

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет імені
Олександра Довженка

Кафедра педагогіки і психології початкової освіти

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

Діяльнісно орієнтовані завдання як засіб формування англомовної
комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти

Виконала:

Шевцова Карина Володимирівна

Спеціальність: 013 Початкова освіта

Освітня програма: Початкова освіта

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки і психології
початкової освіти Глухівського
національного педагогічного
університету імені Олександра
Довженка

Пінчук Ірина Олександрівна

Допущено до захисту

«6» січня 2025 р.

Завідувач кафедри

[підпис] проф. Бірюк Л.Я.

Дата захисту: «14» січня 2025 р.

Оцінка 95 А

Підпис членів ЕК:

[підпис] Мешкова О.С.

[підпис] (Собоєв В.О.)

[підпис] (Непаленко Т.І.)

[підпис] (Гігун Т.О.)

[підпис] Шерстюк А.В.



10.01.25
10.01.2025

Глухів – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДІЯЛЬНІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	10
1.1. Визначення основних понять та теоретичні засади дослідження.....	10
1.2. Теорії навчання та принципи викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань.....	23
1.3. Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів засобами діяльнісно орієнтованих завдань.....	30
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	33
2.1. Різновиди діяльнісно орієнтованих завдань та їх характеристика	33
2.2. Методика застосування діяльнісно орієнтованих завдань для формування англومовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти	47
2.3. Результати дослідно-експериментальної перевірки з використання діяльнісно орієнтованих завдань у процесі навчання для формування англومовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти.....	68
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТКИ.....	87

ВСТУП

Сучасність позначена високим темпом життя у світі. У різних країнах постійно щось змінюється, з'являється нове – і це відбувається дуже швидко. Освіта як одна зі стратегічних сфер суспільного життя також постійно трансформується, адже зміни в одній галузі подібно до ланцюгової реакції вимагають відповідних змін в інших. Освіта змінюється внаслідок розвитку економіки, науки, медицини, появи нових технологій тощо – і всі ці зміни можна вважати позитивними. Утім реалії останніх років засвідчують, що і негативні зміни як усередині країни, так і загалом у світі також спричиняють трансформації в освіті, яка змушена адаптуватися до них.

Потреба реформування вітчизняної освіти обґрунтована тим, що вона вже не відповідала запитам сучасності. Тому Україна взяла курс на євроінтеграцію в освіті, адже кожній країні потрібні інтелектуальні, високорозвинені та конкурентоспроможні люди не тільки для роботи всередині країни, але й для представлення нашої держави на світовому ринку.

Незважаючи на COVID-19 та збройну агресію РФ, наша країна повільно, покроково, але впевнено рухається в обраному напрямі. Певні результати вже є: зовнішнє незалежне оцінювання абітурієнтів під час вступу до ЗВО, реалізація принципів НУШ, відхід від традиційної для попередніх поколінь авторитарної системи освіти, упровадження нових методів навчання, використання діяльнісного підходу.

Нині Україна співпрацює з різними країнами в багатьох галузях. Відповідно, актуалізується потреба в знанні англійської мови як засобу міжнародного спілкування, у вільному володінні нею. Особлива увага приділяється здатності до правильної, продуктивної, успішної, реальної, живої комунікації, адже англійську мову вчать майже в усіх країнах, але далеко не кожен українець може вільно спілкуватися нею. Головна мета вивчення англійської мови – спілкування, тому оволодіння англійською

комунікативною компетентністю (усіма видами мовленнєвої діяльності) є важливою частиною модернізації сучасної початкової школи загалом та пошуку нових методів навчання англійської мови зокрема. Учитель повинен організувати продуктивну навчально-пізнавальну діяльність здобувачів початкової освіти, щоб учні могли реалізувати свій когнітивний і креативний потенціал. У результаті цього здобувачі освіти матимуть можливість набутти власний досвід вивчення англійської мови та її використання в різних ситуаціях задля самореалізації та саморозвитку. Відповідно до Концепції «Нова українська школа», в початковій школі в учнів повинні розвиватися пізнавальні й комунікативні здібності, уміння й навички, а в результаті навчання випускник має бути всебічно розвинутою особистістю.

У початковій школі закладаються основи вивчення англійської мови та подальшого успіху в її опануванні. Якщо учень молодших класів отримає гарну базу для вивчення англійської мови, то й подальше навчання буде значно легшим і продуктивнішим. Відповідно до цього метою «Нової української школи» є формування в молодших школярів англійської комунікативної компетентності. З огляду на те, що в сучасному світі знання англійської мови стало вже звичною справою, для успішного її опанування учнями початкової ланки вчителі повинні постійно шукати нові шляхи підвищення ефективності навчання й заохочення школярів до використання мови в реальному житті з метою отримання власного комунікативного досвіду.

Нове покоління має діяти відповідно до вимог часу. Можна впевнено стверджувати, що знання англійської стане в пригоді, адже нині людина, професіонал має бути залучена до міжнародного англійського спілкування в багатьох сферах, а інколи знання однієї англійської вже навіть недостатньо.

На вчителів англійської мови покладається відповідальна місія – сприяти оволодінню учнями англійською комунікативною компетентністю. Формування в учнів початкових класів упевненості у використанні англійської мови для успішної комунікації залежить від того, як учитель

упорається із цим завданням. Тому вчителям потрібно постійно навчатися, розвиватися, шукати нові методи, підходи та ідеї.

Викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) стало в останні десятиліття об'єктом уваги таких дослідників і практиків, як А. Маккей, М. Лонг, Д. Нунан, Дж. Річардс. Але ще в кінці XX століття почалось вивчення й упровадження елементів, методів викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань П. Скеганом, М. Суейном, Дж. Віллісом, Б. Ванпаттенном, С. Ойкеноном та іншими. З того часу й донині в багатьох країнах використовують діяльнісно орієнтовані завдання під час викладання англійської мови. Цей підхід широко представлений у навчальних програмах з англійської мови різних країн [14; 1; 9; 3]. Крім того, його застосовують у процесі викладання інших іноземних мов, наприклад китайської [23]. Реформи в освіті різних країн також спонукають учителів й освітні заклади використовувати викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) у своїх навчальних програмах [15; 17]. Зокрема, Девід Нунан підкреслює важливість TBLT, спираючись на вивчення керівних принципів та навчальних планів у країнах Азіатсько-Тихоокеанського регіону, включаючи Японію, В'єтнам, Китай, Корею та Малайзію. Наприклад, у Китаї в «Керівних принципах» (останній керівний документ щодо реформи CET – Collage English Teaching, виданий на урядовому рівні Міністерством освіти Китаю 2015 року) викладання англійської мови в коледжах (CET) потребує впровадження діяльнісно орієнтованих завдань.

Беручи до уваги вищенаведені факти щодо впровадження викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань, можемо зробити висновок, що в різних країнах постійно відбувається реформування освіти, пошук нових методів викладання для вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти. Проте досвід роботи й аналіз досліджень свідчить про те, що є певні **суперечності**, як-от:

- між вимогами соціального замовлення на здобувачів освіти, здатних опанувати англійську мову й оволодіти англomовною комунікативною

компетентністю, використовувати її в різних ситуаціях, та недостатньою спрямованістю закладів освіти на вирішенні цієї проблеми;

- між оновленою законодавчою базою та реальним викладанням у закладах початкової освіти;

- між заохоченням освітніх закладів до використання діяльнісного підходу та недостатньою компетентністю вчителів у використанні TBLT підходів та методів.

Означені суперечності свідчать, що студіювання теоретичних і практичних засад викладання англійської мови в початкових класах на основі діяльнісно орієнтованих завдань є актуальною науковою проблемою, що потребує розв'язання.

Викладене вище зумовило вибір теми нашого дослідження **«Діяльнісно орієнтовані завдання як засіб формування англомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти»**.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробленні й перевірці ефективності методики формування англомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти засобами діяльнісно орієнтованих завдань.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної, наукової й методичної літератури з'ясувати сутність поняття «діяльнісно орієнтовані завдання», диференціювати зміст понять «діяльність», «завдання» та «вправа».

2. Схарактеризувати можливості методики використання діяльнісно орієнтованих завдань для формування англомовної комунікативної компетентності молодших школярів.

3. Створити методику формування й розвитку англомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти з використанням діяльнісно орієнтованих завдань та перевірити її ефективність.

4. Проаналізувати сучасний стан використання діяльнісно орієнтованих завдань на уроках англійської мови в педагогічній практиці початкової школи.

Об'єкт дослідження – процес формування й розвитку англомовної комунікативної компетентності молодших школярів.

Предмет дослідження – методика формування англомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти з використанням діяльнісно орієнтованих завдань.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз і синтез; індукція, дедукція і порівняння; систематизація; узагальнення; абстрагування; емпіричні: спостереження; статистична обробка; педагогічний експеримент, експертне оцінювання, бесіда.

Практичне значення дослідження полягає розробленні методики формування й розвитку англомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти з використанням діяльнісно орієнтованих завдань. Матеріали дослідження можуть використовуватись у професійній підготовці студентів педагогічних факультетів ЗВО за спеціальністю 013 Початкова освіта в процесі вивчення дисципліни «Методика навчання англійської мови», під час педагогічних практик і занять з методики навчання іноземної мови, а також застосовуватися вчителями-практиками в освітньому процесі з англійської мови в початковій ланці закладів загальної середньої освіти.

Результати роботи впроваджено в освітній процес 3–4 класів Глухівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 3 Глухівської міської ради Шосткинського району Сумської області.

Репрезентативність результатів дослідження забезпечена методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних концептуальних положень; використанням комплексу методів дослідження, адекватних його предмету, меті, завданням; статистичною обробкою

матеріалів діяльнісно-експериментальної роботи, зіставленням результатів дослідження з масовою педагогічною практикою.

Апробація результатів дослідження: основні положення та висновки роботи доповідалися й обговорювалися на міжнародній науково-практичній інтернет-конференції молодих учених і студентів «XIII Глухівські наукові читання – 2023. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук» (Глухів, 6–8 грудня 2023 року), IV Всеукраїнській науково-практичній конференції «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій» (Глухів, 5 квітня 2024 року), XII Всеукраїнських наукових педагогічних читаннях молодих учених, студентів, здобувачів ступеня бакалавра та магістра «Виклики XXI століття в освіті та науці» (Глухів, 18–19 квітня 2024 року), II Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика» (Глухів, 14 листопада 2024 року).

Публікації. Основні результати магістерського дослідження висвітлено в тезах: «Завдання орієнтоване навчання як засіб розвитку англomовної компетентності здобувачів початкової освіти» у збірнику матеріалів Міжнародної конференції молодих учених і студентів «Глухівські наукові читання – 2023», яка відбулася 6–8 грудня 2023 року в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка; «Гіпотези та теорії навчання на основі діяльнісно орієнтованих завдань» у збірнику матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій», яка відбулася 5 квітня 2024 року в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка; «Motivation of primary school students in learning foreign languages» у збірнику матеріалів XII Всеукраїнських наукових педагогічних читань молодих учених, студентів, здобувачів ступеня бакалавра та магістра «Виклики XXI століття в освіті та науці», які відбулися 18–19 квітня 2024 року в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра

Довженка; «Типологія діяльнісно орієнтованих завдань з англійської мови для здобувачів початкової освіти» в збірнику матеріалів II Всеукраїнського науково-методичного семінару «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика», який відбувся 14 листопада 2024 року в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка.

Структура магістерського дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 36 джерел, з яких 32 джерела є англомовними та 4 україномовні, додатків. Загальний обсяг магістерського дослідження 153 сторінки, основний текст викладено на 82 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДІЯЛЬНІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

1.1. Визначення основних понять та теоретичні засади дослідження

Перш ніж розглянути теорії оволодіння другою мовою (Second Language Acquisition), на яких ґрунтується викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (Task Based Language Teaching) і, як результат, відбувається формування англomовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти, вважаємо за потрібне з'ясувати, що треба розуміти під «завданням» у такому викладанні (TBLT), а також який зміст мають поняття «діяльність» і «вправа». Ці терміни часто використовують як синоніми, що може спричинити певні непорозуміння.

У викладанні на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) завдання – це «сто і одна річ, що люди роблять у повсякденному житті, на роботі, у грі» [14, с. 108]. Ці повсякденні речі охоплюють і приготування сніданку, і миття рук, і дзвінок у банк, і заповнення онлайн-заявки, і розмову по телефону і багато іншого. Деякі дії прості, деякі дещо складніші. Під час виконання одних дій нам потрібна мова, а під час виконання інших ми обходимося без неї. Завдання з реального життя у викладанні на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) називаються цільовими завданнями (ЦЗ). Під ними розуміють «комунікативний акт, який реалізується за допомогою мови в реальному житті поза класом» [16]. Не всі цільові завдання підходять для виконання на уроці, тому що їх неможливо виконати так, як би ми це зробили в реальному житті, тому їх потрібно модифікувати. Такі модифіковані завдання для учнів називаються педагогічними

завданнями (ПЗ), вони відображають лише окремі аспекти цільового завдання. Педагогічні завдання – це «частина класної роботи, яка залучає учнів до продукування, розуміння або взаємодії в мові, тоді як їхня увага зосереджена переважно на значенні, а не на формах» [16]. Зосереджуючись на виконанні завдання, учні свідомо чи несвідомо використовують мовні структури, функції та власні знання і досвід для того, щоб його виконати.

Далі в таблиці 1.1 подано характеристику понять «діяльність», «завдання» та «вправа».

Таблиця 1.1

**Порівняльна характеристика понять
«діяльність», «завдання» та «вправа»**

<u>Діяльність</u> – це загальне визначення будь-якої цілеспрямованої класної роботи, яка залучає учнів до роботи над досягненням цілей курсу.	
Комунікативна діяльність схожа на:	
вправу, тому що учні використовують мову особливими способами.	завдання, тому що в ній є потенціал до змістовної комунікації (змістовного спілкування).
Вправа	Завдання
• фокус на формі; • необхідні мовні структури або лексика надані; • мова продукування коротка; • результат: обмежений або закритий набір правильних відповідей; • очікування: правильне продукування мови.	• фокус на значенні; • використання наявних мовних ресурсів або тих, які надаються в роботі перед завданням; • використання мови змінюється відповідно до поставлених завдань; • результат: виконання завдання (наприклад, порівняння історій, заповнення форми та ін.); • очікування: змістовне та креативне використання мови, пов'язане з реальним світом.

Головні характеристики завдань:

- зорієнтованість на зміст;
- автентичність і зв'язок з реальним світом;

- відповідність потребам учнів;
- використання учнями наявних мовних ресурсів;
- пріоритетність виконання завдань, де результат є НЕ обов'язково мовним;
- використання комунікативних стратегій та навичок взаємодії, коли задіяні двоє або більше учнів;
- можливість рефлексії щодо використання мови [35].

Беручи до уваги ті характеристики, які були описані вище, можна побачити різницю між завданням і вправою. Мовна вправа – це частина класної роботи, яка вимагає від учнів маніпулювання певним аспектом мови. Вправа зосереджена на обмеженому наборі правильних *мовних* виборів. Розрізнення мінімальних пар або визначення того, чи відповідає вимовлене слово запропонованому звуку, – це приклади фонологічних вправ. Типові граматичні вправи передбачають, наприклад, прослуховування оповідання з дієсловами минулого часу або незавершеного діалогу, і їх виконання полягає в тому, щоб заповнити пропущені слова та фрази. У таблиці 1.2 пропонуємо одну з таких граматичних вправ.

Таблиця 1.2

Зразок мовної (фонологічної) вправи

The picture fell down after John _____.	hung it up / hung up it hang it up / hang up it
As she enters the basement, Lizzy grabs the flashlight and _____.	turned it on / turned on it turns it on / turns on it

Незважаючи на те, що ця та інші мовні вправи є корисними у вивченні мови, їх комунікативна цінність у ситуації вибору правильної структури незначна або ж її взагалі немає.

Простежимо зв'язок між поняттями «завдання» і «діяльність». Вправа – це «будь-яка цілеспрямована процедура в класі, яка полягає в тому, що учні

роблять щось, що пов'язане із цілями курсу» [19]. Навчальна діяльність – це широке поняття, яке може охоплювати і завдання, і вправи. Вони нагадують педагогічні завдання, тому що є потенціал для змістовного спілкування між учнями. Отже, щоб учителю дізнатися коли вправа є завданням, Willis & Willis [28, с. 12–14] пропонують список запитань, які він може поставити собі, і чим упевненіша відповідь «так» на кожне з них, тим більше вірогідності, що це завдання.

- Чи зацікавить учнів ця вправа? (Will the activity engage learners' interest?)
- Чи основна увага зосереджена на значенні? (Is there a primary focus on meaning?)
- Чи є мета або результат? (Is there a goal or an outcome?)
- Чи оцінюють успіх з точки зору результату? (Is success judged in terms of the outcome?)
- Чи є завершення першочерговим завданням? (Is completion a priority?)
- Чи пов'язана вправа з реальною діяльністю? (Does the activity relate to real world activities?)

На базі школи, де проводився експеримент у межах проведення нашого дослідження, учителям початкових класів було запропоновано пройти опитування за цим переліком запитань. Його мета полягала в тому, щоб учителі проаналізували свої уроки та визначали, що переважає – вправи чи завдання. Принагідно зазначимо, що частка вправ і завдань залежить від того, який це урок: вивчення нової лексики, вивчення граматики чи це узагальнювальний урок наприкінці теми, коли діти вже мають певні знання. Обробивши результати опитування та конспекти тих уроків, які вчителі використовували, відповідаючи на пропоновані запитання, можна зробити такий висновок: у тих учителів, які аналізували уроки на початку вивчення нової теми, переважали вправи (70 %), а в учителів, які аналізували уроки, що припадають на завершення вивчення певної теми, навпаки, переважали завдання (більше 70 %).

Головною ознакою діяльності як завдання є результат, тобто те, наскільки успішним є виконання завдання або чи правильним є використання мовних засобів. Скажімо, вправа стосується комунікативної ситуації придбання квитка на поїзд, а результатом є правильне використання фраз «Я хотів би...» (I would like...) або «Можна мені...» (May I have...), а не отримання квитка. Це лінгвістичний результат, і успіх його досягнення вимірюється правильним використанням мови. Отже, це не завдання.

Виконання завдання переконує вчителя, що учні мають достатні мовні навички, щоб купити квиток на поїзд, і тоді він може запропонувати більш складне завдання, наприклад, повернути квиток або змінити його дату. Однак, якщо учні не можуть «купити квиток», то, очевидно, є мовні прогалини, які потрібно усунути, перш ніж пропонувати більш складне завдання.

Підсумовуючи, зазначимо, що мовні вправи спрямовані на опанування мовної структури, а правильна відповідь у них – це та, яка становить правильну мовну структуру, без лексичних, граматичних, фонетичних та інших помилок. Натомість завдання позиціонується як таке, що сфокусоване на значенні, автентичне і пов'язане з реальним світом. Діяльність – посередині, у ній є потенціал трансформуватися в завдання.

Також варто зазначити, що важливим у процесі досягнення мети формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів початкових класів є не лише усвідомлення різниці між поняттями «діяльність», «завдання», «вправа», а й уміння розробити навчальний план, що є важливим для досягнення означеної мети.

Отже, розроблення календарного плану на основі діяльнісно орієнтованих завдань як засобу формування англomовної комунікативної компетентності є важливим кроком навчання учнів початкових класів англійської мови. Він є одним зі складників навчальної програми наряду з методикою та оцінюванням. Ці три аспекти інтегровані та взаємопов'язані в календарному плануванні. Програма визначає, що вивчається, і послідовність

вивчення навчального матеріалу. Методика обґрунтовує тип навчального досвіду, що буде використовуватися в процесі навчання. А оцінювання стосується інструментів і процедур для вимірювання прогресу учнів у досягненні цілей навчальної програми.

Викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) – це календарне планування, теоретичною базою якого є комунікативне навчання мови, при якому одиницею аналізу є завдання, а не окремі мовні елементи. Під час планування навчання, заснованого насамперед на опануванні граматики, послідовно визначаються ці дискретні мовні елементи відповідно до того, які аспекти граматики засвоюються раніше за інші. У процесі комунікативного навчання одиницею аналізу зазвичай є функції мови, а ситуації вибираються або створюються з урахуванням комунікативної практики.

Календарне планування, засноване на діяльнісно орієнтованих завданнях, спрямоване на задоволення комунікативних потреб учнів, а граматична та функціональна складові засвоюються в процесі виконання означених завдань. Наприклад, одним із цільових завдань (ЦЗ), яке вчитель визначає як потребу учнів, може бути участь у співбесіді. Він може передбачити, які мовні структури та лексика знадобляться учням. Крім того, у завданні реалізуються й мовні функції. У сукупності все це формується при розробленні вчителем навчального блоку. У таблиці 1.3 пропонуємо набір мовних елементів, які впливають із цільового завдання, що відповідає потребам учнів.

В основі викладання кожного предмета лежить підручник. Зазвичай календарне планування відбувається з орієнтуванням на нього. Утім календарне планування може базуватися й на завданнях, при цьому мають бути чітко визначені критерії їх відбору. Відбір завдань може спиратися на результати аналізу потреб, віку, інтересів учнів. В основі таких завдань – реалізація мовних функцій, що відображено і в підручнику, тому під час укладання програми можна також використовувати його матеріали.

Складники діяльнісно орієнтованих завдань

Цільове завдання: обговорення вмінь під час проходження інтерв'ю під час працевлаштування		
Граматика	Вокабуляр	Функції мови
• Запитання Так – Ні • Запитання Wh • Непрямі запитання • Сигнальні слова (first, next, and then, finally) • Порівняння • Модальні слова	• Прикметники для опису себе (easygoing, hardworking, proactive, responsible, dependable) • Слова та фрази, пов'язані з роботою	• Уміння описувати • Розповідь особистих історій • Обговорення досвіду роботи або навчання • Ставлення відповідних запитань

Використання завдань як організаційної одиниці для розроблення програми, безперечно, має свої переваги. Динамічні якості спілкування другою іноземною мовою стають більш очевидними в міру виконання учнями завдань.

Одним із ключових понять дослідження є англомовна комунікативна компетентність здобувачів початкової освіти. То ж детальніше розглянемо його з огляду на потребу формування цієї якості в учнів початкових класів. Англомовна комунікативна компетентність учнів початкової школи інтегрує в собі володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, що надає змогу комунікувати англійською мовою. На основі аналізу наукової літератури, можемо зазначити, що більшість вітчизняних учених доводять, що досліджуване поняття містить у собі чотири основні компоненти: мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний та рефлексивний. Кожен компонент досліджуваної компетентності наповнений конкретним змістом, які охарактеризуємо нижче.

Мотиваційний компонент забезпечує оволодіння всією сукупністю моральних принципів, норм, переконань, свідомості, ідеалів і цінностей. Кожній людині притаманна індивідуальна, специфічна ієрархія цінностей, що

є зв'язком між духовною культурою суспільства й духовним світом особистості, між суспільним й індивідуальним буттям. Цінності є одним із джерел мотивації поведінки людини, що відображаються у формі ціннісних орієнтацій та є важливим чинником соціальної регуляції взаємин людей й поведінки конкретного індивіда. У свою чергу, ціннісні орієнтації тісно пов'язані з вольовими аспектами людської діяльності, а також наповнюють конкретним змістом спрямованість особистості, виражають внутрішню основу її ставлення до дійсності та до себе.

Уважаємо, що мотиваційний компонент є необхідною умовою активного засвоєння здобувачами початкової освіти значущих для них сфер англomовної діяльності, основою самовдосконалення. Мотиваційний компонент є показником позитивної мотиваційної спрямованості молодших школярів до оволодіння лексичною, граматичною й орфографічною системою англійської мови.

Система домінантних мотивів учнів початкових класів містить:

- пізнавальні мотиви, спрямовані на задоволення потреби отримання нової англomовної інформації;
- мотиви особистісного престижу, засновані на бажанні ствердитися в якості гарного учня / учениці у шкільному колективі, сина / доньки, племінника / племінниці, хресника / хресниці тощо в родині, творчої особистості, що користується англійською мовою для досягнення власних цілей;
- мотиви, обумовлені протиріччями між індивідуальним досвідом здобувачів початкової освіти у вивченні англійської мови, внутрішніми переконаннями особистості й зовнішнім англomовним середовищем.

