

# Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у змісті шкільних підручників з іноземних мов



**Валерій РЕДЬКО,**

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України

Важливе місце у підручнику з іноземної мови належить вправам і завданням як пріоритетним засобам оволодіння його змістом. Проблеми вправ для навчання іншомовного спілкування присвячена велика кількість наукових досліджень. Значний внесок у розвиток теорії вправ з навчання іноземних мов зробили І.Л. Бім, В.А. Бухбіндер, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, П.Б. Гурвич, М.С. Ільїн, Г.О. Китайгородська, М.В. Ляховицький, О.О. Миролубов, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пассов, В.М. Плахотник, І.В. Рахманов, Г.В. Рогова, І.Д. Салістра, В.Л. Скалкін, Н.К. Склярєнко, А.П. Старков, С.К. Фоломкіна, В.С. Цетлін, С.П. Шатілов, Л.В. Щерба та багато інших. Це питання завжди перебувало в полі зору як науковців, методистів, так і вчителів, оскільки воно безпосередньо впливає на рівень якості освіти. Зусиллями вчених досліджені різноманітні аспекти цієї проблеми: від типології вправ до їх системи як для навчання мовних одиниць (фонетики, лексики, граматики), так і для оволодіння видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом).

У психології під вправою розуміють багаторазове виконання дій або видів діяльності з метою їх засвоєння, показником чого є розуміння, усвідомлений контроль і їх корекція [15]. У дидактиці вправа – це тренування, пов'язане з регулярно повторюваною дією, спрямоване на оволодіння певним способом діяльності [5]. У методиці навчання іноземних мов – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або удосконалення [9], навчальні дії, які спрямовані на формування та вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок та становлять основну частину навчальної роботи на уроці [6], це процес виконання умовно-комунікативного або комунікативного завдання [13]. Педагогічний словник характеризує вправу як

багаторазове виконання учнями певних дій з метою вироблення й удосконалення умінь та навичок у навчальній роботі [14].

Отже, під категорією «вправа» зазвичай розуміють повторне виконання дії з метою її засвоєння та багаторазове виконання учнями певних дій з метою вироблення й удосконалення умінь та навичок у навчальній роботі. Враховуючи особливості навчання іноземної мови, така інтерпретація терміна навряд чи є ідеальною, оскільки означає зведення всієї різноманітності вправ лише до одного типу – так званих тренувальних. До уваги не беруться, по-перше, всі інформативні вправи, що використовуються під час подання нового матеріалу і формують в учнів уявлення про нову мовну одиницю. Особливо це властиво комунікативному методу навчання (*Розглянь / Прослухай і скажи. Дай відповідь. Напиши. Зверни увагу на... тощо*). По-друге, ігноруються також і мовленнєві вправи, кожна з яких є новим комбінуванням мовного матеріалу відповідно до комунікативних потреб і умов спілкування. Як під час виконання інформативних, так і мовленнєвих вправ не завжди є потреба в кількарічному повторенні початкових дій учнів, така діяльність не є типовою для цих вправ. Наведене визначення вправи характерніше для навчальної діяльності, спрямованої на становлення мовних навичок, коли багаторазове повторення операцій зазвичай сприяє належному рівню їх сформованості. У зв'язку з цим більш виправданим, на наш погляд, є використання категорії «вправа» у ширшому значенні, ніж подано у наведених визначеннях. Такого підходу до термінології дотримуються І.Л. Бім [1], Н.Д. Гальскова [2], Н.І. Гез [3], П.Б. Гурвич [4], М.С. Ільїн [6], Р.П. Мільруд [11], С.Ю. Ніколаєва [12], Ю.І. Пассов [13], В.М. Плахотник [16], В.Л. Скалкін [18], І.І. Халєєва [19], Х.Д. Браун [25], І.С. Гаргалло [26], Дж. К. Річардс [28] та ін.

Визначення типів і видів вправ, їхня організація у підручниках залежать від прийнятих на певному етапі суспільного розвитку методів, а також від мети навчання. Вона змінювалася залежно від вимог держави до рівня володіння іноземною мовою випускниками середньої школи. Відомі історичні періоди розвитку шкільної іншомовної освіти,

коли пріоритети надавалися читанню і перекладу іншомовних текстів (перша половина ХХ ст.), усному мовленню та читанню (кінець ХХ ст.) тощо. Ці особливості були відбиті у відповідних програмах з іноземних мов, а також реалізовані у шкільних підручниках як основних засобах виконання змісту програм. Як слушно зазначає О.О. Миролюбов у своїй монографії «Історія вітчизняної методики навчання іноземних мов», історія розвитку методики – це завжди певний компроміс між методами, в якому впрями як важливі засоби навчання відіграють визначальну роль [10].

Аналізуючи історію методики навчання іноземних мов, виявляємо різні погляди на типологію вправ. Наприклад, їх диференціюють на *мовні та мовленнєві* (І.В. Рахманов [17] та ін.); *мовні, підготовчі до мовлення і власне мовленнєві* (А.Д. Климентенко [7] та ін.); *мовні, аналітичні, домовленнєві тренувальні, умовно-мовленнєві та мовленнєві* (С.П. Шатілов [22]); *тренувальні* (імітативні, підстановчі, трансформаційні тощо) та *умовно-комунікативні* (В.Л. Скалкін [18]); *домовленнєві, або умовно-мовленнєві, та власне мовленнєві, або комунікативні* (І.Л. Бім [1]); *умовно-комунікативні та комунікативні* (Ю.І. Пассов [13]); *формальні, формально-змістові, змістово-формальні та змістові* (П.Б. Гурвич [4]). В останні десятиліття зі зміною парадигми шкільної іншомовної освіти, зумовленою тенденцією до формування умінь і навичок спілкування іноземною мовою, з'явилися інші категорії засобів оволодіння навчальним матеріалом – *комунікативні завдання* (І.Л. Бім [1], Н.Д. Гальскова [2], Н.І. Гез [3], В.М. Плахотник [16] та ін.). Цей термін не випадково почав активно використовуватись у сучасній науковій теорії – значною мірою це зумовлено активізацією використання видів і форм навчальної діяльності, спрямованої на розвиток умінь і навичок спілкування: навчальних мовленнєвих ситуацій, діалогових форм діяльності, групових форм роботи – проектної діяльності, диспутів, «прес-конференцій», інтерв'ю, рольових ігор, складання перспективних планів, підготовки резюме, оголошень, реклам тощо. Успішне виконання цих видів роботи передбачає використання знань, навичок і вмінь (як мовленнєвих, так і загальнонавчальних), набутих у процесі оволодіння мовою і мовленням під час засвоєння навчального матеріалу, в різноманітних тематичних ситуаціях спілкування.

