за американським та іспанським рецептом.

Це завдання пов'язано з проектом, який учні повинні виконати наприкінці теми. **Тема проєкту** «Створення власного рецепта».

Рівень 1 (початковий). Дозволено мати список лексичних одиниць, які було презентовано на початку теми. Слова, які необхідно вставити, супроводжуються дефініцією англійською мовою.

Рівень 2 (середній). Група цього рівня отримає картки з назвами та малюнками продуктів. Не можна використовувати список лексичних одиниць.

Рівень 3 (просунутий). Не можна використовувати допоміжний матеріал.

4. Самостійна робота.

Учні в групах можуть вибрати, який проєкт виконувати.

Теми проєктів: для рівня 1 – «Основна страва» або «Десерт», для рівня 2 – «Основна страва та десерт», для рівня 3 – «Рецепт повноцінного харчування».

Види проєкту: кулінарне шоу, книга рецептів, журнал, плакат.

Підсумок.

Ballina Llosa, Montserrat, "Grade 9-10 Spanish food and cooking" .World Languages. 2010. No. 1. URL : https://digitalcommons.pace.edu/high_worldlang/1(last accessed date: 20.02.2020).)

Підручники з іноземної мови для загальноосвітніх шкіл США

Французька мова:

ABC DELF (автор: S. Edmond, 2013).

Alex et Zoé (автор: Colette Samson, 2013).

Clémentine (автори: I. Rubio, E. Ruiz, H. Vanthier, 2018).

Grammaire point ado (автори: M. Laure, L. Olivieri, 2012).

Merci! (автори: A. Payet, I. Rubio, E. Ruiz, 2016).

Pixel (автори: C. Favret, S. Schmitt, 2014).

Tendances (автори: D. Liakin, N. Liakina, 2019).

*Cle International L'éditeur du français langue étrangère URL:
<https://www.cle-international.com/> (last accessed date: 20.02.2020).*

Іспанська мова:

Abriendo Paso: Gramatica (Cloth) (автор: J. Diaz, 2014).

Adelante! (автор: A. Blanco, 2015).

Asi se dice (автор: C. Schmitt, 2011).

5 Steps To A 5 (автор: Dennis Lavoie, 2011).

Puntos De Partida (автори: T. Dorwick, A. Perez-Girones, A. Becher, 2017).

Vistas: Introduccion a La Lengua Espanola (автори: J. Blanco, P. Donley, 2016).

*Spanish for K-12 Textbooks. URL:
<https://www.textbooks.com/Catalog/K6M/Spanish-for-K-12.php?CSID=AJZQJD3BUKO2CD2MMKQKKASOB&showAll=true> (last
accessed date: 20.02.2020).*

Китайська мова:

Integrated Chinese (автори: Y. Liu, T. Yao, Y. Shi, N. Bi, 2010).

Chinese I (автор: Mizzou K-12, 2014).

Discovering Chinese (автор: Chi-Kuo Shen, 2013).

Magical Tour of China (автор: Y. Shen, 2011).

Chinese for K-12 Textbooks. URL:
<https://www.textbooks.com/Catalog/K6B/Chinese-for-K-12.php?CSID=AJZCBWDOJZJ3TKKDDK2DU2SCB> (last accessed date: 20.02.2020).

Німецька мова:

Auf Geht's! (автор: L. Forester, 2015).

Handbuch Zur Deutschen Grammatik (автор: J. Rankin, 2016).

Deutsch Aktuell (автор: W. Kraft, 2010).

Kommit Mit! (автор: G. Winkler, 2003).

Portfolio Deutsch (автор: S. Fleer, 2017).

German for K-12 Textbooks. URL:
<https://www.textbooks.com/Catalog/K6E/German-for-K-12.php?CSID=AJZCBWDOJZJ3TKKDDK2DU2SCB> (last accessed date: 20.02.2020).

Латинська мова:

Ecce Romani III (автор: P. Hall, 2009).

Introduction to Latin (автор: S. Shelmerdine, 2013).

Latin for Americans (автор: B. Ullman, 2003).

Latin for the New Millennium (автор: M. Minkova, 2008).

Lingva Latina: Familia Romana (автор: H. Orberg, 2010).

Latin for K-12 Textbooks. URL:
<https://www.textbooks.com/Catalog/K6J/Latin-for-K-12.php> (last accessed date:
20.02.2020).

Грецька мова:

Athenaze: An Introduction to Ancient Greek (автори: M. Balme, G.t Lawall, 2016). Greek for Children: Primer (автор: Perrin, 2010)

New Testament: Student's Introduction (автор: S. Harris, 2012).

Reading Greek: Grammar and Exercises (автор: Joint Association of Classical Teachers, 2007).

Survey of New Testament - Student Edition (автор: P. Benware, 2003).

Greek for K-12 Textbooks. URL:
<https://www.textbooks.com/Catalog/K6F/Greek-for-K-12.php?CSID=AJZCB3MO2Q2MSCTKKOOKQKSOB> (last accessed date:
20.02.2020).

Електронні версії підручників

«Англійська мова. English»: підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автор: Т. Будна, 2018).

«Англійська мова»: підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автори: І. Доценко, О. Євчук, С. Губарева, 2018).

«Англійська мова»: підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автор: О. Карп'юк, 2018).

«Англійська мова»: підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автори: П. Герберт, Г. Гюнтер, Л.-Дж Пітер, 2018).

«Англійська мова» підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автор: Х. Мітчелл, 2018).

«Англійська мова» підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автор: Т. Беляєва, 2018).

«Німецька мова»: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автори: С. Сотникова, Г. Гоголева, 2019).

«Французька мова» підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автор: І. Ураєва, 2018).

«Іспанська мова» підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автори: В. Редько, В. Береславська, 2018).

«Англійська мова» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автор: Г. Мітчелл, 2019).

«Англійська мова» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автор: Т. Будна, 2019).

«Французька мова» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автор: І. Ураєва, 2019).

«Іспанська мова» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автор: В. Редько, 2019).

«Німецька мова» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автори: С. Сотникова, Г. Гоголева, 2019).

«Англійська мова» підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автори: Г. Мітчелл, М. Малкогіанні, 2020).

«Англійська мова» підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) (автор: О. Карп'юк, 2020).

«Англійська мова» підручник для 4 класу ЗНЗ (автор: А. Несвіт, 2015).

«Англійська мова» підручник для 4 класу ЗНЗ (автори: О. Павліченко, І. Доценко, О. Євчук, 2015).

«Англійська мова» підручник для 4 класу ЗНЗ (автори: В. Буренко, О. Михайлик, 2015).

«Англійська мова для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови» підручник для 4 класу ЗНЗ (автори: Л. Калініна, І. Самойлюкевич, 2015).

Англійська мова: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (автор: О. Карп'юк, 2015).

«Французька мова» підручник для 4 класу ЗНЗ (автори: Н. Чумак, Т. Кривошеєва, 2015).

«Французька мова (1-й рік навчання). 5 клас» (автор: Ю. Клименко, 2018).

Іспанська мова (3-й рік навчання): підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. (автори: В. Редько, І. Шмігельський, 2015).

Інститут модернізації змісту освіти. Електронні версії підручників.
URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/pidruchniki/elektronni-pidruchniki> (дата звернення: 14.02.2019).