Приєднуємося до думки українського дослідника В. Свистуна (2016) про те, що мотиваційний компонент забезпечує спрямованість на творче засвоєння, пізнавальний інтерес і прагнення до творчого засвоєння знань з англійської мови, комплексних умінь англomовної комунікації, стимулює до успіху і творчих досягнень завдяки сформованій англomовній комунікативній

компетентності.

Когнітивний компонент – це знання учнів початкових класів про особливості й явища системи англійської мови, необхідні здобувачам початкової освіти у процесі комунікування англійською мовою. Зазначений компонент передбачає володіння такими знаннями:

- знання особливостей фонетичної системи англійської мови;
- знання закономірностей вживання лексичних одиниць у мовленні;
- знання основних положень граматики англійської мови;
- знання про культуру, традиції, звичаї англійської мови.

Будь-які знання мають свою галузь застосування (оперативність), пов'язану з можливостями їх використання. Отримані англомовні знання певним чином удосконалюються в ході практичної комунікативної діяльності, вони інтегруються в певну специфічну систему, підпорядковують собі потенційну можливість самостійного засвоєння та поглиблення отриманих англомовних знань.

Система мотивів, що виражає свідоме ставлення до англомовної комунікативної діяльності й потяг особистості до формування зазначеної якості, регулює й спонукає діяльнісний аспект будь-якого учня. Це положення є засадничим для виділення діяльнісного компонента, орієнтованого на формування англомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти та забезпечення здатності спілкуватися англійською мовою.

Комунікативно-діяльнісний компонент представлено низкою вмінь, якими мають оволодіти молодші школярі в ході вивчення англійської мови. Беручи до уваги визначення вмінь, представлених у роботах багатьох учених (О. Бігич, С. Ніколаєва, С. Роман), ми будемо розглядати вміння як комплекс усвідомлених, інтелектуальних дій, що дозволяють учням початкової школи здійснювати ефективне англомовне комунікування в життєвих ситуаціях та англомовну взаємодію з учнями молодшого шкільного віку та вчителем на уроках англійської мови.

Приєднуючись до поглядів вітчизняної методистки О. Бігич (2004), у структурі вмінь ми виділяємо:

- уміння відбору найефективніших мовних та мовленнєвих одиниць для англомовного спілкування;
- уміння відбору засобів для висловлення певного тематичного аспекту відповідно до певних умов;
- уміння здійснювати взаємозв'язок засобів для реалізації англомовної комунікації;
- уміння забезпечувати ефективну емоційність англомовного комунікування у процесі вивчення англійської мови в початковій школі, зокрема бути артистичним, емоційно-виразним, об'єктивувати власне позитивне світобачення та ініціювати його в колі однолітків.

Крім зазначених вище компонентів у структурі англомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти нами було виділено *рефлексивний* компонент. Визначений компонент трактуємо як здатність особистості до цілеспрямованого навчання, що веде до змін властивостей учня початкових класів, його поведінки, діяльності та поінформованості про способи самовдосконалення [34].

На нашу думку, важливим показником вищезазначеного компоненту є самосвідомість. За діяльнісного методологічного підходу самосвідомість виступає, насамперед, як діяльнісноорганізована свідомість. Найважливішою її характеристикою є не лише наявність реальної рефлексії, а й її подвійна, різновекторна спрямованість. Самосвідомість здобувача освіти може бути описана такими характеристиками, як мотиваційно-ціннісне ставлення до власного досвіду комунікативної діяльності з точки зору особистого внеску в розвиток і становлення особистості учня, усвідомлення й переживання суб'єктивної значущості розвитку й особистісного росту учня як вирішальної умови власної самореалізації, виявлення та розпізнавання якості особистісних утворень та властивостей свого «Я», готовність до змін у англомовній комунікативній діяльності.

Здатність адекватного оцінювання себе є першим кроком до формування якого варто готуватися якомога раніше, вчити учнів початкової школи аналізувати результати власної діяльності з англійської мови на уроках і в позаурочній діяльності з англійської мови.

Ще одним показником рефлексивного компонента досліджуваної компетентності є *емоційна гнучкість*. Ця властивість проявляється у витримці, умінні виявляти позитивні емоції, саморегулюватися, стримувати негативні емоції. Англomовна комунікативна діяльність – багатопрофільна й багатоаспектна. Зважаючи на те, що комунікативна діяльність передбачає взаємодію з різними учасниками, англomовна компетентність повинна визначатися не тільки інтелектом, сукупністю знань, умінь, навичок, а й особливостями нервової системи, психологічною стійкістю в ході спілкування англійською мовою. Важливим для здобувачів початкової освіти є володіння прийомами вербального й невербального прояву почуттів та цілеспрямовано їх застосування в англomовному спілкуванні з учнями та вчителем, що робить взаємодію емоційно насиченою, формує в учнів почуття психологічної захищеності й безпеки, забезпечує досягнення високої продуктивності освітньої діяльності, позитивно впливає на розвиток індивідуальності учнів. Емоційна гнучкість, хоча й має фізіологічну основу, будучи продуктом виховання та самовиховання, піддається корекції та розвитку.

Нами виділено такі рефлексивні вміння, необхідні для формування англomовної комунікативної компетентності учнів у початковій школі: уміння діагностувати процес англomовної комунікації та англomовну освітню діяльність; уміння аналізувати власну англomовну комунікативну позицію та діяльність; уміння оцінювати результати власної комунікативної діяльності з точки зору їх відповідності цілям та завданням англomовного спілкування учнів молодшого шкільного віку; уміння продукувати нові ідеї англійською мовою та перебудовувати вихідну діяльність відповідно до нових підходів англomовної діяльності.

На основі поданого вище опису компонентів англомовної комунікативної компетентності учнів початкових класів ми представляємо досліджуване явище у вигляді схеми на рис. 1.1



Рис. 1.1. Модель англомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти

Уміння учнів початкових класів об'єктивуються на практиці, проявляються їхні установки й ціннісні орієнтації; рефлексивні вміння, забезпечуючи усвідомлення англомовної комунікативної діяльності, дають можливість зрозуміти мотиви, що лежать в її основі, і, за необхідності, переглянути їх.

Таким чином, визначені нами компоненти англомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти нерозривно пов'язані один з одним. Чітко визначені мотиви учнів спонукають до вивчення англійської мови, що значно спонукає молодших школярів до англомовного спілкування. Знання теоретичних основ (когнітивний компонент) забезпечує їх

використання в усіх видах мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письмо, аудіювання); своєю чергою, комунікативно-діяльнісний компонент дозволяє творчо запроваджувати у ході англomовної комунікативної практики теоретичні знання. Загальні та конкретні знання збагачують молодших школярів не лише об'єктивною інформацією, а й оцінкою різних аспектів англomовної комунікативної компетентності (у вигляді еталонів, ідеалів, зразків), що призводить до певної перебудови мотиваційного та рефлексивного компонентів.

Вивчення й аналіз думок вітчизняних і зарубіжних дослідників уможливорює спробу дати визначення ключового поняття власного наукового пошуку. Це спонукає до компаративного аналізу відомих концепцій, що дасть змогу окреслити власний підхід до порушеної проблеми. З опертям на визначення вітчизняної дослідниці І. Пінчук, ми зробили спробу визначити досліджуване поняття. На нашу думку, **англomовна комунікативна компетентність здобувачів початкової освіти** – це динамічна інтегрована комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися в міжкультурній комунікації, брати участь в англomовній освітній діяльності відповідно до певних комунікативних завдань й успішно послуговуватися англійською мовою з метою саморозвитку особистості. Її процесуальні компоненти: мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний і рефлексивний взаємодіють і доповнюють один одного та функціонують як єдина система. Необхідно зазначити, що в процесі оволодіння англomовною комунікативною компетентністю важливо не втратити власну ідентичність, сформовану в рідному соціокультурному просторі.

Формування досліджуваної якості є безперервним процесом вирішення завдань, що ведуть до розширення кордонів англomовної комунікації, формування готовності до гнучкої взаємодії з партнером у процесі спілкування, до розвитку рефлексивної мовленнєвої діяльності. Уважаємо,

що англомовна комунікативна компетентність є домінуютьною серед інших компетентностей, оскільки комунікація – необхідна умова й спосіб реалізації інших компетентностей.

Таким чином, аналіз дослідження проблеми англомовної комунікативної компетентності учнів початкових класів дав змогу визначити стан розробленості зазначеного феномену в педагогічній теорії. Розглянуто погляди різних учених на сутність поняття англомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи, запропоновано власне визначення й окреслено структуру означеної особистісної якості. Подальшого вивчення потребує дослідження теорії навчання та принципи викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань.

1.2. Теорії навчання та принципи викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань

Нині побутує багато думок про те, як потрібно вивчати іноземну мову. Є багато теорій і гіпотез, є авторські гіпотези, є теорії викладання, є різні методи тощо. Розглянемо гіпотези та теорії навчання, які стосуються навчання на основі діяльнісно орієнтованих завдань.

1. Гіпотеза взаємодії

Гіпотеза взаємодії (Long, 1996; Gass & Mackey, 2006) стверджує, що особиста взаємодія та спілкування сприяють опануванню мови. Вивчаючи нову мову, учні спільно починають процес взаємодії, який інколи можна назвати «переговорами про сенс». Наприклад, двоє учнів, що імітують замовлення їжі в ресторані, можуть зіткнутися з такою ситуацією:

Customer: I want hamburger and freeze.

Waiter: Freeze? I don't know what you mean.

Customer: Um, you know hamburger?

Waiter: I know hamburger.

Customer: And freeze, those long potato...

Waiter: You mean fries?

Customer: Oh, yes, fries. I want hamburger and fries.

Двоє учнів беруть участь у розмові, яка є змістовною та автентичною для реального світу. Однак «Офіціант» не розуміє про що йдеться, коли «Клієнт» каже «замри» (freeze). «Офіціант» запитує «Клієнта» про те, що мається на увазі під «замри». Коли «Офіціант» з'ясовує сенс, «Клієнт» звертає увагу на зрив комунікації через неправильну вимову слова. Тоді він може вимовити слово правильно і продовжити виконання завдання, а саме замовлення їжі в ресторані (Long, 1996).

У процесі спілкування та узгодження непорозумінь очевидно, що учні будуть робити помилки, але варто наголосити, що вони також можуть бути й джерелом виправлення помилок один для одного. Взаємодія зі швидким зворотним зв'язком дозволяє виконувати змістовне та автентичне завдання в процесі опанування мови.

2. Гіпотеза поданої інформації

Гіпотеза взаємодії ґрунтується на ролі зрозумілої інформації, яка подається перед виконанням завдання (input), та інформації, яка є результатом виконання завдання (output) під час взаємодії. Інформація, що її подає вчитель перед виконанням завдання, – це мовні структури, функції, словниковий запас, фонетика та культурні особливості. Хоча деякі дослідники стверджують, що інформація, яка подається, є рушійною силою для вивчення мови, інші доводять, що одного лише подання інформації недостатньо для цього. Використання мови дозволяє учням «тестувати» мову [24], і це основа підходу TBLT, оскільки цей підхід створює можливості для отримання інформації та результатів щодо її використання у вигляді педагогічних завдань (ПЗ), що сприяють формуванню вміння змістовно спілкуватися. Тобто учні не просто вивчають теорію, але відразу ж використовують її на практиці шляхом виконання діяльнісно орієнтованих завдань. В основу викладання мови на основі діяльнісно орієнтованих

завдань (TBLT) покладено теорії оволодіння другою іноземною мовою (SLA), а також філософські ідеї сучасної освіти, зокрема орієнтованість на учня, навчання через дію, а також стратегію створення умов для покращення успішності учнів, що отримала назву «скаффолдинг» (scaffolding).

3. Освітні теорії:

a) Особистісна орієнтованість, або орієнтованість на учня

Ця теорія ґрунтується на врахуванні того, що учні потребують і хочуть вивчати, а також орієнтується на з їхні вроджені здібності та готовність до навчання. Традиційно навчання відбувається на основі підручника. Отже, для підвищення мотивації до навчання вчитель може оцінювати теми, подані в підручнику, з позиції інтересу до них учнів, а навчальну програму укладати таким чином: вибрати розділи, які мають бути включені до неї, а потім запропонувати учням вибрати ще два – три розділи.

Орієнтованість на учня полягає не лише в побудові змісту курсу, а й у визначенні готовності й здатності учнів до навчання. Програма, заснована на діяльнісно орієнтованих завданнях, потребує від учителів реагування на лінгвістичні проблеми, які можуть поставати в процесі вивчення іноземної мови. Для вчителів-початківців це може бути серйозним викликом, і вони, можливо, не завжди зможуть відповісти на лінгвістичні запитання, що виникатимуть у класі. Викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) має на меті задовольнити майбутні комунікативні потреби учнів, і з огляду на це відбувається коригування викладання мови.

b) Навчання на практиці, або експериментальне навчання

Ця теорія ґрунтується на тому, як учні беруть участь у виконанні завдань і як їх виконують. Викладання англійської мови в країнах, де вона не є першою (L1) або ж однією з державних мов, обмежує можливості учнів отримати практику використання цільової мови поза класом, у реальному житті. Тому виконання завдань, спрямованих на набуття такого досвіду, може підготувати учнів до задоволення їхніх майбутніх реальних комунікативних потреб. Рольові ігри, дискусії та використання автентичних

англомовних текстів і відео – це лише кілька способів імітувати реальне використання мови в класі.

с) *Скаффолдинг (scaffolding)*

Ця теорія стверджує думку, що вчителі мають підтримувати зусилля учнів успішно виконувати завдання, а завдання, у свою чергу, становитимуть певний рівень складності для учнів. Якщо щось дається занадто легко, учні можуть втратити інтерес до навчання, а якщо занадто складно – можуть просто здатися і навіть не спробувати виконати завдання. Учитель повинен знати, у який момент і як саме підтримати учня, а коли ця підтримка вже не потрібна. Також важливо знати розрив між поточним і потенційним рівнями розвитку учня, що проявляється в тому, що він може зробити самостійно, а що – за допомогою інших учнів або вчителя. Цей розрив називають зоною найближчого розвитку (ЗНР). Його можна проілюструвати як $i+1$, в якому « i » становить поточний рівень розвитку учня, а « $+1$ » – діапазон потенційного розвитку. Це не $+3$ і не $+5$, а тільки $+1$. Якщо ж відразу націлитись на $+5$, то учням це може бути надто важко, і вони втратять інтерес.

Для деяких учнів цільові завдання є недосяжними щодо виконання. Вони із самого початку можуть просто сказати «Я не знаю» і навіть не намагатися щось зробити. Таким учням потрібна діяльність, спрямована на поступове наближення до результату навчання: покрокова інструкція та підтримка. У деякі моменти, можливо, знадобляться підказки вчителя. Коли такий учень виконає завдання, відповідний зворотний зв'язок про його роботу у вигляді оцінювання стимулюватиме подальший розвиток його знань та навичок.

Рис. 1.1 наочно демонструє, як деякі учні почуваються, коли вони отримали завдання й повинні його виконати самотужки, без допомоги чи підтримки, і як вони досягають результату, коли ця підтримка є.

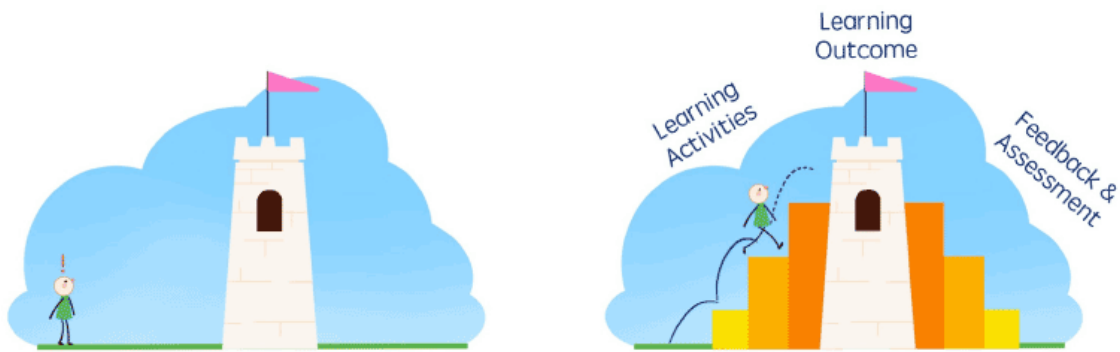


Рис. 1.2. Процес і цикли досягнення результатів учнями

d) Співпраця та мотивація

Учитель та учні в навчанні на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) є учасниками процесу викладання та навчання. Учителі враховують потреби та інтереси своїх учнів і обирають цільові завдання (ЦЗ), далі на їх основі розробляють педагогічні завдання (ПЗ) так, щоб задовольнити потреби та актуалізувати інтереси учнів. Робота в парах і малих групах допомагає всім учням долучитися до виконання завдання і мати можливість вивчити мову в процесі спільної роботи. На уроках вивчення іноземної мови взаємодопомога учнів, а також їхня співпраця з учителем підтримують процес взаємодії, а це сприяє вивченню мови, а не лише виконанню завдання. Ще однією перевагою такої взаємодопомоги та співпраці у виконанні цікавих та актуальних завдань є мотивація.

Вищезгадані теорії орієнтованості на учня, навчання на практиці, скаффолдингу, співпраці та мотивації є частиною кількох концепцій навчання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) [14; 18; 28]. Основними принципами означеного навчання (TBLT) є такі:

- ❖ *Використання завдань, а не текстів як одиниці аналізу в навчальній програмі та в навчальних інструкціях*

Варто використовувати завдання, а не тексти як одиницю аналізу в навчальній програмі та в навчальних інструкціях, оскільки вони дозволяють учням «сприймати мову як живу істоту, використовуючи її для практики

виконання завдань, з якими вони зіткнуться за межами класної кімнати» [14, с. 305]. Навчаючись мови, під час говоріння учні повинні виконувати такі завдання, які знадобляться їм у майбутньому житті. Тобто вкрай важливе використання мови, пов'язане з реальним життям.

Отже, завдання впливають з потреб учнів і можуть бути розроблені таким чином, щоб вони отримували продуктивні знання, а потім вчилися творчо використовувати мову. Граматичні та мовні функції можуть бути усвідомлено активізовані в контексті виконання завдань. Наприклад: учитель розподіляє учнів класу на маленькі групи по 3 учні й пропонує уявити, що вони перевелись у нову школу і їм треба в новому класі розповісти про себе. А учні в новому класі після цієї розповіді ставлять запитання.

- *Hello, my name is Anna. I am 7 years old. My favorite color is pink. I like singing and drawing. And I like animals.*
- *What is your favorite song?*
- *Who is your favorite singer?*
- *What do you like drawing?*
- *Do you have a pet?*
- *What animals do you like?*

Таке завдання активізує мовну функцію короткого опису себе і граматичну структуру постановки і відповідей на *wh*-запитання.

Завдання розробляються так, щоб наступне спиралося на попереднє. Це сприяє подальшому розвитку розуміння учнями мови в момент її використання.

❖ *Надання розлогої, всебічної інформації перед виконанням завдання (input)*

Для виконання завдань учителі повинні надати розлогу та зрозумілу інформацію, яка є не лише лінгвістично складною, але й автентичною, актуальною та якісною. Звісно, деяка автентична інформація не буде зрозумілою учням, і в таких випадках її можна зробити більш доступною, вдавшись до скаффолдингу. Важливо також зазначити, що розмова між

учителем та учнями має бути автентичною та зрозумілою, адже в класі це основне джерело природної розмовної англійської мови для учнів.

❖ *Фокус на формі*

Фокус на формі в прикладній лінгвістиці «стосується тільки тих формоцентризованих видів діяльності, які виникають під час уроків, заснованих на значенні, і вбудовані в них...» [13, с. 62]. TBLT надає перевагу значенню перед формою. У цьому випадку «лінгвістичні проблеми розглядаються реактивно, у міру їх виникнення, ...з ідеєю про те, що вивчення граматики відбувається з використання мови, а не навпаки» [14, с. 222]. Це може бути складним завданням для вчителів-початківців, які ще не набули достатнього досвіду у визначенні мовних структур і поясненні їх учням таким чином.

❖ *Рефлексія*

Це можливість для учнів поміркувати над тим, що вони вивчали, як вони це засвоїли, наскільки добре вони опанували те, що вивчали на уроці. Рефлексію можна зробити після виконання ЦЗ, попросивши учнів оцінити виконання завдання та процес навчання. Учителі можуть інтегрувати рефлексію в структуру уроку, моделюючи ЦЗ на початку та перевіряючи, наскільки продуктивно учні набувають потрібних навичок. Також рефлексія відбувається в кінці уроку під час підбиття підсумків.

Отже, узагальнюючи викладене, можемо зробити висновок, що викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) – це спосіб розроблення календарного планування, який використовує завдання, що відповідають потребам та інтересам учнів, як одиницю аналізу. Такі завдання залучають учнів до спілкування, що має реальну мету. Це їх мотивує учнів, вимагає співпраці та взаємодопомоги під час уроку.

1.3. Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів засобами діяльнісно орієнтованих завдань

Термін «фокус на формі» часто використовується як синонім «фокус на формах», але насправді йдеться про різні процеси. Коли учні просять своїх однокласників або вчителя надати мовні пропозиції або звертаються до їхнього словникового запасу, вони зосереджуються на формах діяльності, ініційованих відповідно до їхніх мовних потреб у поточний момент. На противагу цьому діяльність, яка зосереджена на формах, ініціюється вчителем і спрямовує увагу учнів на конкретні мовні форми з метою допомогти їм розпізнавати ці мовні форми та використовувати їх. Експліцитне викладання мовних структур (фокус на формах) полегшує вивчення мови, коли воно здійснюється в контексті спілкування, орієнтованого на значення [27, с. 495-510]. Учителі таким чином можуть допомогти підготуватися до вивчення певного матеріалу, щоб учні, використовуючи лінгвістичні особливості, могли реагувати в режимі реального часу, під час виконання завдань, на лінгвістичні проблеми, що виникають у процесі спілкування іноземною мовою. Пропонуємо варіанти, як учителі можуть реагувати в режимі реального часу або відразу після виконання завдання:

- Негативний фідбек. Учитель вказує учням на те, як не можна використовувати мову. Ці неправильні форми не з'являтимуться в тій автентичній інформації, яка подається перед виконанням завдання (input), і тому це слушний момент для їх вирішення.
- Прохання учнів визначити граматичні структури, з якими в них є проблеми, отже, є потреба в додатковому поясненні.
- Визначення певної кількості мовних елементів, які були зафіксовані у висловлюваннях учнів, і пріоритетів відповідно до готовності учнів їх використовувати.

Усе перераховане вище орієнтоване на форму. Варто зазначити, що можуть виникати труднощі з диференціацією понять «зосередження на формі» або «зосередження на формах». В основу їх розмежування покладено думку про те, що зосередження уваги (випадкове чи навмисне) на мовній формі в контексті осмисленого спілкування сприяє вивченню мови. Якщо учні хочуть стати більш досконалими у вивченні іноземної мови, вони повинні зосереджувати увагу на проблемних питаннях структури мови та лексикону.

Отже, учителі не повинні використовувати лише завдання, які фокусують увагу на формі, та ігнорувати завдання, які фокусуються на формах, чи навпаки. Варто використовувати завдання різних видів, беручи з них все найкраще, оптимальне для продуктивного вивчення іноземної мови. Як приклад, наведемо цілеспрямовані та нецілеспрямовані завдання:

Цілеспрямовані завдання побудовані згідно з виробничим підходом до навчання – ППВ (презентація, практика та виробництво). Вони «розроблені для надання можливостей для комунікативної мовної практики з використанням якоїсь конкретної лінгвістичної особливості» [13, с. 63]. Цілеспрямовані завдання мають на меті ознайомлення учнів із цільовими структурами шляхом вбудовування їх у комунікативні практики та вхідні дані (input). Очікуваним результатом виконання таких завдань є підвищення здатності учнів помічати цільову структуру.