Отже, комунікативне завдання в навчальних умовах, на нашу думку, доцільно розглядати як вид діяльності, спрямований на комплексне використання здобутих учнями знань, сформованих мовних навичок і мовленнєвих умінь, а також умотивованого навчального досвіду (загальнонавчальних умінь) під час формування чи сприймання іншомовного матеріалу. За таких умов комунікативному завданню, окрім мовленнєво-діяльничої, характерна ще й функція контролю, котра ілюструє рівень сформованості кількох компетенцій (мовної, мовленнєвої, загальнонавчальної), які свідчать про

готовність учня до спілкування в реальних умовах, коли мовленнєва взаємодія комунікантів виходить за межі однієї теми і часто потребує використання позамовних засобів.

Звичайно, вибір тих чи інших термінів не має суттєвого значення, проте ми акцентуємо на цьому увагу для адекватного розуміння категорій, які активно почали використовуватись у теорії та практиці навчання іноземних мов останніми роками. Водночас хочемо зазначити, що саме викладене вище розуміння термінології наразі є актуальним, оскільки відповідно до комунікативного методу, який домінує в сучасній шкільній іншомовній освіті, для діяльності учнів характернішим є виконання навчальних дій, пов'язаних більше зі становленням мовленнєвих (комунікативних) умінь, ніж навчальних операцій, що сприяють формуванню мовних навичок. Однак, попри все, ми дотримуємося позиції, за якої мовленнєві уміння мають формуватися на засадах міцно сформованих мовних навичок (Н.Д. Гальскова [2], П.Б. Гурвич [4], В.М. Плахотник [16], С.П. Шатілов [22] та ін.). Саме тому схильні використовувати терміни «вправа» і «завдання», пов'язуючи останнє з виконанням комунікативних дій, коли формуються не тільки мовленнєві уміння, але й комунікативні навички – здатність логічно вибудовувати висловлювання, ініціювати спілкування, адекватно поводити себе під час спілкування, толерантно ставитися до співрозмовника, до його думки, позиції, освіченості, рівня володіння мовою спілкування тощо [2].

Пріоритетними засадами для визначення моделі типології вправ слугують структурні та функціональні механізми мовленнєвої комунікації. Їхні різноманітні співвідношення утворюють ієрархію інваріантів, на яких базуються всі типи і види вправ, що застосовуються в навчальному процесі [6].

*Мовні* вправи забезпечують формування мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок [8; 9; 21; 24]. *Умовно-мовленнєві* – передбачають мовленнєві дії учнів у ситуативних умовах за наявності чіткого завдання: щось з'ясувати, дати комусь пораду, висловити захоплення тощо [9], для них характерна структурна одноманітність висловлювання, увага учнів розподіляється між його змістом і формою; вони сприяють перенесенню навичок у мовленнєву діяльність. *Мовленнєві* вправи спрямовані на формування мовленнєвих умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі [1]. Вони забезпечують використання мовних одиниць у різноманітних висловлюваннях. Причому становлення умінь відбувається успішно за умови міцно сформованих мовних навичок [16].

Будемо використовувати такі типи засобів оволодіння мовою і мовленням: *мовні вправи, умовно-мовленнєві вправи, мовленнєві вправи, комунікативні завдання*. На наш погляд, зазначена термінологія не суперечить усталеним категоріям, а тільки прозоріше виокремлює призначення (функції) кожного

типу і виду засобів навчання і чіткіше відповідає комунікативному спрямуванню навчального процесу, сприяючи виконанню його основної мети – навчання іноземної мови як засобу спілкування. З огляду на це автор підручника мусить у такий спосіб змоделювати в ньому навчальний процес, щоб він якнайповніше забезпечував досягнення визначеної мети. Цьому має сприяти використання різноманітних видів вправ у межах кожного типу.

У теорії та практиці навчання іноземних мов є категорії «кількісний» та «якісний склад вправ». Перший термін передбачає певну кількість вправ, які використовуються для засвоєння навчального матеріалу, другий – різнотипність і різновидність вправ. Зазвичай, як кількісний, так і якісний їх склад у підручнику визначає автор. Важливо, щоб він це робив не інтуїтивно, а науково обґрунтовано – за результатами експериментальних досліджень. Але деколи і цей спосіб не є ідеальним, оскільки є різні умови навчання, в яких використовується підручник: різна готовність учнів до оволодіння іноземною мовою, різна навчально-матеріальна база школи і, зрештою, різний професійний рівень учителя. Всі ці та інші чинники впливають на визначення кількісного та якісного складу вправ. Значний вплив на їх вибір і співвідношення чинить також складність навчального матеріалу: чим він складніший, тим більших зусиль потребує, що, зазвичай, відображається в збільшенні кількості вправ. Вони мають забезпечити, наприклад, такий рівень сформованості мовних навичок, який дає змогу учням швидко і безпомилково виконувати необхідні мовні операції та вміти переносити їх в інші ситуації спілкування, що асоціюється з гнучкістю навичок [21].