Нецілеспрямовані завдання розроблені таким чином, щоб надати учням можливість користуватися мовою передусім з орієнтуванням на процес комунікації, без прямої уваги до структури мови. Учні, які взаємодіють у процесі виконання такого завдання, стикаючись з мовними структурами, часто відчують прогалини в мовних знаннях. Відчуючи труднощі у використанні мовних структур, вони або звертаються по допомогу до вчителя, або ігнорують прогалини у своїх знаннях. Прикладом нецілеспрямованого завдання є розповідь особистих історій однокласнику, партнеру по спілкуванню. Виконання нецілеспрямованих завдань може

спричиняти такі прогалини: інформаційний розрив, непослідовність у викладенні думок та брак знань.

Дослідження досвіду викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) не дає однозначної відповіді на питання, який тип завдань із зазначених вище дає найкращі результати у вивченні іноземної мови. Навчання відбувається з використанням обох типів завдань – як цілеспрямованих, так і нецілеспрямованих. Якщо на уроці відбувається значуща й автентична взаємодія, то таке навчання сприятиме поліпшенню мовної поведінки для опанування другої (іноземної) мови L2.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

2.1. Різновиди діяльнісно орієнтованих завдань та їх характеристика

У цьому підрозділі більш детально розглянемо різні види педагогічних завдань, а саме:

- ***Завдання на підвищення самосвідомості (CRT – Consciousness Raising Tasks)***

Щоб допомогти учням усвідомити особливість мови, що вивчається, учителі можуть використовувати завдання на підвищення свідомості (CRT). Це варіант цілеспрямованих завдань, під час виконання яких застосовуються індуктивні та дедуктивні процедури для привернення уваги учнів до певної мовної особливості. Їх основне призначення – змусити учнів помітити мовну особливість у процесі спостереження і зрозуміти її за допомогою аналізу. Учні обговорюють мовну особливість, яка їм пропонується, використовуючи власні лінгвістичні ресурси. Учитель оцінює, наскільки глибоко й повно вони можуть проаналізувати її. Наприклад, лист Джоя до своєї матері:

Dear Mom,

Finally, I am emailing you back. University life keeps me working all day every day. I am eating well though, and I am swimming each day at the university swimming pool. I know you are concerned about that. Also, I am taking care of professor's dog while he is out of town. The little dog helps me to deal with stress. He goes back home in two days.

About school work, I am learning so much about world history. I am reading about India this week, and tomorrow I am hoping to eat at the Indian restaurant. I need a break from pizza!

*I want to let you and dad know that **I am seeing** a girl. Her name is Elizabeth. The relationship isn't too serious, but **I am planning** to take her to see a movie this weekend. I will let you know how it goes!*

Email back when you can. Love ya!

Joey

На прикладі цього завдання можна побачити, що конкретне граматичне правило не вводиться, але вхідні дані (input) посилюються. Структура виділяється, але правило не подається. Завдання на підвищення самосвідомості ставить вимагає від учнів формулювання граматичного правила через взаємодію.

Наступний приклад завдання – відповідь матері на електронний лист Джоя. Навчальна спрямованість завдання полягає в тому, щоб учні опрацювали цільову структуру з партнером або в невеликих групах і усвідомили специфіку її використання в L2, щоб вони могли використовувати її максимально точно.

Dear Joey,

I was very happy to receive your email. I am writing back to you to let you know that dad and I are glad you are taking care of yourself and you are enjoying history. Actually, dad is reading a book on India's history. You two are history buffs!

However, we are unhappy about you having a girlfriend. I know you are telling me that it is not serious? But I remember you having a girlfriend in high school and you did not do well in school. I am hoping you remember! We are not saying you cannot be friends. But, we are saying you need to focus on your studies. Dad is planning to call you in a few days to talk about this.

I am working many hours at the hospital this week and feeling a bit tired, but I am planning to take a few days next week to rest. So, I am saying goodbye.

Love you and take care,

Mom

Таблиця 2.1

Приклад завдання на підвищення самосвідомості: відповідь матері

Назва: Яке правило?	Примітки
Текст: відповідь матері Джоеві. У тексті немає інформації, яка подається перед виконанням завдання (див. текст далі) Матеріали: таблиця форм дієслів (див. далі)	Цей лист матері не є автентичним. Він створений для учнів, що вивчають мову. Рекомендується використовувати, за можливості, автентичні матеріали.
Мета: учні матимуть змогу попрактикуватися у використанні дієслів у теперішньому часі (Present Continuous).	Цілі цього завдання орієнтовані на структуру мови.
Перед виконанням завдання: напишіть на дошці «Dear Joey» та «Take care, Mom». Дайте учням завдання об'єднатися в пари та вгадати (дати ідеї), що відбувається в житті мами Джоя. Запропонуйте модель початку речення для відповідей «She is writing to let him know that...».	Мета цієї діяльності – налаштувати учнів на читання з використанням потрібних конструкцій. Учитель також може написати більше слів на дошці, якщо це стимулюватиме учнів до кращої комунікації.
Завдання А: прочитайте текст з партнером. Перевірте в словнику значення слів, яких ви не знаєте.	Учитель може використати різні варіанти подання тексту: сам прочитати його, ввімкнути аудіозапис тексту, запропонувати учням частини тексту, щоб вони розташували їх у правильному порядку, а потім прочитали та ін.

Завдання В: Обговоріть з партнером граматику, яку ми будемо вивчати з допомогою тексту цього листа. Коли клас «знаходить» правильну структуру, дайте учням завдання знайти та підкреслити в тексті потрібні граматичні структури (дієслова у відповідній формі).	Уявімо, що ми використовуємо цей текст після попередньо проведеної роботи з подання певної інформації (input). Тоді учні швидко визначають граматичну структуру. Але якщо учні не визначають дієслова в теперішньому часі (Present Continuous), тоді вчитель може вказати цей тип дієслів та записати їх на дошці.
Завдання С: Об'єднайтеся разом з партнером та впишіть дієслова у таблицю (подана далі).	
Завдання Д: Обговоріть та сформулюйте з партнером правило для цієї дієслівної структури. Запишіть його правило в таблиці.	Якщо учням важко сформулювати правило, нагадайте їм, що дієслова в англійській мові дуже пов'язані з часом.
Завдання Е: Зберіть таблиці з правилами, які написали учні, та розкладіть їх на столі. Учні дивляться, які правила написали їхні однокласники. Коли всі учні подивляться правила інших, вони можуть повернутися до своїх таблиць та виправити, скорегувати свої таблиці. Представити результати після закінчення.	Це кінестетичне завдання дозволяє учням продовжити усвідомлення структури до втручання вчителя.
Після виконання завдання А: Зіграйте роль мами. Обговоріть з партнером ваше шкільне життя, а потім увійдіть у роль мами та дайте пораду вашому партнеру.	Це завдання можна легко перетворити на письмове: написати чорновий варіант листа, використовуючи вивчену структуру.

**Зразок завдання на основі діяльнісно орієнтованого навчання
англійської мови за прочитаним текстом**

How is the Verb Form Used?		
	Verb Examples From Email	Rule:
I am + verb + <i>ing</i>	"I am writing"	
You		
He, she		
We		

Зазвичай здатність учнів говорити про мову, описувати граматичні правила іноземною мовою дуже низька, тим більше в початковій школі, коли вивчення мови тільки-но починається. Часто вчителі дозволяють учням використовувати мову L1 для обговорення своїх спостережень і формулювання правила, але потім використовувати англійську мову (L2) для звітування перед іншою групою або класом. Потім учитель підтверджує те, що є правильним, оцінюючи діяльність учнів.

Основні переваги використання завдань на підвищення самосвідомості (CRT):

- граматика в контексті;
- автентична мова;
- більший обсяг інформації, яка подається;
- заохочення до спільного навчання;
- акцент на автономному навчанні, демонстрування учням способів аналізу мови.

Викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) змушує учнів спілкуватися, робити помилки та виявляти їх у контексті

комунікативних завдань. Роль учителя на початку виконання завдань є реактивною, а не проактивною. Учитель діє відповідно до того, що роблять учні, допомагає долати труднощі, з якими вони стикаються в процесі виконання завдання. Зосередження уваги на формах готує учнів до автентичного використання мови.

- **Завдання на активізацію (Activating Tasks)**

Пропонуємо кілька типів завдань, різних за складністю для учнів. Завдання, під час виконання яких використовуються мозковий штурм, перелік, ранжування та класифікація, допомагають активізувати словниковий запас і знання граматики учнів, розвивати й удосконалювати їх під час представлення своїх результатів та використання їх у процесі комунікації. Ці завдання також дають можливість швидко оцінити, що учні пам'ятають із тексту для аудіювання або прочитаного уривка тексту. Наприклад:

1. **Складіть список (List)** всіх фруктів та овочів, які ви знаєте англійською мовою. Потім попрацюйте з партнером і розподіліть їх у 2 колонки – фрукти та овочі.

2. **Проведіть мозковий штурм (brainstorm)** прикметників, які використовуються для опису особистості. Об'єднайте свій список зі списком партнера. Розсортуйте список на позитивні та негативні риси.

3. **Складіть семантичну карту (semantic map)** навколо слова «сад».

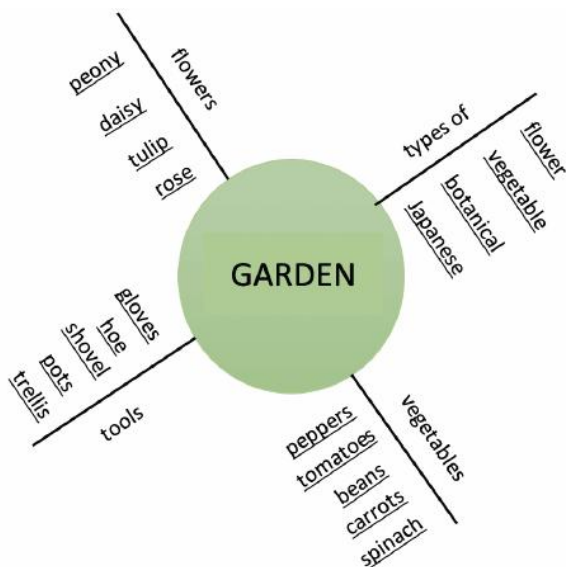


Рис. 2.1. Зразок схематичної карти з теми «У саду»

• **Картинки та розповідь (Pictures and Storytelling)**

- ❖ Картинки є універсальним способом подання інформації (input) для взаємодії. Прості або штрихові малюнки можна використовувати для завдань на кшталт «знайди відмінності», як показано на прикладі (див. табл. 2.3):

Таблиця 2.3

Приклад опрацювання завдання «Знайти відмінності» за малюнком

Назва: Чи є тут різниця?	Пояснення
Матеріали: розташуйте на дошці 2 картинки з подібними та відмінними елементами. Можна дібрати картинки з інтернету або з інших автентичних джерел.	Це одне із завдань типу головоломок, яке називається «Знайди відмінності». Учитель може використовувати багато матеріалів онлайн або власні фото чи навіть реальні предмети (realia).
Цілі: учні матимуть можливість знайти відмінності на картинках.	2 учні – 2 різні картинки.
Перед виконанням завдання: учитель демонструє, як і що треба робити, використовуючи інші картинки, які не будуть подані учням. Можуть використовуватися такі запитання: A: Do you have a desk? B: Yes. A: Where is it? (What is on top of it?) (Is it on the right side of your picture?)	Демонстрація – це міцне підґрунтя для виконання завдання, адже вчитель не тільки подає слова / структури / речення, які учні можуть використовувати під час виконання завдання, але й показує, <u>як треба виконувати</u> завдання.
Завдання: Скажіть учням, що кожен отримає картинку. Ці картинки НЕ можна показувати партнеру. Роздайте пари картинок індивідуально кожному. Після отримання картинок опишіть їх один одному та визначте відмінності в процесі обговорення. Можете ставити уточнювальні запитання.	Головне у виконанні цього завдання – щоб учні не показувати один одному картинки. Усі картинки повинні бути надруковані.

- ❖ Картинки також можна використовувати для створення історій (storytelling). Після озвучення завдання вчитель для прикладу створює історію на основі картинки. Потім показує картинку, за якою учням треба

придумати свої історії. Перед початком виконання завдання вчитель може дати перелік запитань, на які учні мають відповісти у своїй історії, або ж запропонувати певні слова чи фрази, які треба використати в історії, або ж дати орієнтовний план історії (для учнів з нижчим рівнем володіння мовою). Після виконання завдання учні презентують свої історії на основі малюнків. Приклад такого завдання див у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Схема опрацювання завдання на створення історій (storytelling)

Назва: Історія з картинки	Пояснення
Матеріали: Одна яскрава картинка з якоюсь дією.	Учителю треба вибрати таку картинку, щоб там була зображена якась дія (щось повинно відбуватися), щоб було можливо скласти історію.
Мета: учні матимуть змогу взаємодіяти і разом скласти історію за картинкою.	2 учні – 1 історія.
Перед виконанням завдання А: покажіть якусь подібну картинку, але не ту, яка буде використовуватися в завданні. За цією картинкою вчитель демонструє, як виконувати завдання: складає історію. Учні розуміють, що їм не просто треба описати картинку, а скласти історію.	Демонстрація – це міцне підґрунтя для виконання завдання, адже вчитель не тільки подає слова / структури / речення, які учні можуть використовувати під час виконання завдання, але й показує, <u>як треба його виконувати</u> .
Перед виконанням завдання В: учитель перевіряє розуміння учнями складеної ним історії, ставлячи запитання: <i>хто, що, де, коли, чому?</i> Це опосередковано показує учням, що ці запитання можуть допомогти їм скласти історію.	Це цілеспрямоване завдання (ЦЗ) спрямоване на те, щоб зробити більш зрозумілими запитання, які учні можуть використовувати для створення своїх історій.
Завдання: Розмістіть іншу картинку (не ту, яка була використана для демонстрації завдання). Разом з партнером створіть свою історію за картинкою. У парах по черзі складайте частини історії, описуючи якусь одну певну деталь чи момент, поки не складете історію до кінця (у такий спосіб обоє учнів будуть працювати).	Наголошуйте на тому, щоб один учень розповідав одну деталь, а інший продовжував історію. Це буде сприяти взаємодії й унеможливить ситуацію, коли один з партнерів повністю складає історію, а інший нічого не робить.

- **Завдання з пропусками (Gap Tasks)**

Завдання з пропусками – це такі завдання, у яких учням не вистачає певної інформації для виконання завдання, і їм потрібно поговорити один з одним, щоб здобути цю інформацію. Це спонукає учнів до переговорів, співпраці та обміну думками для досягнення спільної мети.

- **Завдання з інформаційними прогалинами (Information-gap tasks)**

У цьому типі завдань кожен з учнів має певну частину інформації (ніби окремий пазл), яку потрібно об'єднати, щоб виконати завдання. Наприклад: Учень А має розклад автобусів / потягів, а учень Б має ціни на квитки. У кожного з них є прогалини в інформації, і вони повинні ставити запитання щодо інформації і відповідати на них, обговорювати варіанти купівлі квитків і домовлятися про те, яким автобусом / потягом скористатися, щоб дістатися до місця призначення.

- **Прогалини в думках (Opinion-gap)**

Цей вид завдань ще називають «завдання з обміну думками». Цей тип завдань передбачає виявлення та формулювання особистих установок, почуттів чи думок. На відміну від завдання на інформаційну прогалину, учням надається однакова інформація, а їхній кінцевий результат може різнитися. Наприклад, див. табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Схема опрацювання завдання на прогалини в думках (Opinion-gap)

Назва: Найкраще місце для подорожі	Нотатки
Мета: учні матимуть змогу висловити свої думки про їхні улюблені місця для подорожі.	Функція завдання – висловлення власних думок.
Перед виконанням завдання: разом з партнером подумайте про місця омріяної подорожі. Учитель запитує учнів про їхні улюблені / омріяні місця та записує всі ці місця на дошці (список).	Це завдання налаштовує учнів на виконання наступного завдання.
Завдання: учні бачать список місць для подорожі, записаний учителем на дошці. У парах учні по черзі обирають найкраще місце для подорожі та обґрунтовують свій	Кожен учень ділиться своїми думками.

вибір трьома причинами: чому саме те чи інше місце найкраще для подорожі.	
Дповідь: створіть нові пари учнів. Кожен учень розповідає новому партнеру про те, яке місце для подорожі обрав попередній партнер (не його вибір, а попереднього партнера) та причини того вибору.	Це завдання вимагає уважного слухання в основному завданні.
Після виконання завдання: у парах обговоріть, який час дієслів (verb tense) зазвичай використовувався в процесі виконання завдання.	Роздуми над часом дієслова при висловленні думки.

- ***Прогалини в міркуваннях (Reasoning-gap)***

Завдання на прогалини в міркуваннях вчить учнів виводити закономірності та аналізувати інформацію, а потім передавати свої ідеї іншим учасникам виконання завдання. Це вимагає від учнів уміння робити припущення, спиратися на свої загальні знання, використовувати свою уяву та логічні міркування. До прикладу пропонуємо стародавню головоломку:

Стоїть чоловік біля річки з вовком, вівцею, і у чоловіка є трохи овочів. Він хоче переправити все через річку, але у нього є маленький човен, який не може перевезти все разом за один раз. Вовк з'їсть вівцю, якщо чоловік попливе з овочами, або ж вівця їстиме овочі, якщо чоловік попливе з вовком. Обговоріть, як чоловік може переправитися через річку, не втративши нічого зі своїх речей.

- ***Рольові ігри та діалоги (Role Plays and Dialogues)***

Ці два типи завдань дають учням можливість використовувати мову в реальному житті. Найкраще пропонувати такі завдання не на початку уроку, а наприкінці, щоб учні мали можливість спочатку почути автентичні обміни думками, подібні до тих, які вони спробують відтворити під час виконання таких завдань. Наведемо приклад (див. табл. 2.6).

Схема опрацювання завдань на рольові ігри та діалоги
(Role Plays and Dialogues)

Student A: Imagine you are a visitor in your city or town. Write five questions about the categories listed below. Then ask your questions to the hotel clerk at the front desk. <i>Transportation, sightseeing, hotel, restaurants, shopping, entertainment.</i> Student B: You are a hotel clerk working at the front desk. Answer the guest's questions. Start like this: Can I help you? Change roles and try the role play again.	Language students will likely need: direct and indirect questions. Direct questions: Where is the nearest grocery store? What bus will take me to the museum? When does the zoo close for the day? Indirect questions: Can you tell me where is the nearest grocery store is? Do you know what bus goes to the museum? Do you know when the zoo closes for the day?
--	--

• **Обговорення та прийняття рішень (Discussions and Decisions)**

Ці завдання вимагають від учнів збору інформації та обміну нею для прийняття рішення. Інші типи завдань, такі як створення списків і їх сортування, ранжування елементів, читання текстів і розуміння їх значення, можуть бути частиною обговорень.

Одним з варіантів таких завдань може бути таке:

Уявіть, що до вашої школи завітав Джекі Чан. Йому провели екскурсію по школі; він подивився, як діти навчаються, як учителі готуються до уроків; подивився на умови в школі і взагалі, що в школі є. Після цього в актовій залі відбулась зустріч учнів з Джекі Чаном, на якій він сказав, що дасть школі 1 мільйон доларів, гроші можна використовувати для облаштування або покращення школи.

Завдання (в невеликих групах): поміркуйте в групах і складіть список або план, як можна використати ці гроші для школи: можливо, щось купити, зробити, побудувати, покращити і т.д. Також треба не тільки

написати, що купити і що поміняти, але й мати змогу пояснити своє рішення. Тобто треба відповісти на питання «ЧОМУ?».

Декілька ідей стосовно того, що учні можуть запропонувати:

- a. Поміняти вікна в школі на гарні та якісні, тому що старі вікна малі й недостатньо світла попадає до класу. А якщо менше світла в класі, то треба використовувати електроенергію. Взимку з новими вікнами буде тепліше.
- b. Удосконалити меню для їдальні, зробити його кращим. Купувати кращі продукти, готувати більш смачну їжу.
- c. Зробити ремонт у їдальні, щоб усе було гарно, тому що зараз їдальня виглядає несучасно.
- d. Побудувати критий басейн, щоб на уроках фізкультури діти могли плавати.

Також завдання на обговорення і прийняття рішень можуть комбінуватися з іншими видами завдань, наприклад:

Discuss options and decide as a group what to take with you on a camping trip.

1. *Brainstorm as a pair a number of items (10-15). (Possible suggestions: food, games, books, warm blankets, drinking water etc.)*
2. *Now, explain that they must reduce the list down to five items. They must explain their choices.*
3. *Pairs merge into groups of 4 and combine their lists. Groups reduce their lists to 5 items. They must be able to explain their choices to other groups. (Planning time can be allowed for reporting their 5 items.)*
4. *Each group divides into pairs and joins a different pair of. Compare 5 item lists and discuss which 5 items they will take onboard the trip. Again, be ready to explain choices.*

У запропонованому прикладі були використані мозковий штурм та складання списків, визначення пріоритетів або ранжування списків, розмірковування та прогалини в думках. Можна створювати варіації завдань

відповідно до теми, що вивчається. Наприклад, це саме завдання можна трансформувати в «планування вечірки», «прогулянку центром міста» або «що ви заберете з палаючого будинку?». Також можна запропонувати скласти список покупки продуктів на цілий тиждень або покупок приладдя в школу, ураховуючи певний бюджет. Учитель може надати список слів, які учням потрібно використати під час виконання завдання (input). Такі завдання можна застосовувати як у стійких парах або групах, так і після першого раунду виконання завдання міняти партнерів або склад груп.

- ***Рефлексійні завдання (Reflective Tasks)***

Ці завдання спрямовують учнів до міркувань щодо виконання ними завдань та оцінювання себе; роздумів про те, коли виходить найкраще вчитися, опановувати матеріал. Такі завдання можуть бути ствердними та мотивувальними. Рефлексія є одним з принципів викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT), згідно з яким стверджується думка про те, розвиток учнів відбувається індивідуально і залежить від особистісних рис тих, хто навчається. Є кілька способів залучення учнів до рефлексії:

Запис і рецензування. Учні за допомогою диктофона або камери записують деякі моменти або всю свою взаємодію та слухають її з метою спостереження та навчання. Вони можуть прислухатися до мовних структур, способів домовлятися про значення і оцінювати, наскільки добре вони виконали завдання. Цей вид завдань також може бути орієнтований на спільне виконання, що дає додатковий потенціал для заохочення, коли учні розповідають один одному, що вони зробили добре.

Швидкий зворотний зв'язок. Учителі можуть запитати, як учні ставляться до своєї роботи, використовуючи таблицю словника емоцій. Це гарний спосіб використання словникового запасу, що одночасно дає учням можливість визначити, як вони впоралися із виконанням завдання.

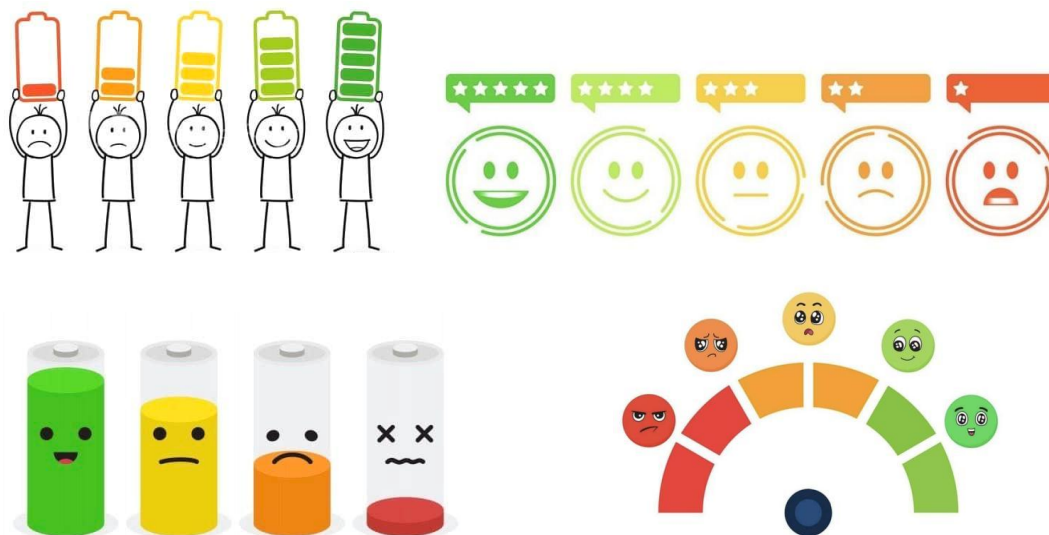


Рис. 2.2. Таблиця словника емоцій

Завдання на підвищення самосвідомості
 Завдання на активізацію
 Картинки та розповідь
 Завдання з пропусками
 Завдання з інформаційними прогалинами
 Прогалини в думках
 Прогалини в міркуваннях
 Рольові ігри та діалоги
 Обговорення та прийняття рішень
 Рефлексійні завдання

2.2. Методика застосування діяльнісно орієнтованих завдань для формування англомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти

У попередньому підрозділі йшлося про різні типи завдань, які можна використовувати для активізації знань та взаємодії учнів. У цьому підрозділі подамо більш детальну інформацію про специфіку завдань різних типів. Також визначимо критерії оцінювання складності завдань та способи їх адаптування до рівня учнів, тобто внесення змін до завдань з метою зробити їх більш доступним для учнів.

Завдання мінімально містять *цілі, інформацію, яка подається перед виконанням завдання (input), та процедури*, які доповнюються *ролями та правилами*. Розглянемо кожну позицію:

- **Цілі**

Цілі – це загальні наміри навчального завдання, які забезпечують зв'язок між цим завданням і календарним плануванням. Є такі види цілей: комунікативна, соціокультурна, афективна, когнітивна (вчимося вчитися), усвідомлення мови та культури, причому кілька означених видів цілей можуть поєднуватися в одному завданні. Комунікативною метою може бути розвиток навичок взаємодії за допомогою обміну інформацією. Афективна мета, яку багато вчителів ставить перед учнями, полягає в тому, щоб розвинути впевненість у говорінні.

Цілі можуть бути сформульовані як відповідна поведінка. Пропонуємо кілька прикладів «завдань з реального життя» і пов'язані з ними цілі (див. табл. 2.7).

Приклади завдань з реального життя та їх цілі

Завдання з реального життя	Цілі завдання
Отримайте, заповніть і обробіть форми заявок для водійських прав, соціального страхування, вступу до університету.	Учні матимуть змогу заповнити заявку для отримання картки члена бібліотеки.
Запитайте у своїх однокласників їхню думку, з'ясуйте їхні вподобання та бажання.	Учні матимуть змогу запитати та висловити свою думку про улюблені місця для подорожей.
Отримайте інформацію та поставте уточнювальні запитання.	Учні матимуть змогу взяти інтерв'ю в однокласників та обрати найкраще місце для подорожі, базуючись на списку побажань та вподобань.

- **Інформація, яка подається перед виконанням завдання (input)**

Під поданням інформації маємо на увазі усну, письмову або візуальну інформацію, з якою учні працюють у процесі виконання завдання. Учителі мають точно і зрозуміло подати інформацію (input), оскільки вони представляють тему, діляться історіями, пов'язаними з нею, пояснюють, що відбуватиметься в класі, ставлять запитання учням і реагують на їхні висловлювання. Учні можуть виконувати ті самі ролі, коли вони будуть готові, наприклад, зачитувати вказівки для однокласників, яких ті мають дотримуватися. Автентична інформація, яка подається, може надходити з різних джерел: офіційних та неофіційних листів, уривків з газет, візитівок, рекламних оголошень, брошур з готелів, прогнозу погоди, розкладу громадського транспорту, фотографій, економічних графіки та рецептів.

Наведемо кілька типів інформації, яка подається перед виконанням завдання (input):

- *Правдива інформація*: створена лише для використання мови в реальному світі, але використовується на уроці.

- *Змінена інформація*: оригінал змінений шляхом додавання візуальних ефектів або виділення лінгвістичної особливості, але зі збереженням значення.

- *Адаптована інформація*: створена для використання мови в реальному житті, але лексика та граматики спрощені до рівня учнів.

- *Симульована інформація*: використовує характеристики мови для спілкування в реальному житті, але має на меті вивчення мови.

- *Випадкова інформація*: створена для класу з невеликими спробами зробити її автентичною.

Такі матеріали спрощують подання інформації та полегшують її обробку, збільшують частоту елементів цільової мови, щоб зробити ці елементи більш помітними, а також уповільнюють швидкість мовлення, щоб спростити його розуміння. Хоча є різні варіанти подання інформації учням перед виконанням завдання, але все ж таки важливо знайомити учнів з автентичною інформацією.

- ***Процедура***

Процедури визначають, що насправді учні будуть робити з поданою інформацією в ПЗ (педагогічному завданні). Є чотири види процедур: автентичність, спрямованість на навички, точність або володіння мовою (fluency) і локус контролю.

(1) *Автентичність* – можна подавати автентичну інформацію неавтентичними способами, наприклад, перетворюючи газетну статтю на вправу. Заняття в класі повинні включати таку інформацію (наприклад, газетну публікацію або пост з інтернету), адже це сприяє вивченню мови. Варто пам'ятати про потенціал інформації, яка подається, особливо якщо вона справді автентична.

(2) *Спрямованість на навички*. Аналізуємо: завдання розраховане на отримання навичок чи на їх використання? Для формування навичок учні

разом з учителем виконують вправи, призначені для запам'ятовування і використання мови. Набуваючи певних навичок, учні дедалі більше контролюють застосування мови в комунікативній взаємодії з меншим контролем учителя, який позиціонується як помічник, а не як керівник процесу. Викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) підтверджує думку, що учні вчаться на практиці.

Наприклад:

Task A: Match the materials with the objects.

1. Plastic	
2. Leather	
3. Glass	
4. Cotton	
5. Cardboard	

Рис. 2.3. Приклад вправ на співвіднесення слів з відповідними малюнками

Now make questions using the materials and objects above. Include the words shown.

1. (clear)	<i>Have you seen a clear plastic document file?</i>
2. (dark)	
3. (black)	
4. (large/blue)	
5. (big/yellow)	

Рис. 2.4. Приклад вправ на побудову питальних речень з використанням певних слів

Task B: You will be working in groups of four. Take out three of your own items. Take three small pieces of paper. On each piece of paper, write a description of one item. Mix up and place all the pieces of paper in a pile. Each member takes one piece of paper from the pile. Take turns asking questions to discover who the described item belongs to and fill in your chart. Repeat until all the items have been identified.

Name	Item

Рис. 2.5. Приклад вправ на визначення лексичних одиниць

Приклади завдань взяті із 16, с. 34, 37.

Завдання А активує набуття навичок, даючи учням можливість попрактикуватись у розподілі прикметників та побудові запитань. Завдання В дає учням можливість використовувати вже набуті навички. Не подається інформація про те, які форми слів потрібно використовувати. Також є прогалина в знаннях для заохочення учнів до взаємодії один з одним, щоб визначити, у кого той об'єкт, що описується.

(3) *Точність, або володіння мовою (fluency)* – учні повинні бути точними й вільними у своїх висловлюваннях, а викладання покликане підготувати їх до тих природних обставин, які вимагатимуть і того, й іншого. Оцінювання вимагає, щоб мова була створена для демонстрації, адже це має підштовхувати учнів до точності за рахунок вільного володіння нею. Коли учням дозволяють вільно планувати своє висловлювання, вони можуть бути більш точними, тому що учні можуть використовувати ті мовні структури, які вони вже знають.

(4) *Локус контролю.* Коли виконуються вправи, сфокусовані на формах, учителі можуть більше контролювати їх виконання. Але коли учні вирішують проблеми або обмінюються думками, більший контроль може бути наданий учням у мові, яку вони використовують. Учитель може застосовувати різний ступінь контролю залежно від мети пропонованого завдання і здібностей учнів.

- ***Ролі***

Ролі пов'язані з тим, що учні та вчитель повинні робити під час виконання завдань, а також із соціальними та міжособистісними відносинами між учасниками. Учні можуть пасивно отримувати інформацію, яка подається, бути слухачами та виконавцями з незначним контролем за змістом навчання та реагувати на вказівки вчителя. Це характеризує деякі класи, у яких учителі повинні надавати чіткі інструкції та моделювати рівень L2 (другої мови), а учні мають відтворювати мову. Утім на сьогодні, з появою НУШ, учителі вже відходять від такої моделі навчання, що є позитивним моментом.

Учні відкриті для того, щоб пробувати щось нове, брати на себе різні ролі у вивченні мови. Чітке пояснення очікувань, обґрунтування парної та групової роботи, а також планування завдань з набуття навичок, які допомагають учням розвиватися і ставати автономними у вивченні мови, допоможуть подолати прогалини в знаннях. Учителі повинні насамперед орієнтуватися на очікування своїх учнів і надавати їм підготовку, необхідну для розширення їхньої ролі в процесі навчання. Одним зі способів зробити це є розроблення завдань, які цілеспрямовано розвивають в учнів навички та вимагають використання досвіду, необхідного для виконання переважно спільної та самостійної роботи в класі та за його межами.

- ***Організація***

Під організацією розуміють спосіб виконання завдання, а також середовище, в якому відбувається навчання. Отже, організація передбачає врахування таких чинників:

- 1) учні діють як особистості чи об'єднуються в групи;
- 2) вони самостійні чи керовані вчителем;
- 3) учні працюють у своєму темпі, чи вчитель керує темпом навчання учнів;
- 4) чи є учні повністю самостійними, без керування з боку вчителя;

- 5) якщо учні працюють у парах або групах – це завдання фронтальне для всього класу чи лише для групи чи пари.

Групова робота полегшує взаємодію і сприяє створенню середовища, сприятливого для навчання на рівні L2, але рівень вправності учнів впливає на ефективність групової взаємодії. Непродуктивною для групової взаємодії є ситуація, коли учні з високим і низьким рівнями знань об'єднані в одній групі. Утім варто зазначити, що об'єднання будь-якої групи (високого чи низького рівня) з учнями середнього рівня збільшує потенційний успіх у навчанні, оскільки більшою є імовірність підтримки з боку однокласників і успішного обговорення виконання завдання.

Підсумовуючи, представимо основне про компоненти завдання у вигляді таблиці (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Структура і компоненти завдання

Компонент завдання	Основні моменти
Мета	Цілі поєднують календарне планування та завдання. Комунікативна, афективна та/або когнітивна. Може бути декілька цілей, якщо завдання має складну структуру. Мета відображає цінність завдання.
Інформація, яка подається (input)	Автентична, комунікація з реального життя. Якщо для учнів дуже важка, тоді можна використати скаффолдинг (підтримку учнів) або ж адаптувати інформацію до рівня учнів.
Процедура	Учитель розповідає учням, що треба робити з наданою інформацією, адже вона є стартом для виконання завдання. Питання для розгляду: автентичність; акуратність / вільне володіння мовою (fluency); отримання навичок та використання навичок; локус контролю.
Ролі	Що роблять учні та вчитель під час виконання завдання. Міжособистісні зв'язки. Навчати учнів навчатися самостійно. Спрямовувати учнів до діяльності, якою вчитель майже

	не керує. Створювати послідовність педагогічних завдань (ПЗ) для формування успіху і впевненості.
Організація	Середовище: місце, де відбувається навчання: у класі та/або поза класом. Розташування в класній кімнаті: пари / групи; групування учнів з близьким рівнем володіння мовою сприяє підтримці та успішному виконанню завдання (нижній + середній рівень; середній + високий рівень); урахування фізичного розташування, щоб максимізувати час, полегшити переходи. Режим навчання: деякі учні звітують перед парами чи групами; група звітує перед групою чи всім класом; навчання учнів у своєму темпі або навчання в темпі вчителя; самостійне навчання або навчання під керівництвом вчителя.

Схарактеризувавши види завдань, процес їх побудови та складові, розглянемо складність завдань. «Ключовим питанням для викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) є те, як визначити відносну складність, але не граматичних особливостей і конструкцій, завдань... Якщо учні мають багатший і різноманітніший досвід виконання одного і того самого завдання в різних умовах, то зростає ймовірність того, що мовні «сценарії», опановані для виконання завдання, перенесуться в реальні умови за межами класу» [14, с. 234].

Щоб з'ясувати, що робить одне завдання складнішим за інше, треба розглянути три взаємопов'язані групи факторів, що впливають на складність завдання: фактори учня, фактори поданої інформації (input) та фактори завдання:

(1) Фактори учня

Фактори учня охоплюють упевненість під час виконання завдання, мотивацію щодо його виконання, попередній досвід навчання та відповідні культурні знання, необхідні для виконання завдання, а також мовні навички.

Для учнів, у яких означені фактори виявляються більшою мірою, завдання будуть здаватися простішими. Звичайно, складність поданої інформації (input) також впливає на сприйняття завдання як легкого або складного для виконання.

(2) Фактори поданої інформації (input)

Фактори інформації, яка подається перед виконанням завдання (input), безумовно, впливають на складність письмових та усних текстів. До них належать чіткість викладу, кількість контекстуальних підказок, обсяг тексту, що використовується, тощо. На сприйняття учнями завдання як легкого чи складного впливає те, як сформульовано та представлено завдання.

(3) Фактори завдання

Фактори завдання охоплюють відповідність меті, підготовку учнів до виконання завдання, опис етапів його виконання, моделі взаємодії в процесі виконання завдання, роль учнів і вчителя, характер результату (публічний чи приватний, письмовий чи усний) та умови виконання.

На всі ці фактори впливає рівень когнітивних потреб. Якщо пізнавальна складність завдання висока, то для його виконання потрібна особлива концентрація уваги учнів. Розглянемо статичні та динамічні усні завдання. Статичні завдання, такі як опис простої діаграми, не надто складні, оскільки в них використовується інформація, яка не змінюється. Динамічні завдання, такі як опис автомобільної аварії, складніші, тому що елементи завдання змінюються відносно один одного. У такому завданні треба уточнити, ким є учень: випадковим перехожим, поліцейським або особою, яка причетна до ДТП. Ці елементи, які можуть змінюватися, підвищують пізнавальне навантаження на учнів, які працюють над завданням.

Складність завдання зумовлена ще й тим, чи можуть учні виконати його, використовуючи англійську мову. Це залежить від усіх описаних вище факторів. Кожен з них може бути відкоригований учителем шляхом розроблення менш складних завдань, які вдосконалюють лінгвістичні знання учнів, забезпечують повторний досвід роботи із завданням певного типу та

містять чіткі вказівки щодо результату завдання (що учні повинні отримати в результаті виконання завдання).

Інший спосіб адаптувати складне завдання – обмежити кількість кроків у його виконанні, виокремити в ньому часткові завдання з меншою кількістю кроків. Труднощі також можуть бути пов'язані з учнем, який вважає, що завдання надто складне. Формування в учнів уміння вибудовувати алгоритм виконання завдання дає їм упевненість у спроможності впоратися з ним, полегшує та оптимізує роботу щодо виконання завдання. Усіма трьома факторами можна певною мірою управляти, але фактори учня, безперечно, є основними.

Занадто складні для учнів завдання потрібно коригувати таким чином, щоб їх виконання було корисним для учнів. У першому розділі було зазначено, що педагогічні завдання (ПЗ) є простішими версіями цільових завдань (ЦЗ) і що останні стають дедалі складнішими. У завданнях перетинаються елементи граматики, лексики, фонетики.

Учителі під час розроблення завдань повинні враховувати такі чинники:

- комунікативну цінність та складність педагогічного завдання (ПЗ);
- наскільки часто в реальному спілкуванні можна зіткнутися з особливостями мови, що містяться в завданні;
- наскільки учні здатні виконати те, що від них вимагається у завданні;
- усвідомлення важливості завдання або мовних структур у завданні для учнів.

Якщо мова йде про завдання з оцінювання, важливо пам'ятати, що підручники є надійною відправною точкою для відбору завдань, але вчитель не зобов'язаний дотримуватися порядку виконання, у якому вони представлені. Він має враховувати потреби, здібності та знання учнів, і на основі цього вибудовувати послідовність виконання завдань.

Як уже було зазначено, на складність завдання впливає інформація, яка подається перед початком виконання завдання (input). Якщо ця інформація буде надто складною, або її буде дуже багато, або вона буде недостатньо

доступно подана, то учні ще до того, як почують виконувати саме завдання, уже втратять мотивацію до роботи. Тож, оцінюючи складність завдання, потрібно оцінювати складність інформації, яка буде подаватися перед виконанням завдання (input).

Автентичні тексти є важливими для вивчення іноземної мови (L2) тими, хто навчається в середовищі L1, наприклад, хто вивчає англійську в Україні, Іспанії чи Китаї. Але автентичні тексти можуть бути складними для учнів. Щоб впоратися з опрацюванням цих текстів, учителі можуть спростити граматику, однак це може ускладнити тлумачення уривка. Розгляньмо такі уривки (уривки взяті з 18, с. 115):

A: The students fooled around because the teacher left the room.

B: The teacher left the room. The students fooled around.

Question for students to answer: Why did the students fool around?

Складніший уривок А полегшує відповідь на запитання, оскільки причиново-наслідковий зв'язок чітко позначений використанням слова «because». Уривок В вимагає від учнів зробити висновок про зв'язок двох речень, що вимагає від учнів певних когнітивних зусиль. Отже, спростити граматику – не означає спростити завдання, як це може здатися на перший погляд. Необхідно враховувати контекст і значення. Модифікація тексту є одним зі способів змінити рівень складності завдання.

- (1) **Симуляція** інформації, яка подається (input), – це письмовий текст виключно для використання в класі, наприклад, діалог про зустріч з новими сусідами. Для носія мови таке мовлення може здатися неприродним, але учням такі тексти будуть зрозумілі.
- (2) **Спрощення** полягає у використанні оригінального тексту та зміні лінгвістичних особливостей для зменшення складності, як в уривку В, поданому вище. Звичайно, це можна зробити й ефективніше, але часто буде виникати ризик зміни сенсу при спрощенні.
- (3) **Опрацювання** може відбуватися шляхом представлення одного і того самого контенту по-різному. Такого роду перероблення текстів є

цілком природним, дозволяє уникнути неправильної та неприродної мови змодельованих текстів, зберігаючи при цьому зміст оригінального тексту.

Педагогічні завдання (ПЗ) можуть бути розроблені та впорядковані так, щоб вони починалися з простого та ускладнювалися в міру того, як вони наближаються до автентичного тексту. Тексти також можуть бути розподілені на дрібні частини, кожна з яких буде представлена в низці повторюваних ПЗ. Це сприятиме розумінню частин текстів з опертям на вже опрацьовані частини. Зрештою, надання контекстної підтримки та побудова схеми допомагають учням зрозуміти інформацію, яка подається (*input*).

Якщо розглядати *інформацію, яка подається (input)*, у вигляді усного мовлення, на складність може впливати довжина та щільність того, що говориться, порядок подання інформації, а також швидкість мовлення та кількість задіяних мовців. У цьому випадку слухачам надається підтримка. Дослідження показали, що замість того, щоб спрощувати розмовну мову, носії мови схильні змінювати структуру взаємодії під час обговорення змісту, використовуючи певні розмовні прийоми:

- повторення та перефразування того, що було сказано;
- прохання уточнити (поставити запитання);
- перевірка на розуміння;
- говорити «тут і зараз»;
- підтвердження розмовної теми.

Означені прийоми роблять взаємодію більш зрозумілою. Крім того, забезпечення каркасів у вигляді синонімів до невідомих слів, уникнення *wh*-запитань шляхом використання запитань «так / ні», збереження регулярності мови та прийняття зміни теми в розмові допомагають зробити інформацію, яка подається (*input*), більш зрозумілою [14].

Розглянувши те, як оцінювати інформацію, яка подається (*input*), щоб вплинути на складність завдання, перейдемо до наступного аспекту, який важливо брати до уваги, а саме складність завдання, мову, необхідну для

його виконання, здатність учнів його виконати. Ці три фактори взаємопов'язані в характеристиках завдання, описаних у таблиці 2.9. У лівій частині таблиці перераховані способи зниження складності, а в правій – способи її збільшення.

Таблиця 2.9

Відповідність складності завдання

Умови завдання, які можна змінити	
Менш складні	Більш складні
Базуються на інформації, яка подається (отримання): Прослухати вказівки вчителя та намалювати маршрут на мапі, яка була надана учням. Вказати фото, яке найбільше підходить до опису.	Базується на тому, що учні отримають у результаті виконання завдання (продукування): Надати маршрут партнеру відповідно до потрібного місця призначення. Скласти та розповісти історію відповідно до фото, яке пропонує вчитель.
Конвергентний: Учні вирішують завдання разом. Учні домагаються спільного рішення. Взаємодія один з одним та обговорення значення. Приклади: пріоритет на інформацію або покроковий план дій.	Дивергентний: Обмін інформацією, ідеями та думками. Учні висловлюють свою точку зору, ведуть суперечки з іншими з приводу своєї точки зору. Приклади: обговорення, дебати, рольові ігри.
Один шлях: Учень має певну інформацію, яку він доносить до інших учнів. Надання вказівок, до яких дослухаються інші учні та виконують їх. Наприклад: малювання маршруту на мапі.	Два шляхи: Кожен учень має частину інформації, яка необхідна для виконання завдання; учням треба поділитися інформацією, щоб завершити виконання завдання. Наприклад: завдання з пропущеною інформацією, пазли.
Закриті: Існує лише одна правильна відповідь або ж одна з-поміж декількох варіантів вирішення завдання. Наприклад: Пари учнів знаходять	Відкриті: Менш структуровані завдання, менш чітко визначені цілі. Наприклад: У групах з трьох учнів порівняти спогади зі свят або подорожей у дитинстві. Тоді вибрати

шість відмінностей на двох картинках та записують ці відмінності.	один найцікавіший спогад, записати його і передати іншій групі.
Орієнтація на «тут і зараз»: Ситуація із вбудованим контекстом. Наприклад: розкажіть про автомобільну аварію з випадковим перехожим.	Орієнтація «тоді й там»: Контекст прибраний за рахунок часу та місця. Наприклад: опишіть автомобільну аварію у відділку поліції на наступний день після того, як вона трапилась.

(адаптовано із [13])

Підсумовуючи викладене, можемо зробити висновок, що високотруктуровані завдання, які розраховані на отримання інформації та розроблені в теперішньому часі й містять багатий контекст, виконувати легше, ніж слабоструктуровані завдання, які розраховані на продукування інформації та мають менший контекст. Останні є важкими для виконання. Зрозуміло, що добре продумані завдання забезпечать відповідну градацію за складністю, необхідну учням для успішного їх виконання.

Оцінювання завдання має враховувати також оцінювання учнів. Треба визначити, який результат очікується. Учителі, що викладають мову, працюють над розвитком точності, вільності та складності мови своїх учнів. Прибічники викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) працюють над розвитком цих якостей мови учнів, оскільки учні вирішують проблеми «реального життя» за допомогою мови. Розглянемо, як на точність, плавність і складність мови впливають характеристики завдання, а саме:

- а) інтерактивні умови;
- б) відповідні здібності учнів;
- в) саме завдання, включаючи умови, за яких воно виконується.

Skehan та інші дослідники виявили, що на рівень володіння мовою, що характеризується точністю, складністю, вільністю, впливає врахування п'ятих характеристик завдань, які узагальнені в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Характеристики завдання з англійської мови

Характеристика завдання:	Точність	Складність	Вільне володіння
Обізнаність з інформацією (в)	Ефект відсутній	Ефект відсутній	Трохи краще
Перевага діалогу над монологом (а)	Краще	Трохи краще	Гірше
Ступінь структури, що надається (в)	Ефект відсутній	Ефект відсутній	Краще
Складність результату виконання завдання (а, б, в)	Ефект відсутній	Краще	Ефект відсутній
Зміна мови та змісту під час розмови (а, б, в)	Ефект відсутній	Планування часу породжує більшу складність	Ефект відсутній

Інтерактивні завдання стимулюють учнів до вироблення такої якості, як точність мовлення, адже вона сприяє розумінню партнером по спілкуванню сказаного. Це передбачає фокусування на формі (FOF) та осмислення мови партнера, тобто розширюються можливості сприйняття й використання правильних форм. Взаємодія також ускладнює ситуацію, оскільки партнери детально вивчають мову один одного. Найкращою умовою складності є ускладнення результату та надання учням часу для планування свого виступу та підготовки до нього. Вільне володіння підтримується знайомими темами та структурованими завданнями. У сукупності вони дещо зменшують пізнавальне навантаження на учнів, вивільняючи ресурси їхньої уваги для вирішення безпосередньої мети – уникнення зривів у спілкуванні.