Рівень якості засвоєння змісту навчання залежить від системи засобів оволодіння цим змістом, тобто від системи вправ і завдань. І.Л. Бім, розглядаючи систему вправ для навчання іноземної мови як емпіричний рівень синтезу всіх методів навчання, де методична теорія подається в тому вигляді та в тій послідовності, котрі необхідні для навчального процесу [1], наголошує на її дидактичній та методичній ефективності. У навчанні іноземної мови, як і інших предметів, неможливо визначити уніфікованої для всіх випадків, зокрема для навчання всіх іноземних мов, загальної системи вправ, котру в методиці розуміють як категорію, що використовується для навчання спілкування іноземною мовою та охоплює всі види мовленнєвої діяльності і знаходить своє матеріальне втілення у підручнику [9]. Як показує шкільна практика (результати опитування вчителів і результати контрольних зрізів навчальних досягнень учнів), найбільшу трудність у засвоєнні іншомовного навчального матеріалу викликають форми відмінювання дієслів (іспанська, німецька, французька мови), порядок слів у реченні (німецька мова), структурування запитальних речень (англійська, німецька мови), утворення дієслівних часів (англійська, іспанська, німецька, французька мови). У зв'язку з цим об'єктивно

виникає потреба наявності у підручниках для кожної іноземної мови різної кількості вправ, спрямованих на успішне оволодіння таким мовним матеріалом.

Однією з відомих дидактичних особливостей створення вправи є принцип однієї трудності [6], яку долають учні під час здійснення певної діяльності. Така навчальна робота триває до того часу, поки учні швидко і безпомилково не будуть виконувати передбачені вправою операції або дії, що свідчить про сформованість відповідних навичок і вмій.

Одним із критеріїв визначення кількості та змісту вправ слугують також особливості виду мовленнєвої діяльності, на який спрямована навчальна робота. Їхній якісний та кількісний склад зумовлюється не тільки потребами навчання, а й іншими чинниками, про які йшлося. Важливо, щоб оптимальний склад вправ як для оволодіння певною мовною одиницею або видом мовленнєвої діяльності у межах одного уроку чи тематичного модуля, так і для всього підручника визначався у процесі експериментальної роботи. Змоделювати ефективну систему вправ можна лише в результаті такої діяльності. Хоч варто зазначити, що створена в такий спосіб система завжди є відносно ефективною і буде давати різні результати, оскільки підручник, зазвичай, використовується в різних об'єктивних і суб'єктивних умовах навчання, різними учнями та вчителями як основними суб'єктами навчального процесу, від яких залежать результати використання будь-якої навчальної книги, а отже, й оцінка її якості.

Ураховуючи всі зазначені чинники, зробимо спробу здійснити типологію засобів навчання мовного і мовленнєвого матеріалу, що використовується у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Вона відповідає комунікативно-діяльнісному підходу до навчання, а її компоненти дають можливість ураховувати індивідуальні особливості учнів, їхню різну готовність до оволодіння предметом (див. схему 1).

Вважається, що добір вправ здійснено раціонально, якщо вони повністю відтворюють дидактичну структуру навчального процесу [там само]. А вона, у свою чергу, розглядається оптимальною за умови, якщо дібрані типи й види вправ організовані в такий послідовності та використані в такій кількості, що забезпечують ефективне формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Звичайно, в комплексі з вправами і завданнями можуть використовуватися також інші навчальні засоби: ілюстрації (фотографії, малюнки, схеми, таблиці), правила. Їх застосування має бути дидактично доцільним. При цьому також варто зазначити, що вправи і завдання, окрім названих функцій, мають виконувати ще й розвивальну, освітню й виховну функції. А це означає, що ці засоби мають властивість комплексно впливати на розвиток школяра.

У дидактичній та методичній літературі вправи також розглядаються як засоби управління