Під час розроблення та/або організації виконання завдань учитель має орієнтуватися на взаємодію, що відтворює розмовне мовлення, і надавати

учням чітку структуру того, що очікується (не обов'язково конкретні мовні структури). Це допомагає стратегічно підходити до планування та підготовки учнями виступів перш ніж вони виконають цільове завдання (ЦЗ). Переробляючи або розширюючи завдання або якусь автентичну інформацію, що подається (input), можна збільшити складність завдання та розширити його мету.

Мета кожного вчителя – допомогти учням ефективно та успішно спілкуватися. У процесі підготовки учнів до комунікативної діяльності вчителі дають лексику та граматичні структури на початку серії уроків. Учителі-початківці вчать планувати та реалізовувати уроки за моделлю ППВ (презентація, практика, виробництво), адже це чітка послідовність уроку. Вони організовують діяльність навколо дискретних мовних форм, а не завдань. Це корисно, тому що їхня база мовні знань та те, як вони перетинаються з рідною мовою учнів, продовжує зростати. Таким чином, уроки, побудовані за моделлю ППВ, забезпечують контроль і гарну організацію. Викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) пропонує ще один спосіб планування, структурування та реалізації уроку.

У міру того, як учитель ставатиме більш вправним та впевненим у плануванні та викладанні своїх уроків, поставатиме потреба шукати інші способи планування та підготовки до занять з учнями.

Учні починають із завдання, яке спонукає їх використовувати наявні мовні ресурси для взаємодії один з одним у контексті теми уроку. Мета полягає в тому, щоб обмінюватися інформацією для реальних цілей, при цьому вони нарощують свій словниковий запас, готуючись до виконання циклу завдань. Точність на цьому етапі не є пріоритетною метою. Робота над циклом завдань триває доти, доки учні не виконають цільове завдання (ЦЗ). Залежно від складності цільового завдання (ЦЗ) цикл завдань може охоплювати кілька завдань, перш ніж відбудеться перехід до етапу планування та представлення результатів. Далі вчитель звертає увагу учнів на проблеми мовної форми, які виникли і тісно пов'язані з тим, що їм

потрібно для досягнення результату виконання завдання. Тоді учні виконують цільове завдання. Після його виконання вони розмірковують над процесом виконання завдання, аналізуючи, що було легко і що було важко зробити, які стратегії навчання вони використовували для досягнення результату виконання завдання.

У таблиці 2.11 представлено порівняння підходу до викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) та підходу ППВ (презентація, практика, виробництво).

Таблиця 2.11

Порівняння підходу до викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) та підходу ППВ

Викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT)	ППВ (презентація, практика, виробництво)
Перед виконанням завдання: Учитель готує учнів до отримання довідкової інформації та нарощує їхній словниковий запас.	Презентація: Учитель представляє цільову мовну структуру або набір лексики на початку серії уроків з теми.
<i>Цикл завдання: завдання > планування > представлення результатів</i> Завдання: Учитель-фасилітатор. Автентичне усне чи письмове подання інформації (input). Учні використовують власні мовні ресурси для спілкування задля вільного володіння. Перевірка на завершення виконання завдання: звіт (представлення результатів) у парі та/або перед усім класом. Серія завдань, що розширюються на базі попередніх завдань перед наступною частиною циклу завдань. Планування: Надання учням часу для нарощування потенціалу для точності.	Практика: Діяльність під керівництвом учителя. Учні практикуються у використанні цільової мови / структур. Діяльність та вправи під контролем учителя. Перехід до більш легких видів діяльності, які вимагають вільного володіння мовою. Виробництво: Після оволодіння мовними структурами учні виконують комунікативні завдання (наприклад, рольова гра, симуляція, обговорення теми). Від учнів вимагається використання цільових структур з більшою точністю. Може надаватися час для практики представлення результатів. Цілі: точність (у використанні

Представлення результатів: Учні презентують результати виконання завдання та повідомляють про те, чого вони навчилися під час попереднього (-ніх) циклу (-ів) виконання завдання або завдань. Цілі: точність та вільне володіння мовою.	цільових структур) та вільне володіння мовою.
Після виконання завдання: Учні аналізують мову (фокус на формах) в автентичній інформації, яка подається (input), яку вони вже змістовно опрацювали. Учитель та учні визначають прогалини в мові. Відпрацювання форм цільової мови.	
Цільове завдання: Учні виконують цільове завдання для досягнення поставленого результату.	
Рефлексія: Що учні дізналися: про себе як про учнів (learners); про взаємодію в групі; про використання мови.	

З таблиці 2.11 видно, що обидва підходи використовують схожі методи навчання, приділяють увагу точності та вільному володінню мовою, а також звертаються до структури мови на уроці. Викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) не навчає мови, використовуючи ізольовані фрагменти, які потім застосовуються до якогось певного цілого. TBLT починається з цілого «тіла» мови, розташованого в контексті, який є значущим для учнів, викликає в них реальну потребу слухати та спілкуватися, коли вони прагнуть виконати завдання. Мовні форми розглядаються пізніше на уроці з використанням інформації, яка подається (input), вони вже були опрацьовані для отримання значення. Етап «Фокус на формах» може бути циклом «презентація – практика», а етап «Цільове завдання» може бути схожий на кульмінаційну діяльність (виробництво), яка завершує серію

циклів ППВ. Навички читання, письма, аудіювання та говоріння природним чином інтегруються, оскільки автентичні тексти читаються або слухаються як частина циклу завдань. Нарешті, викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) передбачає приватне спілкування в парах / малих групах, яке більше орієнтоване на вільне володіння мовою, і публічне спілкування, яке орієнтоване як на точність, так і на вільне володіння мовою.

Наведемо приклад (див. табл. 2.12), який демонструє, як учитель може використовувати викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT) на тему спогадів дитинства.

Таблиця 2.12

Приклад викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань

Вступ (перед виконанням завдання)	Учитель починає тему, розповідаючи одну коротку історію з дитинства про те, що він колись робив. Учитель дає учням завдання: у парах складіть список занять у дитинстві, які, на вашу думку, вчитель мав у дитинстві, і розташуйте їх у хронологічному порядку. Тоді дві пари працюють разом і об'єднують списки. Учні повинні бути готовими поділитися чимось зі свого списку.
Цикл завдання	Учитель пропонує учням скласти список занять зі свого дитинства, розташувати їх у хронологічному порядку, а потім розповісти про ці заняття своєму партнеру.
Введення автентичного матеріалу (input)	Далі вчитель відтворює аудіокліп або розповідає історію про заняття, якими він (вчитель) займався в юності.
Розширення завдання	Потім учні переосмислюють те, що вони сказали своєму партнеру вперше. Вони можуть розширити свою інформацію. Учитель пропонує подумати про те, як вони використовують мову. Учитель стежить за процесом і пропонує допомогу, коли її просять. Учні виконують завдання вдруге в надії на підвищення точності та вільного володіння мовою.
Планування	Учні можуть ще раз послухати автентичну інформацію та повторити розширення завдання.
Представлення результатів	Учні розповідають свою історію іншій парі або всьому класу. Учні також можуть розповісти, як вони покращили свої історії, переказуючи їх.

Після виконання завдання «Фокус на формах» (аналіз мови)	Учитель запитує учнів, чи є якісь структури, які вони хотіли б вивчити із завдання. В учнів, швидше за все, виникнуть питання про форму «used to», яка використовується для опису минулих звичок. Учитель спрямовує учнів до розуміння значення, використання, форми та/або вимови за допомогою пояснень, повторення автентичної інформації (прикладів) та виконання практичних вправ для вирішення цих проблем (практика).
Цільове завдання	Учні розказують свої історії з дитинства.
Рефлексія	Учні розмірковують про те, як вони досягли поставленої мети, з якими труднощами вони зіткнулися, як вони вдосконалилися та що вони могли б зробити наступного разу.

У попередньому завданні учні ознайомлюються з темою, а вчитель пояснює завдання. У циклі завдань (виділене блакитним кольором) учні працюють разом, щоб зрозуміти завдання, спланувати та підготуватися до його виконання і, нарешті, представляють завдання в усній або письмовій формах. Після виконання завдання вчитель зосереджується на мовних формах, які використовуються в завданні. На цьому етапі учні можуть вносити правки, корективи у своє мовлення через. Потім вони працюють над виконанням цільового завдання, озброївшись додатковими мовними ресурсами, які вони щойно проаналізували та попрактикували.

Підсумовуючи, можна сказати, що традиційно урок, спланований за схемою ППВ (презентація, практика, виробництво), – це *«форма перед значенням»*, тоді як урок, спланований з використанням діяльнісно орієнтованих завдань – це *«значення перед формою»*. Перехід до планування уроків з використанням діяльнісно орієнтованих завдань можливий, якщо вчитель готовий знизити контроль у деяких аспектах комунікації між учнями. Хороші навички управління та спостережливості допоможуть учителю впоратися з прогалиною, що з'явиться внаслідок зменшення контролю.

У навчальній послідовності завдання, компоненти завдань та інші види роботи з отримання навичок залежать одне від одного. Вище були описані

завдання, які ґрунтуються на попередніх завданнях, а також перехід рецептивних мовних навичок у продуктивні, і далі – до творчого використання мови. Усі ці способи організації серії завдань у плані уроку мають спрацювати так, щоб це мало сенс з когнітивної та розвивальної точок зору. Дослідники в цій галузі називають це «залежністю завдання», або «безперервністю завдання», або «ланцюжком завдань». Отже, завдання пов'язані між собою, і це важливий момент організації навчання англійської мови.

Розглянемо наведений нижче в таблиці 2.13 приклад, який починається з обробки (розуміння) мови, далі відбувається перехід до створення мови і завершується взаємодією з мовою. Кожен етап передбачає перехід від простих до більш складних завдань.

Таблиця 2.13

**Методика побудови комплексу завдань з англійської мови для
здобувачів початкової освіти**

Фази	Етапи всередині фази
Обробка (осмислення)	Прочитайте, прослухайте або попрацюйте з текстом. Прослухайте, як учитель описує свою сім'ю. Дайте невербальну реакцію на читання або прослуховування тексту. Підніміть руку, коли почуєте ключові слова. Поставте галочку в полі поруч із прослуханими ключовими словами. Запишіть ключові слова, коли їх почуєте.
Виробництво	Прослухайте і повторіть (слова, фрази, речення). Прослухайте та виконайте вправу на заміну або трансформацію. Прослухайте і дайте змістовну відповідь.
Інтерактивна фаза	Рольова гра за змістом бесіди, яку учні вже прослухали: Люди розмовляють про свої сім'ї. Учні працюють за рольовими картками, обмінюються та знаходять членів своєї сім'ї. Обговорення власних сімей у малих групах. Вирішення завдання / інформаційні прогалини. Три групи учнів (А, В, С).

	Кожна група слухає не повний опис родини (є прогалини). Об'єднання груп (A+B+C) – учні заповнюють родинне дерево. Групи визначають яка картинка (серед декількох) відповідає тій сім'ї, яку вони описали.
--	--

(Адаптовано з 18, с.126)

Можна помітити, що вимоги до учня поступово зростають, а потім навички, набуті або відпрацьовані на одному етапі, розширюються на наступних.

Найбільшою проблемою для вчителів, які використовують викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань (TBLT), є кількість часу, необхідного для створення планів уроків із цікавими та захопливими завданнями. Для деяких учнів недоліком може бути кількість інтерактивного часу з іншими учнями. Це можна вирішити, запропонувавши більш формоорієнтовані вправи, де учні мають можливість працювати індивідуально.

2.3. Результати дослідно-експериментальної перевірки з використання діяльнісно орієнтованих завдань у процесі навчання для формування англомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти

Дослідження щодо використання діяльнісно орієнтованих завдань у процесі навчання для формування англомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти передбачало організацію та проведення педагогічного експерименту.

Однією з характерних особливостей проведення педагогічного експерименту є: внесення змін у навчальний процес відповідно до завдань дослідження задля перевірки гіпотези; якісний аналіз та точна кількісна

обробка внесених в освітній процес змін та обробка результатів педагогічного експерименту.

Мета дослідно-експериментальної роботи полягала в дослідженні результативності розробленої методики використання діяльнісно орієнтованих завдань та вправ з англійської мови для здобувачів початкової освіти закладів загальної середньої освіти.

У процесі організації експериментальної роботи враховували складність та багатокомпонентність процесу формування англомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти.

Відповідно до цілей і логіки проведення дослідно-експериментальної роботи було визначено й обґрунтовано етапи її реалізації, що характеризувалися певними завданнями, відповідними формами й методами організації.

Наш педагогічний експеримент складався з трьох етапів – констатувального, формувального й контрольного. Констатувальний етап педагогічного експерименту було проведено для оцінювання та аналізу рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності молодших школярів на уроках англійської мови. Формувальний етап педагогічного експерименту був спрямований на формування досліджуваної якості в молодших школярів безпосередньо в процесі впровадження експериментальної методики використання діяльнісно орієнтованих завдань та вправ з англійської мови для здобувачів початкової освіти. Контрольний етап експерименту мав на меті підбиття підсумків, формулювання висновків і перевірку результативності створеної методики.

Експериментальною базою для проведення дослідної роботи слугувало моє робоче місце в Китаї – загальноосвітня школа I–II ступенів (Junior Oxford International School). Використання розробленої методики використання діяльнісно орієнтованих завдань та вправ з англійської мови для здобувачів початкової освіти проводилось протягом декількох років у 3D, 3E, 3F класах, потім було продовжено із цими ж учнями в 4D, 4E, 4F класах, а також,

оскільки початкова освіта в Китаї – це 1–6 класи включно, то я також мала змогу перевірити ефективність методики і в 5А, 5В, 5С, 6С класах.

Варто зазначити, що впродовж проведення експерименту все спілкування на уроках проводилось виключно англійською мовою, лише інколи, коли використовувалися складні за рівнем або структурою завдання і 90 % дітей не розуміли, що треба робити, деякі інструкції до їх виконання перекладалися рідною мовою.

Також базою проведення експерименту була і Глухівська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 3 Глухівської міської ради Сумської області, 4-А і 4-Б класи. Педагогічний експеримент тривав з 14 жовтня по 11 листопада 2024 р. Було використано послідовний вид педагогічного експерименту.

Одним із завдань нашого дослідження було експериментально перевірити доцільність використання діяльнісно орієнтованих завдань на уроках англійської мови та їх вплив на ефективність процесу оволодіння англійською мовною комунікативною компетентністю молодших школярів.

Під час проведення експерименту учні навчалися за експериментальною методикою використання діяльнісно орієнтованих завдань на уроках англійської мови. Учні 3D (24 учні), 4D (24 учні) класів (контрольні групи) навчалися за традиційною (більш авторитарною) методикою організації уроку англійської мови.

В експериментальному та контрольному класах вихідний рівень знань був майже однаковим, умови навчання, матеріально-технічне забезпечення були ідентичними.

Педагогічним експериментом (проведеним у JOIS) за всі роки в 3–4 класах було охоплено 158 учнів і 4 вчителі англійської мови в початкових класах (на моєму робочому місці в початкових класах система майже така сама, як в Україні в середній та старшій школі. Тобто в початкових класах немає одного вчителя, який є і класним керівником і викладає всі предмети. Клас закріплений за певною класною кімнатою. Діти постійно перебувають

там (окрім уроків інформатики та фізкультури), а вчителі-предметники приходять на уроки в цю класну кімнату. Класний керівник веде лише свій предмет у класі, а також класні години та займається організаційною роботою).

З метою проведення експерименту було враховано результати психолого-педагогічних досліджень із поставленої проблеми, рекомендації щодо ефективного проведення експерименту та досвід роботи. Експериментальні результати аналізувалися за кількісними та якісними критеріями.

У процесі експерименту використовувалася комплексна методика формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках англійської мови, що охоплювала педагогічне спостереження за роботою учнів на уроках англійської мови, аналіз їхньої успішності з предмета, метод опитування (усне, письмове), виконання низки різноманітних завдань, усний і письмовий контроль.

Взаємно коригуючи і доповнюючи один одного, названі методи дозволили всебічно й об'єктивно вивчити питання, що нас цікавлять, отримати достовірні дані про рівень формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках англійської мови.

З метою з'ясування наявного рівня досліджуваної компетентності ми провели констатувальний експеримент в 3-х класах. На констатувальному етапі дослідження з метою виявлення наявного рівня іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках англійської мови було проведено перевірку (бесіда з елементами опитування) рівня іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи та проаналізовано педагогічний досвід учителів для виявлення недоліків у їхній діяльності щодо опрацювання англійськомовного матеріалу. Для цього був використаний емпіричний метод – метод опитування (бесіда). На перших уроках ми спілкувалися з учнями 3-х класів у різних формах (опитування,

гра, групова робота, навчальні ігри і т. д.) для виявлення рівня сформованості в них іншомовної комунікативної компетентності на початку експерименту.

Проаналізувавши те, як учні працювали, відповідали, їхнє прагнення до комунікації, психологічні стани і установки, ми дійшли висновку, що 12 % мали високий рівень здатності до спілкування, базуючись на вивченому матеріалі; 40 % мали достатній рівень; 30 % учнів мали низький рівень комунікативної компетентності (через великі прогалини в знаннях або ж через свою сором'язливість чи страх учні не хотіли чи навіть не могли, боялися спілкуватися, були невпевнені в собі або ж говорили все настільки тихо, що треба було підходити до таких учнів впритул, щоб щось почути); 18 % учнів були майже з нульовим рівнем сформованості означеної компетентності, основною причиною цього було звичайне незнання предмета (тобто коли таким учням перекладали запитання та надавали інструкції, що робити рідною мовою, тоді вони могли відповісти на запитання та виконати завдання рідною мовою, але не англійською).

Під час опитування вчителів щодо діяльнісно орієнтованих завдань та того, чи варто їх використовувати на уроках англійської мови (L2), було з'ясовано, що вчителі не мали уявлення про що йдеться, але при цьому вони на своїх уроках частково використовують діяльнісно орієнтовані завдання (більшою мірою ЦЗ, рідко ПЗ). Утім я передбачала такий результат незнання про TBLT, тому що й сама 5–10 років тому не знала, що це таке. Перше стисле, коротке знайомство відбулося під час проходження одного курсу для викладачів англійської мови в Китаї. Це був поштовх до початку використання TBLT на моїх уроках, що через деякий час привело до розроблення власної методики-заохочення учнів до виконання діяльнісно орієнтованих завдань, яку ми назвали «Методика використання діяльнісно орієнтованих завдань та вправ з англійської мови для здобувачів початкової освіти».

Опис методики використання діяльнісно орієнтованих завдань та вправ з англійської мови для здобувачів початкової освіти

Означена методика є авторською розробкою, створеною в процесі роботи для виконання завдань і вправ. Зауважу, що ця методика вимагає певних грошових витрат, але результати навчання учнів цілком перекривають фінансову сторону питання.

Для учнів ця методика схожа на гру з призами. В її основі лежить подвійна мотивація: короткострокова та довгострокова. Хоча науковці, які досліджували проблему мотивації учнів початкових класів (Н. Бондаренко, Т. Грабовська, М. Козак та ін.), стверджують, що довгострокова мотивація для молодшого шкільного віку не підходить, але, на власному досвіді я переконалась, що довгострокова мотивація працює і для таких дітей, якщо її поєднати з великою кількістю короткострокових.

Сутність

На початку семестру, на першому уроці, я робила учням оголошення про те, що протягом усього семестру ми будемо грати в гру «Stickers game» (ця гра і є розробленою методикою). Діти будуть виконувати різноманітні вправи та завдання і мати можливість отримати стікери (наклейки). Протягом семестру вони збирають ці стікери в книжках з англійської мови і в кінці семестру ми визначаємо трьох переможців: це ті, хто має найбільше стікерів. У випадку, якщо у двох учнів буде однакова кількість стікерів, їм пропонується виконати додаткове завдання на швидкість. Хто буде першим і не матиме помилок, отримує додатковий стікер і входить в трійку переможців. Три переможці отримують призи.

Ця методика може використовуватися як для завдань, так і для вправ. Спираючись на власний досвід, зазначу, що учні не дуже люблять виконувати вправи з підручника, особливо на відпрацювання нової лексики чи вивченої граматики, але розроблена методика мотивує учнів, і вони кожного уроку чекають на цю гру.

Методика проведення

Перед початком виконання завдання вчитель надає вхідну інформацію (input) та інструкції до виконання. Діти повинні знати, що їм треба робити.

Якщо це вправа з підручника, вони розгортають книжки, знаходять вправу, вчитель пояснює, що і як робити (якщо вправа важкувата для дітей, можна навіть виконати перший з пунктів для прикладу). Тоді вчитель запитує, чи всі готові, і далі йде відлік: 3, 2, 1, уперед! Учні починають працювати. Хто швидше закінчує виконання завдання, підходить до столу вчителя з книжкою або зошитом. Учитель перевіряє правильність виконання завдання. Інші учні, які також завершують виконання, також підходять і стають у чергу. Важливо наголосити, що в чергу не можна брати із собою олівець чи ручку та виконувати завдання «на ходу», поки чекаєш. Якщо учень усе правильно виконав, учитель дає стікер. Якщо є помилка(-ки), тоді вчитель пропонує піти на своє місце, подумати, виправити помилки, а потім повернутися в чергу. Бувало і таке, що багато хто робив помилки, тоді ці учні йшли, виправляли, знову йшли в чергу і отримували стікер. Учитель перевіряє виконане завдання / вправу доти, поки не буде 5 переможців. Коли 5 учнів отримали стікери, всі інші сідають на місця і вчитель разом з усім класом обговорює виконання завдання чи вправи, хто яких помилок припустився, або ж, якщо вправа була важкувата, тоді всі разом виконують вправу, при цьому учні кажуть відповіді, а вчитель пише на дошці. Учні, які виконали це завдання, але до них не дійшла черга, щоб учитель перевірів, перевіряють свої зошити самі та виправляють помилки, якщо вони є.

Якщо завдання було правильно виконано, учень отримував стікер без права його вибору (рис. 1), але іноді я використовувала індивідуально підготовлені стікери (рис. 2), розкладала 5 стікерів на столі й діти самі могли обрати той стікер, який їм більше подобався. Інколи я із вибору стікерів робила ще додаткову мінігру «Lucky game»: 5 стікерів розкладались на столі, зображеннями вниз; діти обирали стікер і лише тоді бачили, яке зображення вони отримали. Навіть така маленька проста гра викликала в дітей приємні, позитивні емоції.

Також я постійно використовувала різноманітні стікери, добирала їх до тематики уроків або просто шукала гарні, цікаві стікери, які б сподобалися

учням. Таким чином учні ніби колекціонували стікери і, коли ми вивчали тему «Хобі» і говорили про те, хто що колекціонує, ті діти, які нічого не колекціонували, мали змогу сказати, що вони колекціонують стікери.



Рис. 2.6. Стікери «без права вибору»



Рис. 2.7. Індивідуально вирізані стікери

Приклад методики проведення (уривок уроку)

Stickers game (CB Ex.4, p.63) (slide 39-40)

Teacher: Ok, now we have Stickers game. Open your class books at page 63, find exercise 4. Are you ready?

4 Write.

a an some



Edward would like
a sandwich.



The children would
like pastries.



'Would your friends
like drinks?'



She would like
apple.

Teacher: What do you need to do? Let's see. You have pictures and sentences. You need to read sentences and write A, AN or SOME. Ready? (Yes!) 3, 2, 1, GO!

(Pupils do the task. Who finish doing the task, come to the teacher with the book, no pen, no pencil. Teacher is checking the task. If a pupil has some mistakes, he/she can take a seat and correct the task and come back again. Teacher is checking the books. If there are no mistakes, pupil gets the sticker. Teacher stops checking books when 5 pupils get the stickers. The next thing – teacher quickly together with the pupils check the task. Whose book wasn't checked, pupils check themselves and correct mistakes, if there are some.)

Визначення переможців

Наприкінці семестру на одному з уроків ми підраховували стікери та визначали переможців. Я сама купувала призи: це може бути щось для школи (блокноти, ручки і т. д.), обов'язково цукерки або ж якісь дрібнички. Кожного разу я збирала різні подарунки. Але, окрім переможців, усі учні отримували по 1–2 цукерки, адже всі старанно працювали, тож мали право на невеличку винагороду. Зазвичай стікери були абсолютно в усіх учнів, нікого не було без жодного стікера.

Зазвичай я готувала подарунки раніше і відразу після підрахунку вручала призи переможцям, але згодом змінила порядок нагородження. Ми визначали переможців у перший день, у той самий день усі учні отримували цукерки за роботу протягом семестру, а подарунки для переможців вручалися наступного дня або ж через декілька днів. Таким чином я могла

підготувати більш індивідуальні подарунки: для дівчат одне, для хлопців інше, або ж взагалі зробити для кожного учня різне наповнення подарунків.

Протягом проведення експерименту учні 4 рази на рік мали екзамени: усний та письмовий. Максимально можлива кількість балів, яку можна було отримати учню за кожен екзамен, дорівнювала 100 балам (відповідно, від 90 до 100 балів – це високий рівень, від 70 до 90 балів – достатній рівень, від 60 до 70 – низький рівень і від 0 до 60 балів – недостатній рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності).

Перші екзамени, які були вже через 2 місяці після початку експерименту, не показали великої відмінності від початкових результатів. Рівень сформованості комунікативної компетентності залишався майже на тому самому рівні. А в кінці навчального року (четвертий екзамен) вже були відчутні результати.

Також, як було зазначено раніше, експеримент проводився протягом двох років з тими самими учнями: розпочався в третьому та продовжився в четвертому класі. Тому ми також порівняли результати екзаменів у кінці кожного навчального року (3 та 4 класи).

У таблиці 2.14 наведено порівняння результатів констатувального експерименту та результатів екзамену в кінці навчального року в 3-му класі, на початку навчального року в 4-му класі (після літніх канікул) та в кінці проведення експерименту (в кінці навчального року в 4-му класі) у відсотках.

Аналізуючи результати, зауважимо, що основна частина учнів мала достатній рівень сформованості англомовної комунікативної компетентності за вивченим матеріалом, тобто на запитання за вивченим матеріалом вони змогли відповісти. Але якщо учням поставити запитання, відійшовши від теми, то навіть ті учні, які мали достатній рівень знань, могли губитися, нервувати і не знали, що треба відповісти. Учні з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності були більш спритні та здогадливі, намагалися відповісти на запитання «не за темою», навіть якщо вони неправильно використовували граматику чи деякі слова; намагалися

використовувати міміку та жести, щоб пояснити, що вони хочуть сказати. Діти з низьким та недостатнім рівнями, звичайно, не могли відповісти на запитання навіть стосовно вивчених тем.

Таблиця 2.14

Таблиця результатів проведення експерименту дослідження

	Констатувальний експеримент (початок навчального року)	Кінець навчального року в 3-му класі	Початок навчального року в 4-му класі	Кінець навчального року в 4-му класі
Високий рівень (90–100 балів)	12 %	15 %	15 %	20 %
Достатній рівень (70–90 балів)	40 %	45 %	43 %	50 %
Низький рівень (60–70 балів)	30 %	31 %	33 %	25 %
Недостатній рівень (0–60 балів)	18 %	9 %	9 %	5 %

Також зауважимо, що були й такі учні, які мали певний багаж теоретичних знань. Вони могли прочитати текст, письмово виконати завдання, тоді як з говорінням у них була гірша ситуація: вони або боялися говорити, або були невпевнені в собі і говорили дуже тихо, навіть якщо знали відповіді на запитання.

Що ж до досліджуваної компетентності, аналіз результатів показав, що рівень сформованості англомовної комунікативної компетентності в тих класах, де, окрім традиційного вивчення мови на уроках з китайськими вчителями, використовувалась методика використання діяльнісно орієнтованих завдань та вправ з англійської мови для здобувачів початкової освіти на моїх уроках, учні були більш відкритими до спілкування, намагалися відповідати на запитання, навіть якщо не мали достатньо знань (лексики),

генерувати ідеї, планувати, обговорювати тощо, вони менше боялися робити помилки (менше, бо все ж таки залишалися учні, невпевнені в собі). А от учні контрольних класів, де навчання відбувалось без використання означеної методики, могли прочитати текст, виконати письмові завдання, але щодо спілкування, то вони могли відповідати на запитання з пройдених тем зазубреними фразами, але якщо питання трохи мінялося чи було не про те, що вчили, то вони відразу губилися і не знали, що казати, боялися говорити, щоб не зробити помилок. Тому результати письмових екзаменів у контрольних й експериментальних класах були на одному рівні, але в усному спілкуванні експериментальні класи мали більше досвіду, навичок, були більш успішними.

Підсумовуючи результати експерименту, можемо стверджувати, що впровадження методики використання діяльнісно орієнтованих завдань та вправ з англійської мови для здобувачів початкової освіти дало позитивні результати.

Упровадження TBLT є доречним в англomовних країнах, де діти вже володіють мовою і можуть нею спілкуватися, але в країнах, де англійська є іноземною, найоптимальнішим варіантом використання TBLT є його часткове впровадження, тобто з опорою на TBLT – TSLT (Task-Supported Language Teaching), адже учням, які тільки починають вивчати мову, важко і навіть нереально виконати завдання на самостійне формулювання граматичного правила за TBLT методикою для такого типу завдань або ж згенерувати декілька ідей відповідно до завдання. Тому вчителям варто брати до уваги діяльнісно орієнтовані завдання для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів; не дотримуватися одного плану, а брати найкраще з різних методик та підходів до викладання.

ВИСНОВКИ

У роботі висвітлені теоретичні основи діяльнісно орієнтованих завдань, описано процес упровадження розробленої методики з використанням завдань і вправ, наведено приклади її використання на уроках англійської мови для формування англомовної комунікативної компетентності молодших школярів. Навчання англійської мови з використанням діяльнісно орієнтованих завдань дає дітям змогу спілкуватися та використовувати мову в умовах, наближених до автентичних, для накопичення власного досвіду використання іноземної мови, формування впевненості в собі під час використання англійської мови та робить процес навчання цікавим для учнів, мотивує їх до опанування іноземної мови.

1. На основі аналізу психолого-педагогічної, наукової й методичної літератури з'ясовано сутність поняття «діяльнісно орієнтовані завдання» та визначено їх види. Діяльнісно орієнтовані завдання – це «сто і одна річ, які люди роблять у повсякденному житті, на роботі, у грі та між ними» (за визначенням М. Лонг). Ці завдання поділяються на цільові та педагогічні. Цільове завдання – це завдання з реального життя, наприклад: розмова по телефону, дзвінок у банк, приготування їжі тощо; це «комунікативний акт, який ми виконуємо за допомогою мови у реальному житті поза класом» (Д. Нунан). Педагогічне завдання – це «частина класної роботи, яка залучає учнів до розуміння, використання, виробництва або взаємодії в мові, тоді як їхня увага в основному зосереджена на значенні, а не на формах» (Д. Нунан). Відповідно до першого завдання дослідження визначено відмінності між поняттями «діяльність», «завдання» та «вправа»:

- діяльність – це загальне визначення будь-якої цілеспрямованої класної роботи, яка залучає учнів до роботи, спрямованої на досягнення цілей курсу;

- вправа – це комунікативна діяльність, у процесі якої учні використовують мову особливими способами;

- завдання – це комунікативна діяльність, яка має потенціал до змістовного спілкування.

Також визначено головні характеристики завдань, такі як зорієнтованість на зміст; автентичність і зв'язок з реальним світом; відповідність потребам учнів; використання учнями наявних мовних ресурсів; пріоритетність виконання завдань, де результат є НЕ обов'язково мовним; використання комунікативних стратегій та навичок взаємодії, коли задіяні двоє або більше учнів; надання можливості для рефлексії щодо використання мови.

На основі наукової літератури визначено англomовну комунікативну компетентність здобувачів початкової освіти як динамічну інтегровану комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися в міжкультурній комунікації, брати участь в англomовній освітній діяльності відповідно до певних комунікативних завдань й успішно послуговуватися англійською мовою з метою саморозвитку особистості

2. У процесі дослідження схарактеризовано можливості методики використання діяльнісно орієнтованих завдань з метою формування англomовної комунікативної компетентності молодших школярів. На цьому етапі роботи були визначені та проаналізовані різні види педагогічних завдань, розглянуті приклади їх виконання в класі. Алгоритми виконання деяких видів завдань порівняно з традиційною ППВ (презентація, практика, виробництво) системою викладання.

3. Створено методику використання діяльнісно орієнтованих завдань та вправ з англійської мови для здобувачів початкової освіти, метою якої є формувати й розвивати їхню англomовну комунікативну компетентність. Застосування означеної методики робить уроки більш цікавими для учнів, адже вона розроблена у формі гри, яка може використовуватися на не дуже цікавих для учнів етапах уроку (відпрацювання граматики чи виконання деяких вправ з підручника).

Методика також вчить дітей не втрачати впевненості в собі, навіть якщо щось з першого разу щось не виходить, тобто діти вчать не боятися робити помилки, не боятися використовувати мову, адже тільки так можна опанувати іноземну мову. Як показали результати експерименту, використання розробленої нами методики сприяло заохоченню дітей до виконання завдань і вправ; якщо діти робили помилки, вони мали шанс переробити завдання і виправити помилку; учні вчилися не боятися помилятися, і, таким чином, не боятися використовувати англійську мову для спілкування, тобто методика сприяє розвитку впевненості в собі та комунікативної компетентності учнів.

4. Під час дослідження було проаналізовано сучасний стан застосування діяльнісно орієнтованих завдань на уроках англійської мови в початковій школі в педагогічній практиці. Досвід НЕ англomовних країн показав, що:

- багато вчителів узагалі не знають, що таке TBLT, або ж розуміють це поняття некоректно;
- найоптимальнішим варіантом використання TBLT є його часткове впровадження, тобто викладання англійської мови з опорою на діяльнісно орієнтовані завдання – TSLT (Task-supported language teaching).

Мова призначена для спілкування. Її вивчення відбувається та покращується завдяки змістовному та узгодженому спілкуванню між учнями; використанню принципів дитиноцентризму та учнівської автономії; виконання вчителем ролі фасилітатора та організатора актуальних та захопливих завдань та заходів; парній та груповій роботі; використанню якісних автентичних матеріалів.

Діти, які навчалися з використанням елементів TBLT (з опорою на діяльнісно орієнтовані завдання), були більш активними, у них було більше практики з використання мови в автентичних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ЕЛЕКТРОННИХ ДЖЕРЕЛ

- 1) Butler Y. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 36–57.
- 2) Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1 (1): 1–47. <https://doi:10.1093/applin/1.1.1>.
- 3) Carless D. (2012). TBLT in EFL settings: Looking forward and moving forward. In Shehadeh A., Coombe C.A. (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts research and implementation* (pp. 345–358). John Benjamins.
- 4) Chen Q., Clare W. (2017). Contextualization and authenticity in TBLT: Voices from Chinese classrooms. *Language Teaching Research*, 21, 517–538.
- 5) Chen W., Yu S. (2019). Implementing collaborative writing in teacher-centered classroom contexts: Student beliefs and perceptions. *Language Awareness*, 28, 247–267.
- 6) Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press. ISBN 9780262530071.
- 7) Ellis R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50, 507–526.
- 8) East M. (2017). Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 50, 412–424.
- 9) East M. (2019). Sustaining innovation in school modern foreign language programmes: Teachers' reflections on task-based language teaching three years after initial teacher education. *The Language Learning Journal*, 47, 105–115.
- 10) Ellis R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50, 507–526.

- 11) Ellis R. (2019). Towards a modular language curriculum for using tasks. *Language Teaching Research*, 23, 454–475.
- 12) Gass, S. M., & Mackey, A. (2006). Input, interaction and output: An overview. *AILA review*, 19(1), 3-17.
- 13) Jiménez Raya, M. (2009). Task-based Language Teaching: A Glossary of Key Terms. *GRETA Journal*, 17, 60-67. Retrieved on August 10, 2020
- 14) Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. West Sussex: John Wiley and Sons, Inc.
- 15) Newton J., Bui T. (2018). Teaching with tasks in primary school EFL classrooms in Vietnam. In Mohammad A., Mayo G.M.P. (Eds.), *Recent perspectives on task-based language learning and teaching* (pp. 259–279). Mouton De Gruyter.
- 16) Nunan, D. (2001, December). Aspects of Task-Based Syllabus Design. Retrieved July 14, 2020 from http://www.seasite.niu.edu/tagalog/teachers_page/language_learning_articles/aspects_of_taskbased_syllabus.htm
- 17) Nunan D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37, 589–613.
- 18) Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. New York: Oxford University Press.
- 19) Richards, J. C. (2014, July 03). Difference Between Task, Exercise, Activity. Retrieved July 13, 2020, from <https://www.professorjackrichards.com/difference-task-exercise-activity/>
- 20) Scrivener, J. (2017). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching*. London: Macmillan Education.
- 21) Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.

- 22) Skehan, P. (2001). Tasks and language performance assessment. In M. Bygate, P. Skehan and M. Swain (eds) (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. London: Longman.
- 23) Sun C., Wei L., Young R. (2020). Measuring teacher cognition: Comparing Chinese EFL teachers' implicit and explicit attitudes toward English language teaching methods. *Language Teaching Research*. Epub ahead of print 7 February 2020.
- 24) Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of HG Widdowson*, 125-144.
- 25) Useful TBLT resources website:
<https://www.fluentu.com/blog/educator/task-based-language-teaching-activities/>
- 26) Useful website for English lessons:
https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/09-47-4-b.pdf
- 27) VanPatten, B., & Oikarinen, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 495-510.
- 28) Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: University Press.
- 29) Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman Pearson Education.
- 30) Willis, J. (2018, April 10). *Task design: One topic, five levels, 15 sequences* [PowerPoint Slides]. Retrieved July 14, 2020 from <http://www.willis-elt.co.uk/conference-presentations/>
- 31) Willis, J. personal library of English language teaching: <http://www.willis-elt.co.uk>
- 32) Пінчук І. О. Організація педагогічного експерименту з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх

- учителів початкової школи. Молодь і ринок. № 3-4 (182-183). Дрогобич. 2020. С. 127–134.
- 33) Пінчук. І. О. Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів: Навчаль-ний посібник. Глухів: РВВ Глухівського НПУ імені О. Довженка, 2015. 119 с.
- 34) Пінчук І. О. Структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: зб. наук. пр. Педагогічні науки.* 2019. Випуск 1. 221 с. с.100 – 106
- 35) Шевцова К. В. ЗАВДАННЯ-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ. Глухівські читання - 2023. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук : Збірник матеріалів XIII міжнародної науково-практичної інтернет-конференції / За заг. ред. А.С. Полякова. – Глухів, 2023. – 501 с., 351-352. URL : <http://gnpu.edu.ua/index.php/ua/nauka/podii-ta-oholoshennia>

Додаток 1

Summary Chart

Focus on Form (FOF) ● Reactive ● Unplanned, unintentional attention to language ● Arises in the negotiation of meaning in a communicative task ● Student-initiated – ○ Dictionary use ○ Asking peers ○ Checking with Teacher as language advisor	Focus on Forms (FOFs) ● Aim is to recognize and manipulate language structures ● Planned attention on specific language features ● Teacher-initiated, students given control over what is observed & analyzed. ● Ways to do this include: ○ Recall (progressive deletion, gap-fill) ○ Extension (explain grammar, exercises with new topics & new situations for using grammar) ○ Correction ● Contextualized language instruction; Ss have already processed the texts in meaningful ways.
Unfocused Tasks ● Provide opportunities to <i>use language</i> in a meaningful context. ● No specific grammar structure(s) are built into the task or assumed to arise from the task. ● Feedback occurs as students test out ideas ● Examples: ○ Information-gap ○ Opinion exchange ○ Telling personal stories	Focused Tasks ● Provide opportunities to <i>practice language</i> from a meaningful context. ● Some specific grammar structure(s) built into the task by Teacher ● Students unaware of grammar structures. ● Meets task criteria: students use existing language resources, non-linguistic outcome expected. ● Analysis of language is the object, not correct usage ● Examples ○ Input enhancement ○ Dictogloss

(Jiménez Raya, M. (2009). Task-based Language Teaching: A Glossary of Key Terms. GRETA Journal, 17, 60-67. Retrieved on August 10, 2020)

Додаток 2

Summary of Task Characteristics That Impact Task Difficulty

Factor	Characteristics that Impacts Task Difficulty	Questions to ask
Student Factors	- Confidence & motivation - Prior learning experiences - Learning pace - Cultural awareness & knowledge - Linguistic knowledge	- How confident does the student need to be to carry out the task? - How motivating is the task? - What overall level of performance can reasonably be expected?
Input Factors	- Density and number of context clues - Content concrete or abstract - Clarity of presentation	- How familiar is the student with the genre of the input? - Is the student ready to process abstract content (vs. concrete content)?
Task Factors	- Relevance of task - Complexity of task - Number of steps - Quantity of context given - Degree of help available - Time available - Follow-up	- Is the task meaningful to the student? - How many steps are involved in the task? How complex are the instructions? - How much assistance can the student get & from what sources?
Code Complexity (related to input)	- Linguistic complexity - Vocabulary load & variety - Redundancy & density (the number of distinct facts included in the input)	- Is the student's linguistic knowledge sufficient for the task? - Can students use whatever language is at their disposal, or does the task require a particular language structure?
Cognitive Familiarity <i>Students' ability to access 'packaged' solutions to tasks</i>	- Familiarity of topic and its predictability - Familiarity of discourse genre (type of talk) - Familiarity of task	- Does the task assume familiarity with certain learning skills, ways of interacting, or types of tasks? - Does the task assume a student is familiar with a particular subject?
Cognitive Processing <i>The need to work out solutions in real time</i>	- Organization of information - Clarity and sufficient information - Type of information	- Is the input organized in a way that is comprehensible to the student? - Is there a variety of input to support student comprehension?
Communicative Stress <i>Task factors related to performance</i>	- Time limits & pressure - Speed of presentation - Number/role of participants - Length of texts used - Type of response required - Opportunities to control interaction	- How long does the student have to carry out the task? - Is planning and rehearsal time built into the task? - How much information is the student expected to process in performing the task?

(Адаптовано з Нунан, Д. (2004). Викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань. Нью-Йорк: Видавництво Оксфордського університету.)

(Adapted from Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. New York: Oxford University Press)

Додаток 3

Target Task: To Obtain and Follow Street Directions		
PT#	Task Description (w/task titles)	Notes
1	The Real Thing Teacher (T) explains the lesson target. Then T tells students (Ss) to listen carefully to 3 sample conversations. They will hear them twice.	- Teacher-fronted/Whole class - Provide intensive exposure to typical NS directions - No production
2	Fragments T displays a street map. Ss look at the same map (worksheet). T reads out 20 street direction fragments, twice. Ss trace with fingers that part of the route on worksheets, and stop where they think the direction takes them. T repeats twice again, moving finger on display map. Ss check their "answer."	- Same as PT1, but might model finger tracing & how to read a map - Private practice improvement. - Fragments gradually increase in complexity.
3	Where Are You Now? T displays a new, more detailed, street map. Ss look at the same map (worksheet). T reads out 20 longer street directions, followed up by a question (e.g. What street are you on now? Is the school on your left or your right?). Ss trace as before, but also answer T's questions collectively, eventually individually.	- Same as PT1 - Learning by doing. - Do not teach "unknown" vocabulary. Ss expected to learn through the task.
4	Asking the Way T replays original dialogue and a new one. Groups of 4 Ss work as 2 pairs. T models the task: one pair reads out directions, the other pair follows on map (from previous task). Alternate between pairs giving/receiving directions.	- Small groups - Comprehension and production - Aim is <i>follow</i> directions - Opportunity for peer feedback/correction

5	Follow the Marked Route Ss hear two versions of 5 sets of recorded directions while following the routes already marked on tourist maps (from L2 environment?) with 5 different colors. Work in small groups.	● Complexity of directions increases ● Use real maps ● Rehearsal for target task
6	Follow the Unmarked Route Every S has a tourist map and does the task individually. Ss are told they are at point A (B, C, etc.) marked on the maps. Ss hear directions to new unknown destinations and trace the routes on their maps. Directions are in segments followed by check questions (e.g. What's the building in front of you? What street are you on now?). Questions are answered aloud and corrections are made by T and Ss as they go.	● Complexity increases by the absence of marked routes ● Increase demand on Ss working individually ● Opportunity for corrective feedback
7	Finding Your Way Using maps from previous task, Ss hear directions to new unknown destinations. Ss label the building or space at the end of each route. This is evidence that they successfully followed directions. To ensure that Ss have identified the right place, they answer check questions (e.g. What building is next door/across the street?).	● Final task, full target task

(За матеріалами Лонг, М. (2015). Засвоєння другої мови та викладання на основі діяльнісно орієнтованих завдань, 2015, pp.270-274)

Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. West Sussex: John Wiley and Sons, Inc.

Додаток 4

FALL, ENGLISH MIDTERM WRITTEN EXAM

Total: ____/100

Part I. Look and write. (1 each, 15% total)

1. Where is he from? He is from _____.



2. Where is she from? _____.



3. Are they from _____?



Yes, they are.

4. Is she from _____?



No, she isn't.

5. Where are you from? I am from _____.

6. How many seasons are there in a year? What are they?

There are _____ seasons in a year.

They are summer, _____, _____, _____.

7. What's your favourite season? _____.

8. ten + fifty = _____



9. ninety - two + twelve = _____



10. twenty + twenty- then = _____



11. January _____ March



12. September , October _____



Part II. Choose the correct words in the blanks. (2%each, 12%total)

photos like ~~likes~~ drawing playing we chess

Dad likes playing basketball, and he likes playing _____. Mum likes _____ tennis, But I _____ fishing best. Mum likes _____ pictures, and I like drawing ,too. Dad likes taking _____. So, _____'ve got lots to do.

Part III. Read sentences and write the words. (2% each, 10% total)

1 I love our garden.

It's beautiful (ueablifut).

2 That playground is

_____ (erandougs).

3 The zoo in town is _____ (fase).

The animals can't get out.

We don't play there.

4 Look, that garden hasn't got any flowers.

It's _____ (guyl).

5 This is my favourite beach.

It's big and _____ (lenac).

6 We don't go to that beach.

It's _____ (lolutdep).

Part III. Finish the text. (2%each, 14%total)

Hi! My name's Kelly and I am from the _____



. My friends have got

lots of hobbies. They like _____



and _____



. My best friend Janet and I like _____



Janet loves _____



, but she doesn't

like _____



. I love _____,



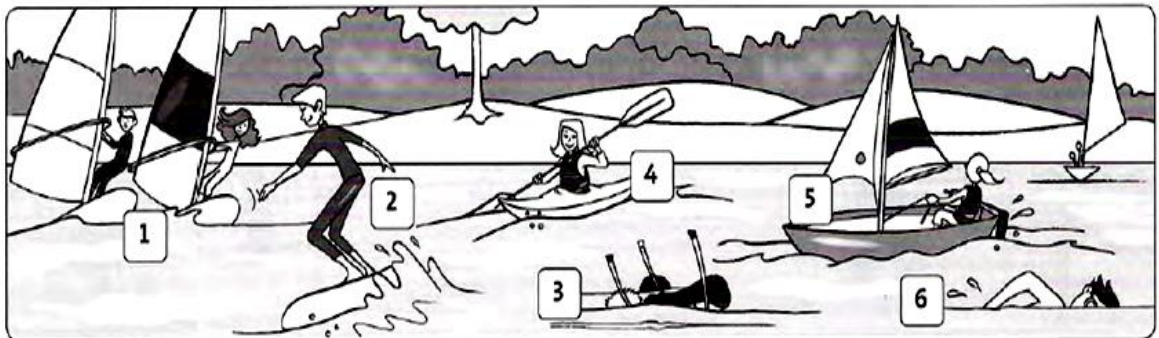
too.