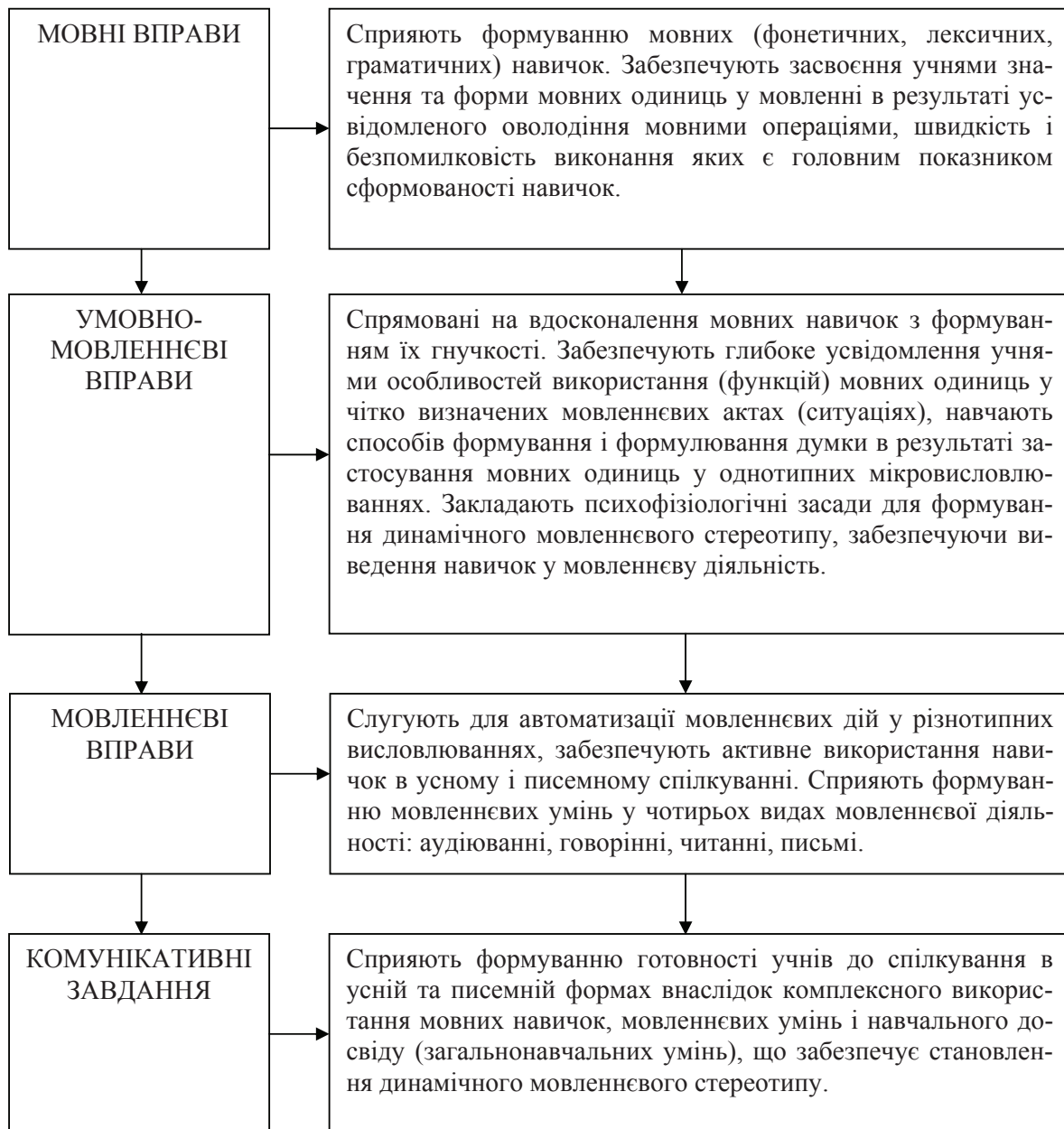


Схема 1. Якісний склад, послідовність і функції засобів оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом у шкільних підручниках з іноземної мови

навчальним процесом [3; 9; 12]. Вони передбачають не тільки діяльність, пов'язану з тренуванням, а будь-яку форму взаємодії вчителя та учня (учня та підручника – в умовах самостійної роботи), опосередковану навчальним матеріалом, засобами орієнтування та допоміжними навчальними засобами. Враховуючи, що більшість сучасних шкільних підручників з іноземних мов має тематичну структуру, а в середині кожного тематичного модуля навчальний матеріал розподілений на уроки / параграфи, можна говорити про кілька систем вправ: 1) система вправ у межах одного уроку / параграфа; 2) система вправ у певному тематичному модулі; 3) система вправ, використана в навчальному курсі, реалізованому в змісті одного (кожного) підручника. Відповідно, за допомогою визначеної

послідовності цих засобів створюється можливість реалізувати ієрархію управління навчальною діяльністю школярів. Лише дидактична та методична доцільність вправ і завдань, що визначає сам автор, рівень їхньої взаємодії забезпечують систему дій, спрямованих на досягнення цілей навчання іноземної мови на певному етапі: окремому уроці, в тематичному модулі, в певному класі. У зв'язку з цим вправи та завдання доцільно розглядати як основні засоби навчальної діяльності, що ілюструють її структуру [1], вони мають забезпечувати орієнтування, виконання та самоконтроль тієї дії, яку учень виконує [7]. Згідно з цією теорією, вони повинні відповідати певним вимогам. У теорії та методиці навчання іноземних мов є значна кількість наукових досліджень, пов'язаних з теорією вправ,

у тому числі з вимогами до них [9; 23; 27; 29]. Здійснений нами аналіз цих досліджень під кутом зору комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов дав змогу визначити типові методичні вимоги. Отже, вправи мають:

- якнайповніше відповідати завданням, які визначаються головною метою навчання іноземної мови в середній школі – оволодінням мовою як засобом спілкування;

- враховувати вікові психологічні особливості учнів, їхній навчальний досвід та інтереси;

- сприяти ефективному формуванню іншомовних навичок і вмінь, що вважаються основними механізмами спілкування;

- враховувати досвід учнів, набутий у вивченні рідної мови та інших предметів (міжпредметні зв'язки);

- відображати особливості матеріалу, що вивчається, зокрема складність його засвоєння, і передбачати здійснення диференційованого підходу до визначення якісного і кількісного складу комплексів (підсистем) вправ;

- забезпечувати чіткість у формулюванні завдання (інструкції): не допускати виникнення подвійних асоціацій, орієнтувати учнів у способах його виконання, для цього потрібно добирати доступні та дидактично доцільні допоміжні засоби;

- умотивовувати діяльність учнів, викликаючи інтерес до навчання;

- забезпечувати учнів стимулами й допоміжними засобами: а) вербальними: ключові слова, план, зразки / моделі тощо; б) невербальними: різноманітні ілюстративні матеріали – та передбачати поступове їх зняття, враховуючи рівень навченості школярів;

- бути, за можливості, комунікативно спрямованими, тобто орієнтувати учнів на характер діяльності, що формується, і сприяти використанню набутих навичок і вмінь в комунікативній діяльності;

- забезпечувати зворотний зв'язок (з метою корекції виконуваних дій або надання необхідних рекомендацій, якщо того потребують навчальні обставини).