Part IV. Choose the correct answers. (2%each, 12%total)

Hi, I 1 Nuria and I 'm from 2. My friends 3 computer games and doing sports, too. I 4 like sports, but I love music. I like playing the guitar and the piano. My friend Sandra 5 traditional Spanish dancing, too! We 6 dance lessons every Monday.

1. () A. do B. are C. is D. 'm
2. () A. Spanish B. Spain C. pan D. sport
3. () A. likes B. like C. line D. neck
4. () A. doesn't B. don't C. do D. did
5. () A. look B. like C. Kate D. likes
6. () A. had B. has C. have D. got

7. Part V. Look at the picture and write sentences. (3%each, 15 %total)



1 They're kayaking. They aren't kayaking. They're windsurfing.

2 He's swimming. _____

3 They're sailing. _____

4 She's snorkelling. _____

5 She's waterskiing. _____

6 He's diving. _____

Part VI. Read and finish writing sentences. (3%each, 15%total)

1. Can you _____? -



Yes, I can.

2. Can you _____? -

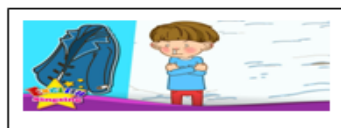


No, I can't.

3. Can I have my _____?



4. Today is cold _____.



5. I have many _____.



Part VII. Write about your hobbies and collections. (7% total)

My brother and I have got a collection of _____.

I love reading _____.

I have got many _____ in my bedroom.

My _____ buys them for us. We always read them

with our friends.

Додаток 5

GRADE 3, FALL, ENGLISH FINAL ORAL EXAM

Teacher 1

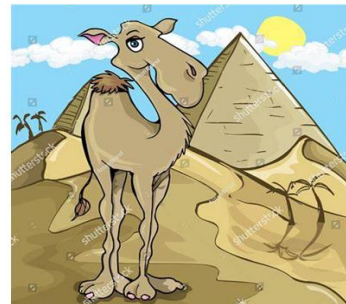
Task 1. Look. Ask and answer the question.

For example: Is the dog playing? – No, it isn't.

Jump ?



Run ?



Eat ?



Eat ?



Task 2. Look at the pictures and say sentences.



For example: *She takes a shower at 8 o'clock..*



I /  / 9 o'clock.



She / ✓ / in the morning.



We / ✓ / 6 o'clock.



He / ✗ / every day.



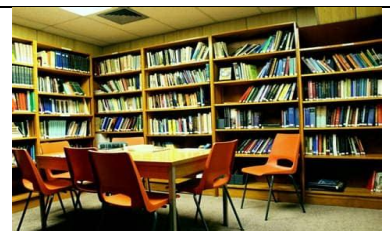
They / ✗ / at the weekend.

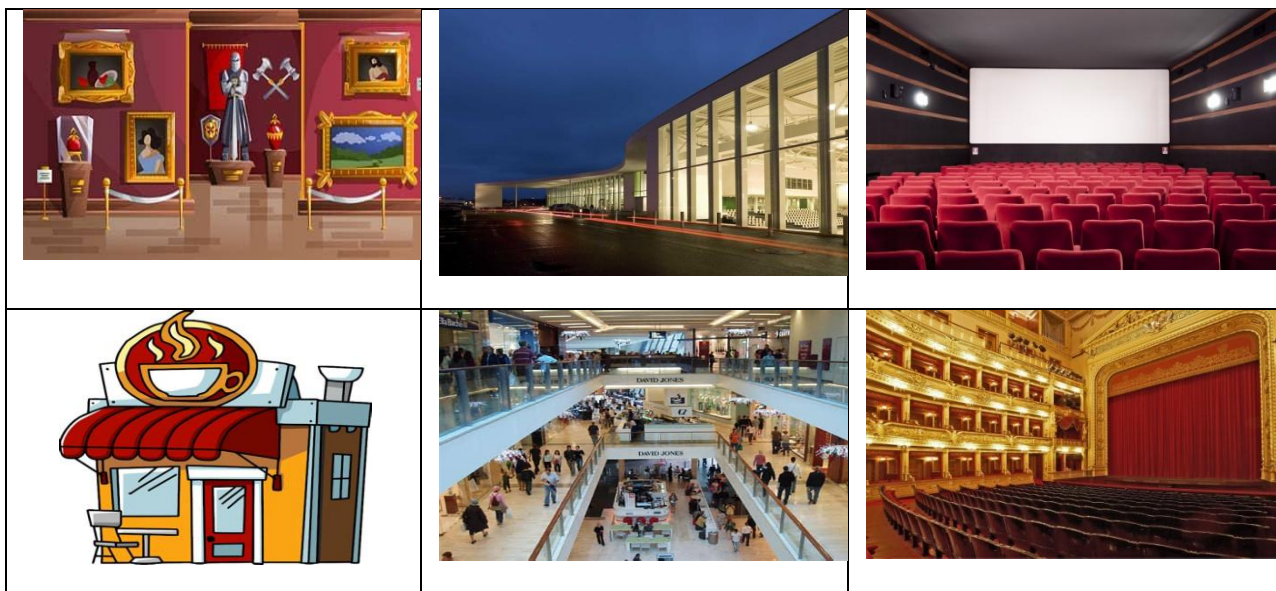


You / ✓ / 8 o'clock.

Task 3. Look at the pictures. What is this place? And what can we do here?

For example: This is playground. We can play with friends.





Teacher 2:

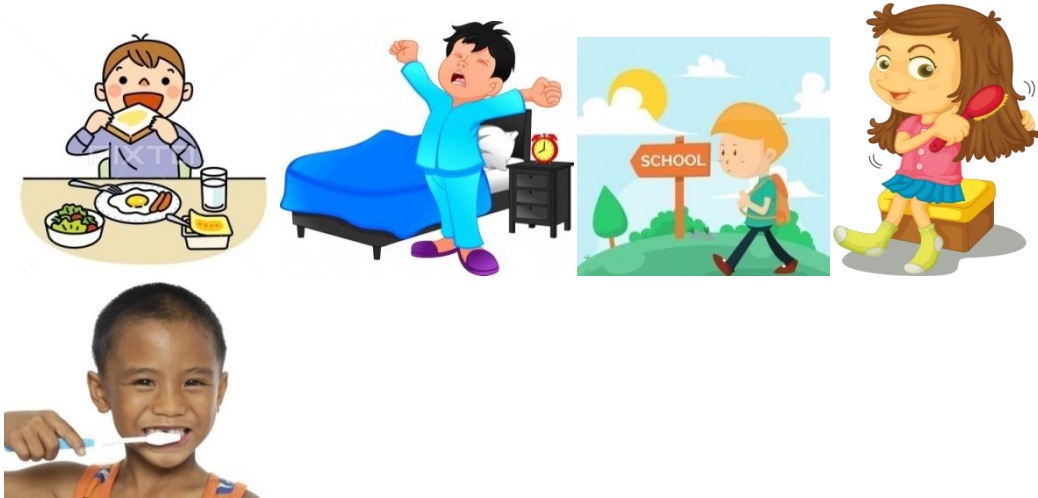
Task 4. Listen to the sentences and point on the picture.

1. The boy is laughing, because there is something funny.
2. The girl is scared of spiders.
3. This dog is not free.
4. The small girl is very angry.
5. This man is so kind! He helps a grandma.
6. Mother saw a boy playing with eggs. The boy is sorry.



Task 5. Look at the pictures and words. Say sentences.

For example: First they do gymnastics. Then they play football. Next they run. Finally they go home.



then, next, finally, first.

Task 6. Read a sentences and fill in the missing words.

For example: Mother   always goes to shopping mall on Fridays.

1. I   go to the swimming pool _____ Saturdays!
2. Father _____  goes to shopping mall _____ 3 o'clock.
3. Jack _____  plays football with his friends _____ Fridays.
4. We _____   go to Egypt _____ August!
5. He _____  catches the school bus _____ half past six.
6. My cousin _____   goes to Brazil _____ May.
7. She _____  watches TV _____ 7 o'clock in the morning.
8. Teacher Max _____  goes to cinema _____ Thursdays.
9. Brother _____  does his homework _____ Sundays.
10. My friend _____  goes to hospital _____ December, but she _____  goes to library _____ July.

Додаток 6

GRADE 3, SPRING, ENGLISH FINAL ORAL EXAM

Teacher 1

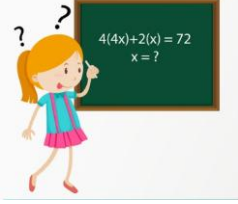
Task 1. Look at the table and make sentences in Past Simple.

For example: I listened to music yesterday. I didn't finish my homework.

<u>yesterday</u>	 breakfast	 dinner	 small house	
I	✓	✗	✗	✓
Tom	✗	✓	✗	✗
Mother	✗	✗	✗	✗

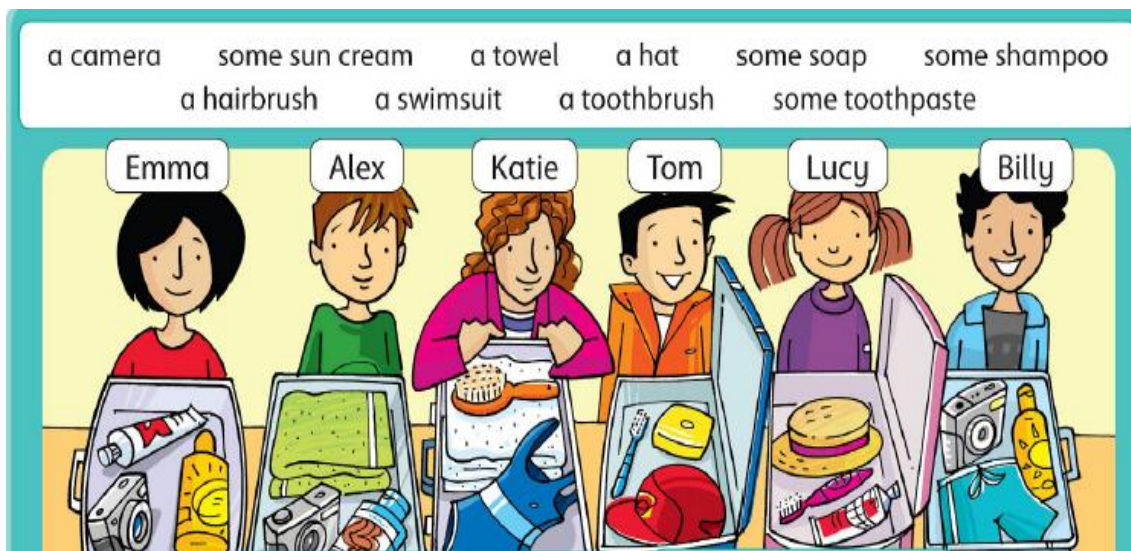
Task 2. Look at the pictures and sentences. Fill in the missing words. Read.

For example: English homework is easy. (easy / difficult)

				
This sofa is _____.	This chair is _____.	My bag is so _____.	This math homework is _____.	This 1 small banana is _____.
soft / hard	soft / hard	light / heavy	easy / difficult	light / heavy

Task 3. Look at the picture and say sentences.

For example: Jerry is going to take a towel, a hat, some soap and a swimsuit.



Task 4. Look at the pictures. Finish the questions and answer.

For example: Are you going to take a hat? – Yes, I am. / No, I 'm not.

Are you going to take some _____?	Is she going to take some _____?	Are they going to take a _____?	Is he going to take some _____?
Is she going to take some _____?	Are you going to take a _____?	Is she going to take a _____?	Are you going to take a _____?

Teacher 2

Task 1. Look and answer correctly. Use: True or False.

For example: He was worried when he was young.

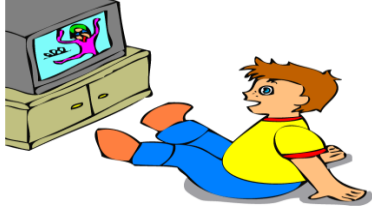
False! He wasn't worried. He was relaxed.



	
She was mean when she was young.	He had a ball when he was a boy.
	
They were shy when they were young.	He was cheerful when he was a boy.
	
She was shy when she was young.	He had a red bike when he was a boy.

Task 2. Look at the pictures and answer the questions.

	
<u>For example:</u> Did she cook on a fire last week? Yes, she did.	Did they have lessons yesterday?

	
Did you play volleyball yesterday?	Did you stay in a tent last week?
	
Did they play the piano yesterday?	Did the boy watch TV last week?

Task 3. Look, ask Past Simple questions and answer.

For example: /they /chess / Sunday?



Did they play chess on Sunday? - Yes, they did.

she / brush teeth / yesterday? 	she /cinema/ last week? 
you /film / Sunday? 	he /football / Saturday? 

Додаток 7

GRADE 3, FALL, ENGLISH MIDTERM ORAL EXAM

Teacher 1

Part1. Look and answer the questions.

 <i>he</i>	 <i>she</i>
<i>Where is he from?</i>	<i>Where is she from?</i>
 <i>They</i>	 <i>We</i>
<i>Where are they from?</i>	<i>Where are we from?</i>
 <i>Max</i>	 <i>Amy</i>
<i>Where is Max from?</i>	<i>Where is Amy from?</i>
 <i>Uncle</i>	<i>Where are you from?</i>
<i>Where is uncle from?</i>	

Part 2. Listen and answer teacher's questions.

1. How many seasons do you know?
2. What seasons do you know?
3. What season goes after spring?
4. What season goes after autumn?
5. What is your favorite season?

Part 3. Look at the pictures and answer the questions.

Do you like playing volleyball?

Do you like cooking?

Do you like playing the piano?

Do you like shopping?

Part 4. Look and say sentences.

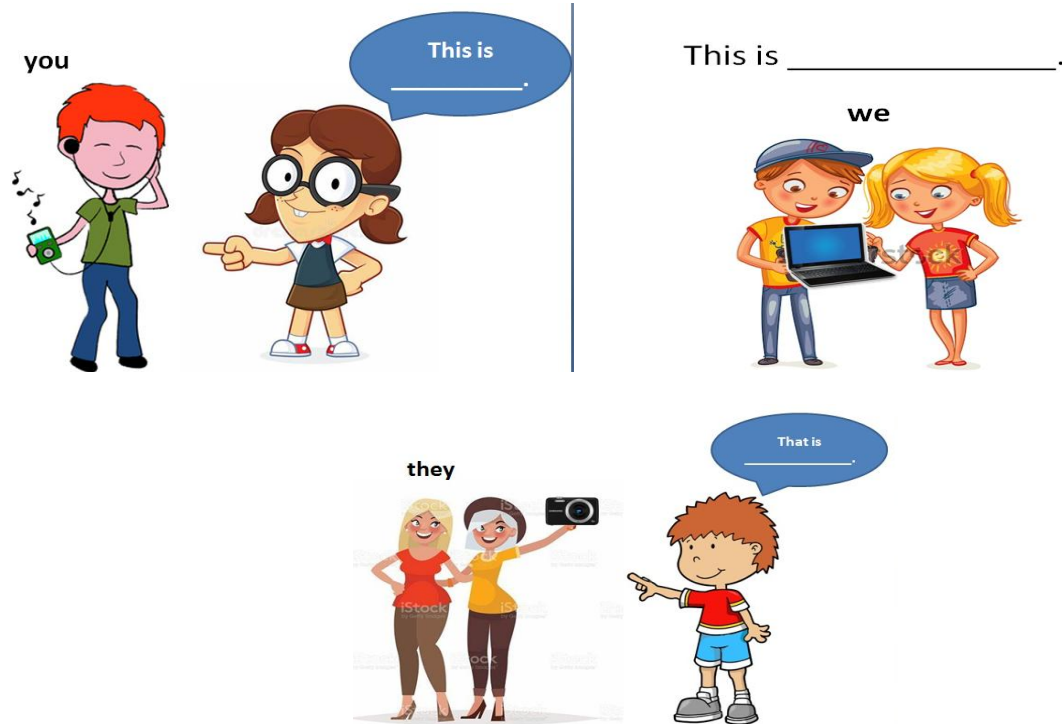
For example: What does he like doing? -   - He doesn't like painting.

  Holly	  Leo
What does Holly like doing?	What does Leo like doing?
  Amy	  Sarah
What does Amy like doing?	What does Sarah like doing?
  Max	  Simon
What does Max like doing?	What does Simon like doing?

Teacher 2

Part 5. Look at the pictures and say sentences. Use the words your / their / our.

For example: This is your pencil.



Part 6. Look at the pictures and ask questions with “Can” and answer.

For example: Can I play football? – Yes, you can!

Can I _____? ❌ 	Can I _____? ✅ 
Can we _____? ✅ 	Can they _____? ❌ 

Part 7. Look. Say sentences. Use “have got / has got”.



For example: 10 → *She has got 10 books.*



60

He _____



100

They _____



80

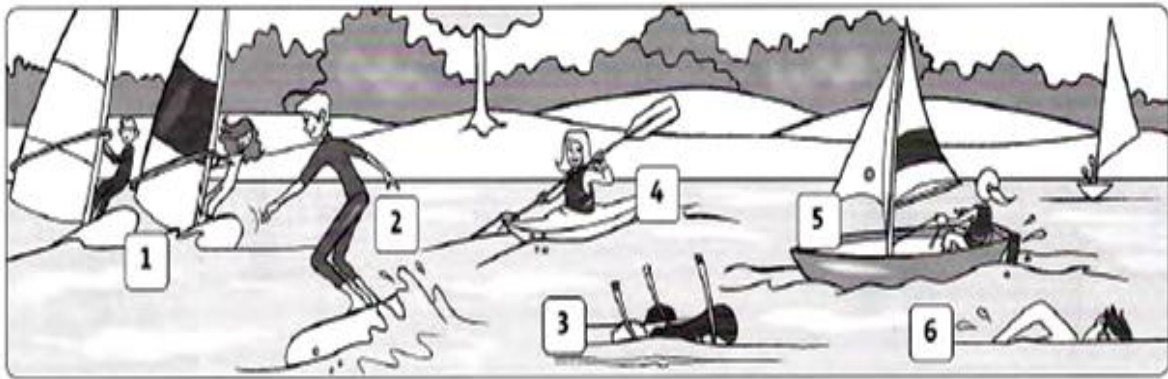
She _____.



70

Andy _____

Part 8. Look at the picture. Answer teacher’s questions.



1. What are they doing?	2. What’s he doing?
3. What are we doing?	4. What is she doing?
5. What is he doing?	6. What is he doing?

Додаток 8

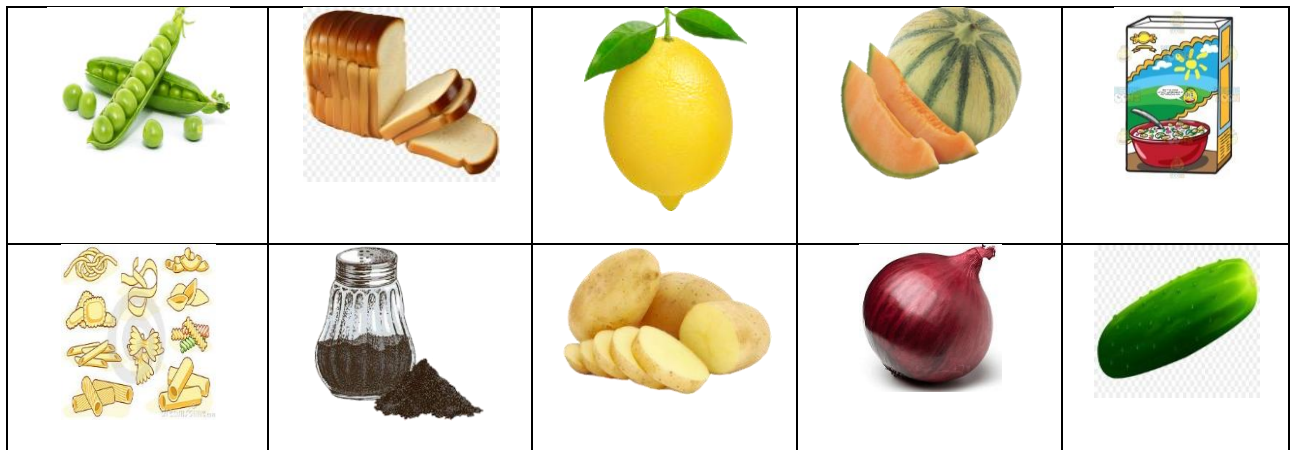
GRADE 3, SPRING, ENGLISH MIDTERM ORAL EXAM

Teacher 1

Task 1. Look at the pictures and answer the question.

Example: I`d like some bread, please. And I`d like a cucumber.

What would you like?



Task 2. Read sentences and fill in. Use must or mustn't.

For example: I must do my homework.

1. We _____ listen to a teacher.
2. You _____ swim in a fountain.
3. He _____ play football at home.
4. She _____ eat in a library.
5. We _____ turn off mobile phones in the library.
6. I _____ put litter in the bin.
7. You _____ walk on the grass.

Task 3. Look at the table and answer the questions.

Example: What`s the longest river? - The Nile

Longest river	Biggest country	Tallest animal	Fastest transport	Smallest fruit
The Tagus	the UK	a cat	a train	a grape
The Amazon	the USA	a giraffe	a car	an apple
The Nile	Russia	a lion	a plane	a melon

- a. What`s the biggest country?                      d. What`s the smallest fruit?
 b. What`s the tallest animal?                      e. What`s the smallest animal?
 c. What`s the fastest transport?

Task 4. Look. Fill in the sentences. Use the words under the table.

For example: There is a cake inside the box.

	
There are 3 small birds _____ a tree.	Giraffe is running _____ the road.
	
The boy is walking _____ the door.	I am _____ a mountain!
	
There is 1 tree _____ the field.	There is a cat _____ 2 trees.

**through / between / inside / in the middle of / at the top of /
 along**

Teacher 2

Task 1. Look at the pictures and make sentences with must or mustn't.

For example:  You mustn't throw litter everywhere.



Task 2. Fill in and read sentences. Use was/wasn't/were/weren't + transport words.

For example: There weren't any bikes on the street last Monday.

	
There _____  a big and yellow _____ on the street.	Yesterday there _____  5 _____ in the sky!
	
There _____  some _____ on the road.	There _____  any _____ 100 years ago.

	
There _____ ✓ a motorbike in the middle of the street.	There _____ ✓ a big _____ last week here.
	
There _____ ✓ a long big _____ on a train station last week.	Yesterday I was waiting for the _____, but there _____ ✗ any busses there.

Task 3. Look at the pictures and say the words. Use a or an.

For example: a lamp



Task 4. Look at the map and say the directions.

For example: Where is the café?. - Go straight on, it's opposite the library.



Where is the bus station?

Where is the supermarket?

Where is the library?

Where is the playground?

Where is the shop?

Додаток 9

GRADE 1, FALL, ENGLISH MIDTERM WRITTEN EXAM

Part 1. Match the letters. (2*10=20)

Q	b	D	r
B	m	E	h
T	q	R	v
G	t	H	e
M	g	V	d

Part 2. Write the number. (2*5=10)

two 2

ten _____

nine _____

five _____

six _____

three _____

Part 3. Choose the word and fill in the blank. (2*5=10)

nose	arms	legs	ears	face
------	------	------	------	------



Part 4. What's this? (2*5=10)

puzzle

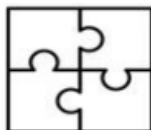
pen

book

teddy

bag

It's a _____.



It's a _____.



It's a _____.



It's a _____.



It's a _____.



Part 5. Fill in the blanks with my or your . (2*5=10)



1. This is my puzzle.



2. This is _____ car.



3. This is _____ ball.



4. This is _____ pencil.



5. This is _____ doll.



6. This is _____ teddy.

Part 6. Read and circle the correct answer. (2*5=10)

- (**A**) 1. Is this a car?  A. Yes, it is. B. No, it isn't.
- () 2. Is this a ruler?  A. Yes, it is. B. No, it isn't.
- () 3. Is this a puzzle?  A. Yes, it is. B. No, it isn't.
- () 4. Is this a bag?  A. Yes, it is. B. No, it isn't.
- () 5. Is this a teddy?  A. Yes, it is. B. No, it isn't.
- () 6. Is this a scooter?  A. Yes, it is. B. No, it isn't.