Зазначені методичні вимоги до вправ і завдань з навчання іноземної мови логічно доповнюються загальнодидактичними вимогами: *доступності, посильності, послідовності, наочності*. Це означає, що діяльність, передбачена певною вправою чи завданням, має відповідати навчальному досвіду учнів, бути чітко сформульованою, щоб не викликати подвійних асоціацій (*доступність*); вона має адаптуватися до системи операцій і дій, які до цього виконувались і далі будуть виконуватися, не бути автономною, а пов'язаною з попередньою та подальшою діяльністю, для успішного виконання якої учні мають володіти відповідними навичками й уміннями та усвідомлювати свої дії (*посильність*); кожна наступна вправа логічно продовжує попередню, ґрунтуючись на ній, і зазвичай є складнішою (*послідовність*); вправа і завдання мають чітко ілюструвати зразки автентичного мовлення,

за потреби пропонувати учням зразок (модель) виконання операцій або дій з навчальним матеріалом або певну схему, малюнок, фотографію, що характерніше для вивчення не мовного матеріалу, а видів мовленнєвої діяльності (*наочність*).

Аналіз дидактичної, методичної та психологічної літератури, власний навчальний і науковий досвід дали можливість нам створити моделі формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції – умінь і навичок здійснювати іншомовне спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні, письмі. Наведемо схематичні зразки таких моделей формування іншомовної комунікативної компетенції на прикладі вивчення іспанської мови (див. схеми 2–5).

Ці моделі реалізуються у змісті підготовлених нами шкільних підручників з іспанської мови (2–10-ті класи). Результати кількох моніторингових навчальних досягнень учнів усіх класів були позитивними, що свідчить про ефективність наших пошуків, валідність і надійність запропонованих технологій.

### Література

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М., 1977.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М., 2000.
3. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И. Гез // Иностр. яз. в шк. – 1969. – №6.
4. Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие / П.Б. Гурвич. – Владимир, 1982.
5. Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М., 1975.
6. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М.С. Ильин. – М., 1975.
7. Климентенко А.Д. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе / А.Д. Климентенко. – М., 1984.
8. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р.Ю. Мартинова. – К., 2004.
9. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К., 2002.
10. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролубов. – М., 2002.
11. Мильруд Р.П. Учебник иностранного языка: синергетика жанра или энергетика автора? / Р.П. Мильруд // Иностр. яз. в шк. – 2005. – №8.
12. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: монография / С.Ю. Николаева. – К., 1987.
13. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование / Е.И. Пассов. – Липецк, 1998.
14. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К., 2001.
15. Петровский А.В. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. завед. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – 3-е изд. – М., 2002.
16. Плахотник В.М. Обучение английскому языку на начальном этапе в средней школе / В.М. Плахотник, Р.Ю. Мартынова. – К., 1990.

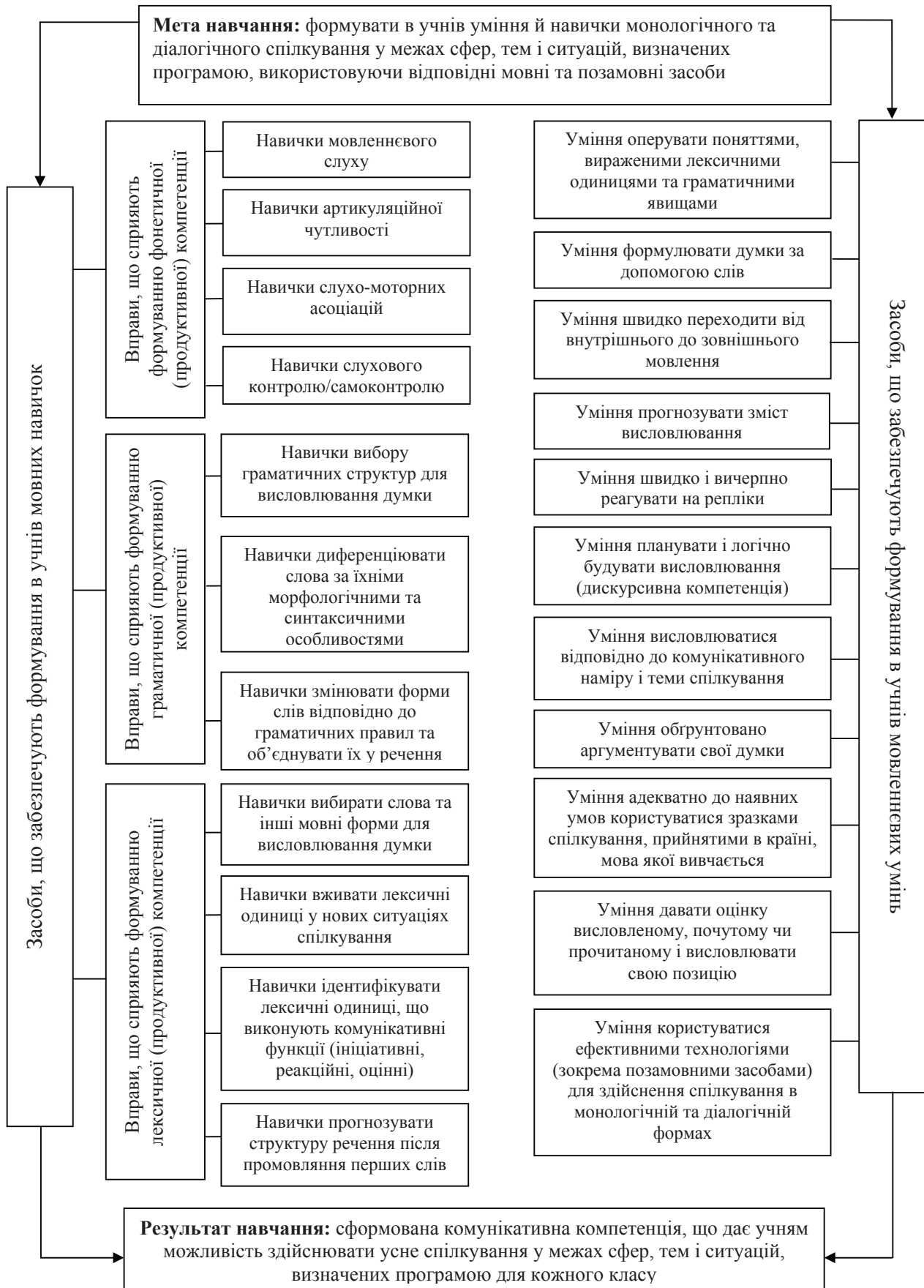


Схема 2. Модель формування в учнів компетенції в говорінні (монологічна та діалогічна форми), використана у змісті шкільних підручників з іспанської мови

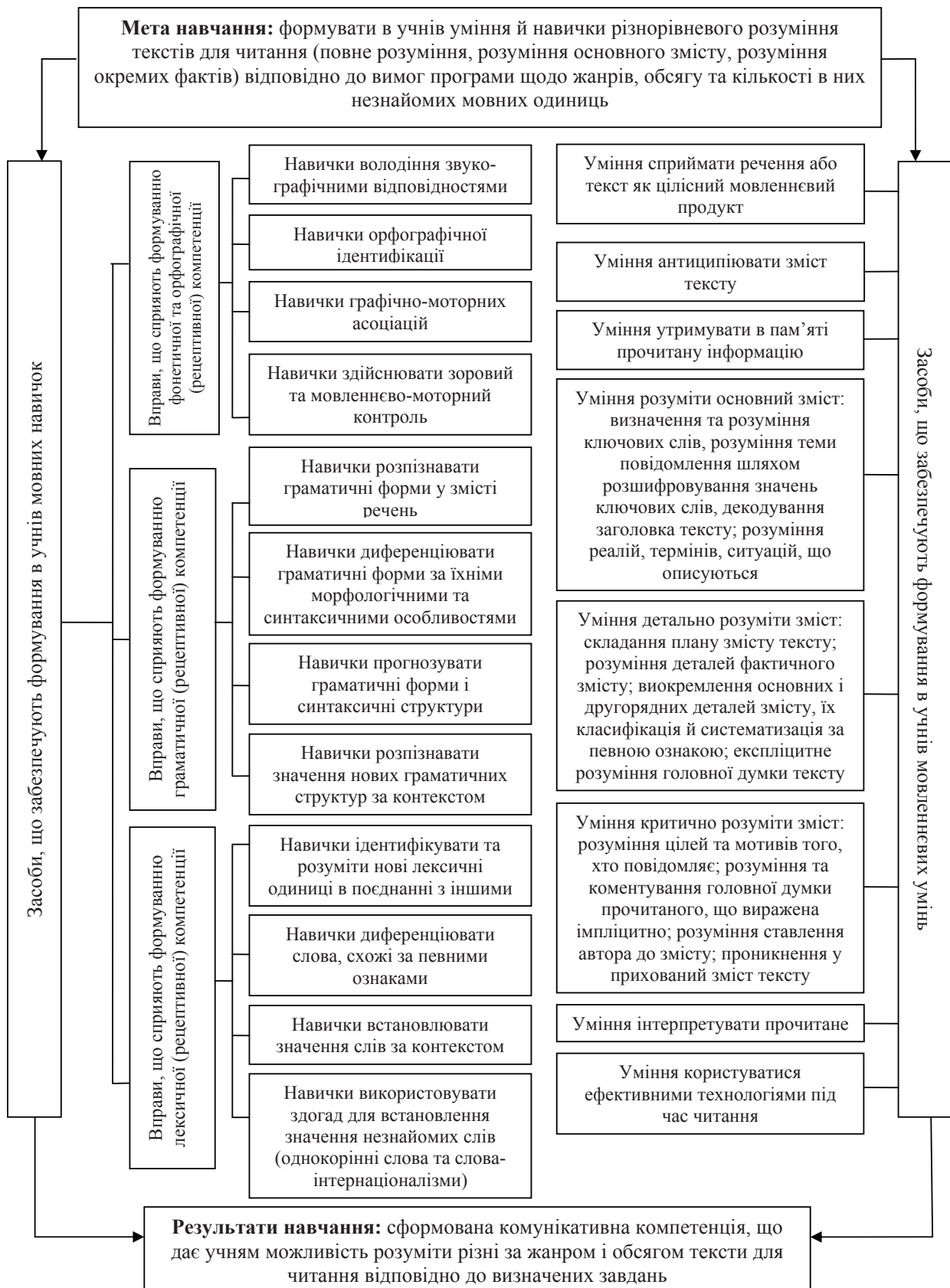


Схема 3. Модель формування в учнів компетенції в читанні, використана у змісті шкільних підручників з іспанської мови

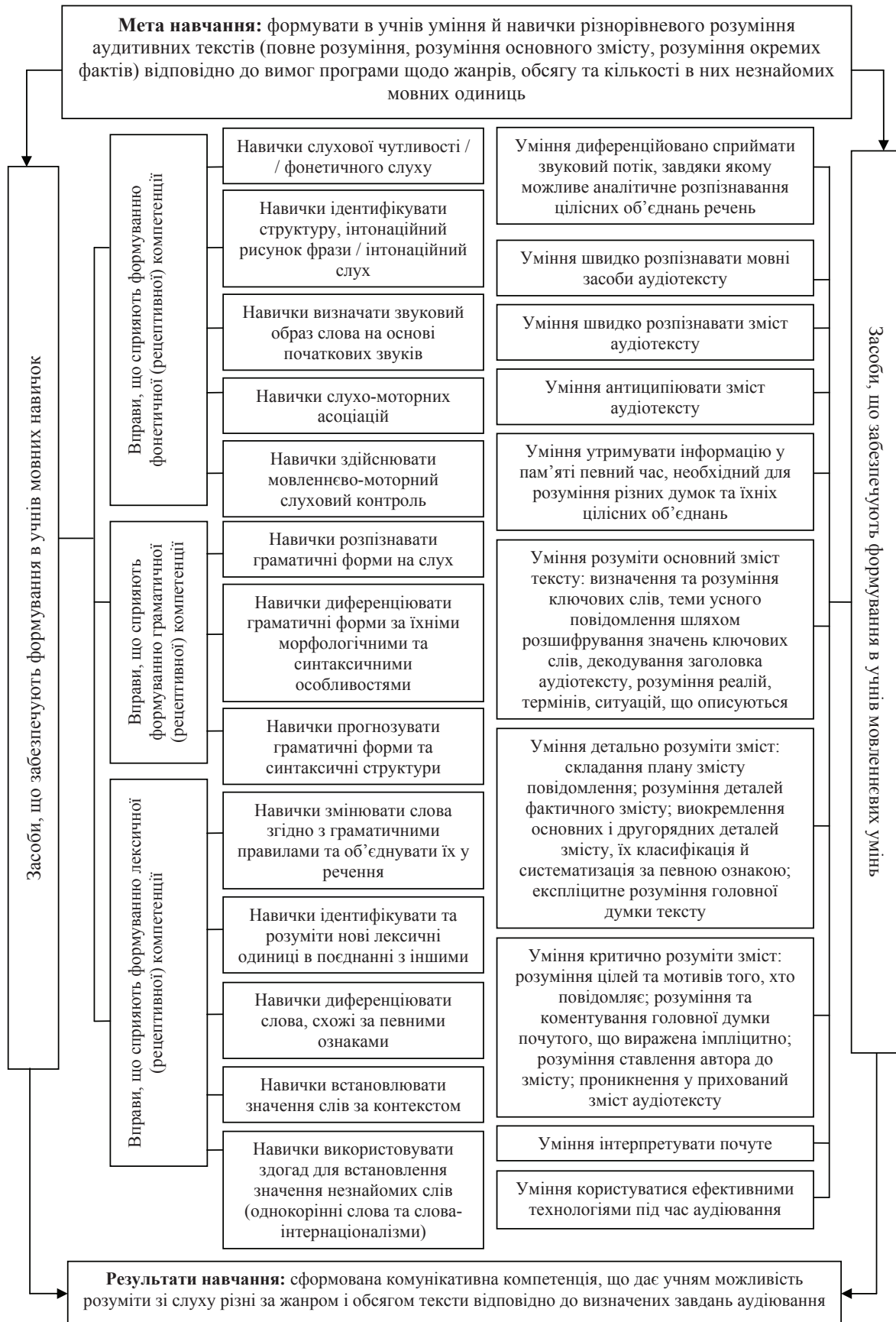


Схема 4. Модель формування в учнів компетенції в аудіюванні, використана у змісті шкільних підручників з іспанської мови



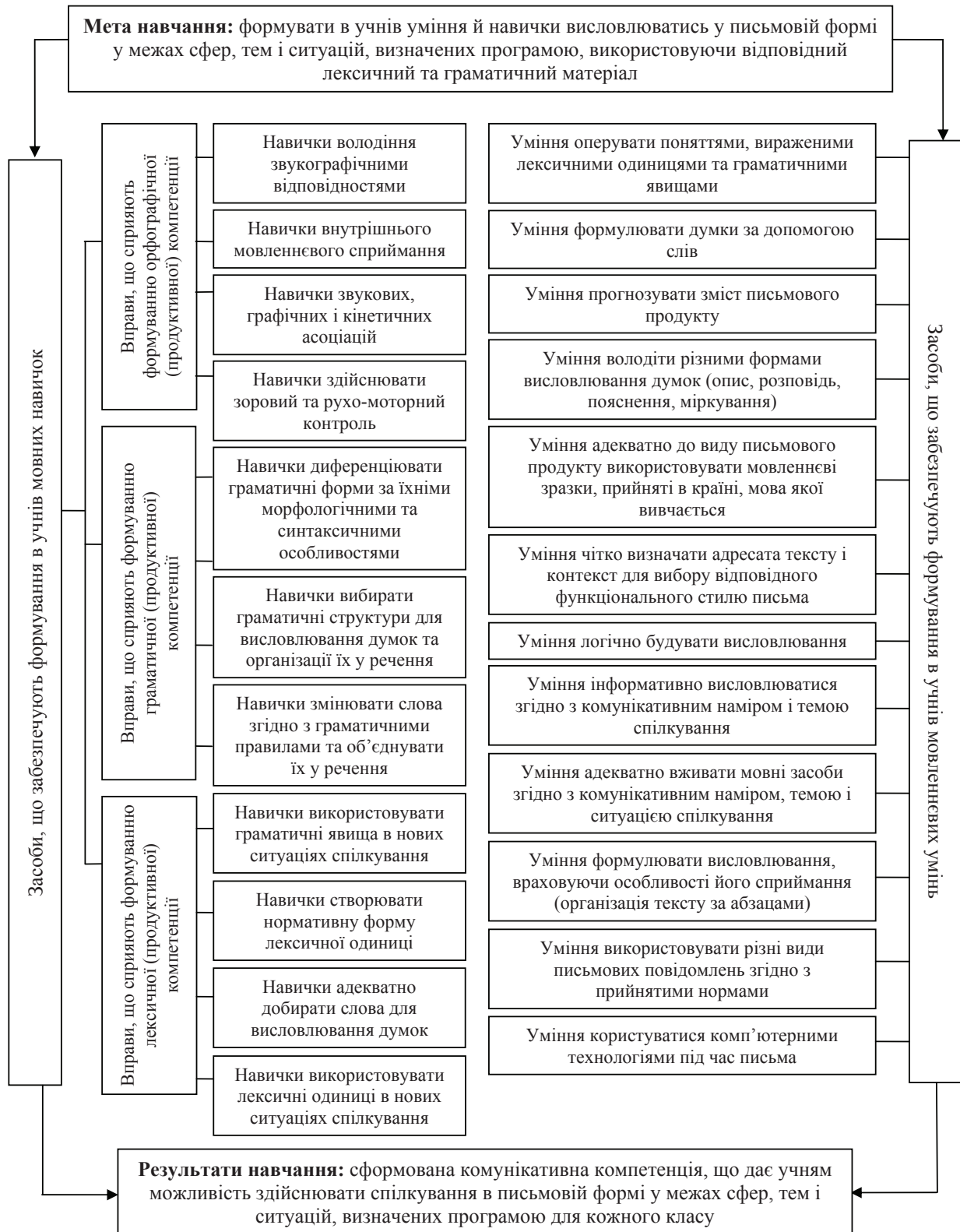


Схема 5. Модель формування в учнів компетенції в письмі, використана у змісті шкільних підручників з іспанської мови

17. Рахманов И.В. Очерки по методике обучения немецкому языку / И.В. Рахманов. – М., 1974.
18. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В.Л. Скалкин. – М., 1983.
19. Халева И.И. Основы теории применения иноязычной речи / И.И. Халева. – М., 1989.
20. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб., 2001.
21. Цетлин В.С. Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам / В.С. Цетлин // Иностран. яз. в высш. шк. – М., 1969.
22. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М., 1986.

23. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э.П. Шубин. – М., 1972.
24. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – 2-е изд. – М., 1974.
25. Brown, H.D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. – New Jersey, 1994.
26. Gargallo I.S. Lingüística aplicada a la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera. – Madrid, 1999.
27. Preston D.R., Yang R. Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social. – Madrid, 2000.
28. Richards J.C. The Context of Language Teaching. – Cambridge, 1994.
29. *The Communicative Approach to Language Teaching.* – Oxford, 1991.



### Анонції

#### Валерій РЕДЬКО

##### **Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у змісті шкільних підручників з іноземних мов**

*У статті розглядається теорія вправ як важливих засобів навчання іноземних мов. Відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу автор створює моделі формування іншомовної комунікативної компетенції в говорінні, аудіювання, читанні, письмі, які використовуються у змісті шкільних підручників з іспанської мови.*

**Ключові слова:** теорія вправ, комунікативно-діяльнісний підхід, іншомовна комунікативна компетенція, ситуації спілкування, мовний і мовленнєвий матеріал.

#### Валерій РЕДЬКО

##### **Способи формування іноязычної комунікативної компетенції в содержанию шкільних учебників по иностранным языкам**

*В статье рассматривается теория упражнений как важных средств обучения иностранным языкам. В соответствии с коммуниктивно-деятельностным подходом автор создает модели формирования иноязычной коммуниктивной компетенции в говорении, аудировании, чтении, письме, которые используются в содержании школьных учебников по испанскому языку.*

**Ключевые слова:** теория упражнений, коммуниктивно-деятельностный подход, иноязычная коммуниктивная компетенция, ситуации общения, языковой и речевой материал.

#### Valery REDKO

##### **Ways of formation of foreign language communicative competence in the content of school textbooks**

*The theory of exercises as important means of foreign languages teaching is the main idea of the article. According to the communicative-active approach, the author constructs the models of foreign language communicative competence formation in speaking, listening, reading, writing, which are used in the spanish textbooks content for middle school.*

**Keywords:** the theory of exercises, communicative-active approach, foreign language communicative competence, situations of dialogue, a language and speech material.

## **ПОДІЇ, ЗАХОДИ, ПРЕЗЕНТАЦІЇ**

### **Всеукраїнський зліт юних натуралістів До 85-річчя НЕНЦ**

Нещодавно відбувся Всеукраїнський зліт юних натуралістів, присвячений 85-річчю від дня заснування Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді та 85-річчю юннатівського руху в Україні.

В урочистостях з нагоди відкриття зльоту взяв участь Голова Верховної Ради України Володимир Литвин. Він оглянув виставку робіт вихованців обласних еколого-натуралістичних центрів з усіх регіонів України, на якій також було представлено методичні роботи педагогічних колективів, наукові розробки та поради для вчителів біології загальноосвітніх шкіл.

Звертаючись до учасників зльоту, В.Литвин зазначив, що ця подія мала б відзначатися на національному рівні. «Я сьогодні разом з вами складаю шану і низько схиляю голову перед двома поколіннями подвижників, які упродовж 80 років робили важливу справу – наvertsали наших дітей до природи, вчили їх одвічного, того, що ніколи не втратить своєї цінності, – вміння жити і працювати на землі, – сказав Голова Верховної Ради. – Буде подальший поступ людства, ми житимемо в інформаційному та постінформаційному суспільстві, але основа життя кожного українця, кожної української родини лишатиметься нетлінною і вічною».

Звертаючись до вихователів та викладачів, Володимир Михайлович відзначив, що вони працюють за покликом душі, і висловив їм слова щирої вдячності за виховання молодого покоління. За словами керівника парламенту, тепер під час поїздок до регіонів він відвідуватиме і юннатівські центри.

Крім того, Володимир Литвин звернув увагу на необхідність разом з Міністерством освіти і науки України напрацювати пропозиції щодо гідної оплати праці вихователів-позашкільників. «Я сподіваюся та вірю, що при формуванні бюджетних завдань ми обов'язково врахуємо цю обставину», – сказав він.

У рамках зльоту відбулися:

- Всеукраїнська виставка «Турбота юних тобі, Україно»;
- Всеукраїнська виставка дизайнерського оформлення акваріумів;
- Всеукраїнський конкурс юних квітників;
- виставка методичної літератури «Методичне забезпечення якості позашкільної освіти»;
- Науково-практична конференція «Стратегічні орієнтири розвитку позашкільної освіти України».

За інф. НЕНЦ