Part 7. Circle the correct words. (2*5=10)

-  **eyes** / eye
-  ears / ear
-  noses / nose
-  legs / leg
-  arms / arm
-  fingers / finger

Part 8. Fill in the blank with This is or These are. (2*5=10)

1. _____ my dog.



2. _____ your eggs.



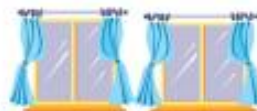
3. _____ my train.



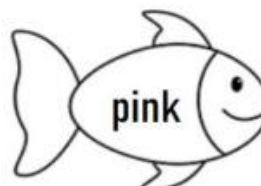
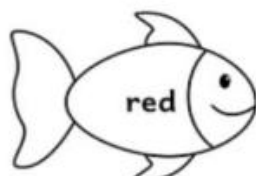
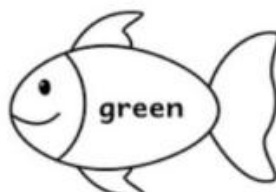
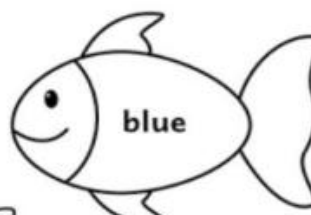
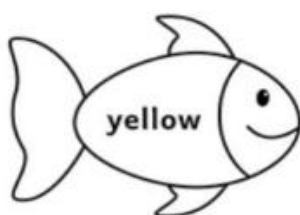
4. _____ your eyes.



5. _____ my windows.



Part 9. Color it. (2*5=10)



Teacher 1

Task 1. Answer the questions.

What's your name?

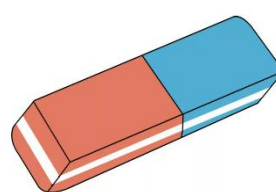
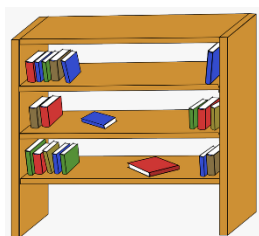
How are you?

How old are you?



Task 2. What is this?

It's a ...



Task 3. Look and name the body parts.

This is my ...



This is my ...



This is my ...



This is my ...

Teacher 2

Task 1. Answer the questions.

What's your favorite color?

What's your favorite toy?

Task 2. Read the sentences and say the words.

This is my



This is my



This is my



This is my



Task 3. Look and answer the questions. Say the colour.

What colour is the bag?

What colour is the car?

What colour are the eyes?

What colour is the scooter?



Додаток 11

Предмет: англійська мова

Клас: 1

Підручник: “Family and Friends 1” Naomi Simmons (Oxford University Press)

Тема: Алфавіт. Перша зустріч.

Мета: вивчити алфавіт; вивчити привітання; вивчити як треба питати чиєсь ім'я та як давати відповідь, вивчити як питати про вік людини; вивчити нові слова з теми; практикувати говоріння; практикувати міні діалоги з нового вивченого матеріалу; пригадати (вивчити) цифри від 1 до 10.

Очікувані результати: учні знають алфавіт, скільки в ньому літер, можуть вставити пропущені букви; діти вміють привітатися та спитати про вік людини; діти можуть спілкуватися один з одним, використовуючи вивчений матеріал; діти знають рахунок від 1 до 10.

Формування компетентностей:

вміння вчитися: висловлювати власні думки, стимулювати творчу уяву учнів, розвивати критичне мислення.

комунікативної: формувати здатність спілкуватися, відповідати на питання, збагачувати словниковий запас учнів; розвивати мовлення, творче мислення;

соціальної: удосконалювати навички роботи в парі, групі;

громадянської: виховувати любов до рідної та іноземної мови.

Тип уроку: засвоєння нових знань.

Обладнання: презентація, підручник, аудіо та відео матеріали.

Procedure of the Lesson:

I. Greetings: (slide 1)

Teacher: hello.

Students: Hello.

Teacher: How are you? (slide 2)

Teacher: OK, let's watch a video and say together. (*Video 1 – students watch and try to sing together with the video*)

Teacher: **(slide 3)** How are you? (*practice in reading the question altogether and one by one*) So, how are you? What can we say? We can say: "I'm good!" (*practice in reading the question altogether and one by one*). We can say "I'm bad." (*practice in reading the question altogether and one by one*).

Let's read one more time: Hello! How are you? – I'm good! I'm bad.

Slide 3 - Speaking time: teacher asks different students "How are you?"

Students need to say one of the answers (I'm good. / I'm bad.)

II. Warm up

Alphabet drills

Teacher: Look at the board. What can you see? **(slide 4)**

Students: abcdefg....

Teacher: Yes, we can see all the letters of English language. Let's read all the letters slowly and altogether. (*practice in reading all the letters. Divide class in 3 groups and ask to repeat difficult letters in groups. Then teacher works with some students individually, who has some problems with pronunciation*).

Teacher: OK, let's read all the letters one more time altogether **(slides 5-13)**

Teacher: Well done! **(slide 14 and go back to slide 4 – teacher circles some letters, not in turn. It can be A H W L F P T V and so on. And students need to say the letters.)**

Teacher: Good job! And now we have a game! Somebody will come here. I will say the letter, you need to find it and circle it. (*Teacher gives stickers for students who played*).

Teacher: OK, look. We have a problem **(slide 15)**. We have some letters here, but look! Some letters are not here. And I don't know what letters to write there. Can you help me? (*then teacher and students altogether start reading letters*

one by one and when there is no letter, students need to say the answer. Teacher then writes the letters/fill in.)

Teacher: Thank you! Now we have all the letters here. Well done!

III. Main part

Teacher: Look here. Who are they? What's their names? **(slide 16)**

Teacher: Ok, tell me who is this? *(point on somebody on a picture. Students say the answers: Rosy, Tim, Billy, Miss Jones. Teacher can point on pictures several times to let the students practice in saying those names)*

What's your name?

Teacher: OK, now let's learn how to ask a question "What's your name?" **(slide 17)**

(Practice in reading – slides 18-21. Teacher is reading a question and students repeat. Do several times. Then teacher is reading together with the students. Then only students altogether.)

Teacher: Good job! OK, and now let's watch a video and while watching you can also sing together with the video (video 2)

(After the video teacher is going back to slide 21. Teacher is walking around the classroom and asking students "What's your name?" Students say "My name is _____.")

Numbers

Teacher: Look what we have here! **(slide 22)** Who wants to play? One student needs to come here, choose 1 doughnut and delete it. Then you will see something. You need to say what you will see. *(Students come and play. When they delete doughnuts – they will see numbers from 1 to 10. Students just need to say the numbers. For playing the game teacher gives stickers.)*

How old are you?

Teacher: OK, I can see that you know the numbers. Let's repeat them one more time (**slide 22**) *(teacher points on numbers (not 12345678910, in a mess) and students altogether say the numbers.)*

Teacher: ok, and now we have the next question "How old are you?" (**slide 23**)

(Practice in reading – slides 24-27. Teacher is reading a question and students repeat. Do several times. Then teacher is reading together with the students. Then only students altogether.)

Teacher: Good job! OK, and now let's watch a video and while watching you can also sing together with the video (video 3)

(After the video teacher is going back to slide 27. Teacher is walking around the classroom and asking students "How old are you?" Students say "I'm ____ years old. (6,7,8)

Speaking time – making mini dialogs

Teacher: Look what we have here! (**slide 29**) Let's read one more time. *(students together with the teacher read all the questions and answers.)*

(then teacher asks 2 students to come and make up the dialogs as follows:

A: What's your name?

B: My name is Kitty. What's your name?

A: My name is Billy. How old are you?

B: I'm 6. How old are you?

A: I'm 7.

Teacher gives stickers for the students who came and made dialogs)

Teacher: Great job! But look! What's this? **(slide 30)** Look. We need to match all these things! Let's do together.

Teacher: if I say "hello" to you, what do you say? (students: hello.) Yes! So, we need to match "Hello – hello"? (students – yes.) Ok. *(teacher shows how to match – draws the line on the board. Then teacher is asking a student to come and match the next one. When the student comes, teacher, the student and all the rest of students read the next sentence/question. Then student needs to match. Teacher may read all the answers on the 2 column, so the student can match with the answer. If correct – give sticker. If mistake – try again. If the student after mistake decides to sit down, then another student helps to finish the task.)*

Singing time (slide 31)

Teacher: ok, and now let's sing! Open your Class books at page 5 **(slide 32)** Here we have a song. Let's at first listen to the song. (audio)

(students listen to the song. After the song teacher and the students are reading the song together. Teacher works in groups and individually on the difficult words.)

Teacher: OK, let's slowly sing the song together, without music. This part (where there is a line) – here you need to say your name when we will sing the song. So, now take a pen and on this line write down your name. *(Students copy their names and then altogether sing a song.)*

Teacher: ok, and now let's sing the song one more time, but with the music. And remember! Here you say your name (the line where students wrote their names) *(singing the song with the audio)*

Numbers game

Teacher: well done! Ok, the next, look what we have! We have a game! **(slide 33)** Let's see what we need to do!

Teacher: **(slide 34)** Look! We have some numbers. But some numbers are not here! So, we need to read the numbers one by one and write the missing numbers. Who wants to play? *(Teacher is asking some students to come. The students need to read the numbers and write the missing numbers. For the job teacher gives stickers.)*

IV. Summing up

Teacher: Well done everybody! Today you worked in a good way! We learned a lot of things! Let's remember what did we learn today! *(teacher is moving through the ppt and shows the main things they learned, like: Hello, What's your name? How old are you?, alphabet, numbers. Students together with the teacher repeat everything.)*

Teacher: Ok, you did a great job, but now the lesson is over. Bye-bye.

Students: Bye-bye teacher!

Додаток 12

Предмет: англійська мова

Клас: 1

Підручник: “Family and Friends 1” Naomi Simmons (Oxford University Press)

Тема: У школі.

Мета: повторити вивчений вокабуляр; вивчити новий додатковий вокабуляр; вивчити як треба питати «що це таке?» і як давати відповідь «Це _____.»; практикувати говоріння, аудіювання та читання; відповідати на запитання по тексту; практикувати міні діалоги з нового вивченого матеріалу.

Очікувані результати: учні знають нові слова, можуть запитувати та давати відповіді по вивченій граматиці; діти можуть спілкуватися один з одним, використовуючи вивчений матеріал.

Формування компетентностей:

вміння вчитися: висловлювати власні думки, стимулювати творчу уяву учнів, розвивати критичне мислення.

комунікативної: формувати здатність спілкуватися, відповідати на питання, збагачувати словниковий запас учнів; розвивати мовлення, творче мислення;

соціальної: удосконалювати навички роботи в парі, групі;

громадянської: виховувати любов до рідної та іноземної мови.

Тип уроку: засвоєння нових знань.

Обладнання: презентація, підручник, аудіо матеріали, розробки до ігор, кубик.

Procedure of the Lesson:

II. Greetings: (slide 1)

Teacher: Good morning to everybody.

Pupils: Good morning, teacher.

II. Warm up

Teacher: **(slide 2)** Look! We have here a cube (teacher shows cube with the pictures of learned words.) Let's play, but first, listen to rules:

You cannot throw the cube somewhere.

You cannot throw the cube on the floor.

You take the cube and throw it up and then you need to catch it. Which picture will look at you – you say the words what it is. Ok? (OK)

(Teacher walks around the classroom and gives cube to pupils to play. Pupils play and say the words – revision of learned words.)

Teacher: Well done! OK, now let's repeat the words that we learned last time.

III. Main part

Words revision (slides 3-8)

Teacher: What is it? (*pen, rubber, ruler, pencil, book*)

[**slides 7-11:** teacher shows the slides, pupils say the words. Teacher makes words drills for the pupils who need more repetition.]

Team work (slide 9)

Teacher: Now we are going to play in teams. (Teacher makes small teams of 4-5 people) Each team will get a bag with some things inside. You will see words and parts of pictures. You need to match the pictures and match picture with the word. (Teacher shows on slide 9 how to play: move pictures and word stand together)

[Next teacher gives bags with materials for each team and says for all the teams to start working. The team which will finish the task: pupils need to put their hands up. Teacher comes up to each team and checks the task. If there are some mistakes teacher gives them chance to fix the mistake.]

Teacher: Well done! All the teams finished the task. Good job! Now you all can take your seats.

Learn new grammar (slide 10-11)

Teacher: Now we will learn more new things. Look. Here we have a question: What's this? (pupils read after teacher) (read altogether several times)

Teacher: Now let's open our Class Books at page 9. Here we have an example. Let's read it: *What's this? – It's a pen.*

Teacher: Good. But what's the meaning of "what's"? Look. "What's" means "What is". We can say "What's this?" or we can say "What is this?" And the answer: "It's a pen." Or we can say "It is a pen".

Reading practice (slides 13-20)

Teacher: let's read altogether. (*What's this? – It's a cat. What's this? – It's a table. What's this? – It's a pen. What's this? – It's a flower....*)

Magic box game (slide 21)

Teacher: Look what I have here. It's a magic box. There is something inside, but I don't know what is inside. So, I need your help.

[Teacher takes out different objects from the box: pen, pencil, rubber, ruler, book, and some toys that pupils may know: pig, cat, dog, banana, strawberry, lemon.... When teacher takes out an object and each time asks a question "What's this?" Pupils answer *"It's a banana. It's a book. It's a pen. ..."*]

Teacher: Well done! Now look here. **(slide 22)** We have some things here. Who wants to play? We need 2 people. Number 1 – you ask a question "What's this?" Number 2 – you answer "it's a ____." Then you change. Number 1 becomes number 2. Number 2 becomes number 1.

(Teacher gives stickers for playing this game.)

Revise the learned words (slides 23-28)

Teacher: Let's repeat again the words that we learned. (Teacher shows the slides, pupils say the words together.)

“Who wants to be a teacher?” game (slide 29)

Teacher: Now who wants to be a teacher? We need 1 person to come here. Then I give you the pointer and you need to point on a picture and ask question “What's this?”

(Each student points on 2 pictures and asks questions. So, each person do 2 times: *What's this?* (pen) *What's this?* (rubber) When this pupil-teacher asks a question, all the rest of kids say the answers: *It's a pen. It's a rubber.*)

(Teacher gives stickers for playing the teacher.)

Dialogs (slide 31)

Teacher: OK, and now let's play another game. We need 2 people. Number 1 you come here. You close your eyes. Here we have our magic box. You with closed eyes takes something out and ask “*what's this?*”. Number 2 – you need to answer “*it's a _____*”. And only after the answer number 1 can open eyes! (Example is on slide 32 + teacher can first demonstrate what number 1 needs to do.)

(Pupils play the game: 2 pupils come, play, then they change the places. For playing this game teacher gives stickers.)

Learn more new words (slides 33-36)

Teacher: OK, today we have some more words to learn. (Teacher shows the slides and says the words. Pupils repeat. Teacher makes some drills for groups or individual students.) (*window, door, bag*)

Speaking time (slide 37)

Teacher: Another game for today! Now I will give you 1 minute before the game to think. What do you need to do?: you need to choose 4 objects on your desk or in the classroom and then make sentences:

1. *My name is _____.*
2. *This is my ____ (pen) _____. It's red.*
3. *This is my book.*
4. *This is the door. It's grey.*

When you will make sentences you pick up your things (book, pen, pencil...) or if it is the object in the classroom – you can stand up and go and touch the thing. Ok? (ok) Then let's start. Who wants?

(Teacher is asking pupils, but need to check the time.)

IV. Summing up (slide 39)

Teacher: Well done everybody! Today you worked in a good way! We learned a lot of new words! Let's remember what did we learn today! (*What's this? – It's a _____. Bag, door, window*)

Teacher: Ok, you did a great job, but now the lesson is over. Bye-bye.

Pupils: Bye-bye teacher!

Додаток 13

Предмет: англійська мова

Клас: 1

Підручник: “Family and Friends 1” Naomi Simmons (Oxford University Press)

Тема: Іграшки.

Мета: вивчити нові слова; практикувати говоріння; практикувати міні діалоги з нового вивченого матеріалу; написати міні тест за вивченим матеріалом.

Очікувані результати: учні знають нові слова, діти вміють спілкуватися один з одним: «What’s this? – It’s _____.», “Is it your _____? – Yes, it is. It is my / your _____.” ; діти можуть спілкуватися один з одним, використовуючи вивчений матеріал.

Формування компетентностей:

вміння вчитися: висловлювати власні думки, стимулювати творчу уяву учнів, розвивати критичне мислення.

комунікативної: формувати здатність спілкуватися, відповідати на питання, збагачувати словниковий запас учнів; розвивати мовлення, творче мислення;

соціальної: удосконалювати навички роботи в парі, групі;

громадянської: виховувати любов до рідної та іноземної мови.

Тип уроку: засвоєння нових знань.

Обладнання: презентація, підручник, аудіо матеріали, кубик, картки.

Procedure of the Lesson:

I. Greetings: (slide 1)

Teacher: hello.

Students: Hello.

Teacher: What can you see? **(slide 2)** (toys) Yes! We can see a lot of toys.

Do you have toys at home? (Yes!) (Teacher takes out a toy) What is it? (toy)

Can this toy talk? *(no)* Can this toy walk? *(Teacher puts the toy on the table)*
(No) Can your toys talk and walk? *(no)*

II. Warm up

Video time

(Teacher plays the video. Discussion after the video.)

Teacher: You said that toys can't talk and walk. What about toys in the video? Can they talk? *(yes)* Can they walk? *(yes)*

Teacher: OK. **(slide 3)** Do you have a lot of toys at home? *(yes / no)*

III. Main part

Teacher: **(slide 4)** Today we are going to learn new words about toys. So, let's do it!

Learning new words (slides 5-23)

(shows the slides and says the words. Pupils repeat the words. If there are some problems with pronunciation, teacher is doing more drills. On each slide there are several pictures, so teacher can also ask students "What's this?" Teacher can also ask pupils to count the objects.)

Teacher: Well done!

Magic box (slide 24)

Teacher: And now, look. I have here a magic box. What is inside? I don't know. So, I need your help. Can you help me? *(yes!)* OK, let's see. What's this? *(Teacher takes out a toy from the box and shows to the pupils. (There are toys that pupils just learnt in the box.))*

Listening time (CB Ex.1, p.14; Ex.1, p.16) (slide 25-26)

Teacher: Good job! Now find in your books exercise 1 at page 14. There are some words here. **(slide 25)** We have some pictures here. Let's do some listening. **(audio 20-21)** When you listen to the words, point in your books on the pictures and repeat the words.

(After listening teacher is making a drill of all the words: repeat several times altogether and in teams. If there are some students that need help, work individually.)

OK, good. Now find exercise 1 at page 16. Here we have some more words. **(slide 26)** Let's do some listening. **(audio 23)** When you listen to the words, point in your books on the pictures and repeat the words.

(After listening teacher is making a drill of all the words: repeat several times altogether and in teams. If there are some students that need help, work individually.)

Bankrupt game (slide 27-28)

Teacher: OK, game time: "Bankrupt game". How to play? We need 2 teams: boys and girls. Here we have the coins **(slide 27-28)** 1 pupil from a team comes here and you need to choose the coin. Then you delete the coin and you will see a picture. You need to say what is on that picture. Then you also delete that picture. If you can't see anything, the team get's the coin. If you will see scary face



then team doesn't get the coin.

Attention! If team already has some coins and then gets such scary face, then team gives all the coins to another team. *(the last rule can explain already while playing the game)*

Do you want to play? (yes!) Ok, then let's play!

(for playing the game teacher gives stickers to those pupils.)

Unit story (slide 30)

Teacher: Now look at page 14. **(slide 30)** We have the story here. Let's read the story altogether. *(Reading the story + repeat difficult words.)*

Teacher: *(points on the pictures and asks “What’s this?” (ball, doll, train, puzzle, car, box, pencil case, bag, teddy)*

Teacher: so, where was teddy? *(in the bag)*

Teacher: well done!

Matching game (slide 31)

Teacher: Ok, game time! Here we have the words and a lot of pictures. What do you need to do? You need to choose one of the pictures and move it next to the word like this. *(Teacher shows how to play)* But at first let’s read all the words that we have here. *(train, ball, car, bike, game, kite, scooter, puzzle, doll, teddy, kite)*

Teacher: Ok, who wants to play? Hands up. *(pupils come one by one and match 1 picture with the word and says the word. For playing the game teacher gives stickers.)*

Cube game (slide 32)

Teacher: ok, we have one more game with this cube. We played this game before. You know how to play. Who wants to play, hands up. *(Teacher moves around the classroom, pupils play with the cube and say the words.)*

“Come and circle” game (slide 33)

Teacher: Today we have a lot of games! Next game “Come and circle”. Somebody comes here, I say the words and you need to find the pictures and circle them. *(Teacher shows how to play)* Who wants to play? *(Pupils 1 by 1 come and play. Teacher gives stickers for playing.)*

Learn new grammar (slide 34)

Teacher: OK, let’s learn more new things. What can you see? **(slide 34)** *(teddy)* And what can you see here? **(slide 35)** here we have “my”. Let’s say together “my” *(several times).*

Teacher: OK, let's read some sentences. **(slides 36-45)** *(Teacher shows slides and altogether read sentences. E.g. This is my teddy. This is my cake. This is my car.)*

Speaking time (slide 46)

Teacher: Ok, now look at your desks. Choose 2 objects and make sentences. For example, I have a pencil and teddy on my table. I make a sentences: This is my pencil. This is my teddy. 2 sentences. Who wants to play? *(Teacher is walking around the classroom. Pupils show the objects and make sentences. Teacher gives stickers.)*

Learn new grammar (slide 47)

Teacher: OK, we have more new things. What can you see? **(slide 47)** Here we have "your". Let's say together "your" **(several times)**.

Teacher: OK, let's read some sentences. **(slides 48-56)** *(Teacher shows slides and altogether read sentences. E.g. This is my teddy. This is my cake. This is my car.)*

Speaking time (slide 57)

Teacher: Ok, now we have speaking time. Somebody needs to come here. Here on the table I have some things *(Teacher puts on table some toys and school objects like pen, ruler, pencil etc.)*. You need to choose 1 thing and make a sentence with "your". For example: "This is your teddy". And you give it to me. *(Pupils come and make sentences. Teacher gives stickers and says "This is your sticker".)*

Speaking in mini teams (slide 58)

Teacher: Now we will work in mini teams of 2-3 people. What do you need to do? You need to look at your desks and make sentences, using MY and YOUR. For example, I play with Kate *(Teacher shows how to play)*. I say: "This is my

pencil” and you show pencil. Then you take Kate’s something on the desk and say “This is your ____.” They you change. Another person is doing the same. You have 3 minutes. You can play 1, 2, 3 times. *(Teacher is walking around the classroom and helps, if some people need help.)*

Teacher: Well done. Good job!

Asking questions (slides 59-60)

Teacher: And let’s learn how to ask questions. Look here. “Is this your _____?” Let’s read together. “Is this your ____?” *(several times)* And look here: we have the cross here, so we need to say “no”. How to say? *(No, it isn’t.)* Well done! “No, it isn’t”. So, let’s read what we have here. And also say the answers. *(Teacher and pupils read sentences altogether.) (slide 59)*

Teacher: Well done! And here, look. We have the same question: Is this your ____? But, here we have tick, so we need to say “yes”. What do we need to say, if we have tick? *(Yes, it is.)* Well done! Let’s read sentences and answer. *(Teacher and pupils read sentences altogether. (slide 60)*

Speaking time (slide 61)

Teacher: Ok, now we need 2 people to come here. On my table we have some cards here for number 1 and 2 cards for number 2. Number 1: you take one of the cards and ask question “Is this your _____?” Number 2: you also take one of the cards and look at it. If you have TICK, you say “Yes, it is”; if you have CROSS, you say “No, it isn’t”. Ok? *(OK!)* *(Pupils come and play. Teacher helps if needed. Teacher gives stickers for playing the game.)*

“What’s your favorite toy?” speaking (slide 62)

Teacher: Let’s learn how to ask and answer the question about favorite toy. Look. Here is the question. Let’s read it *(several times)*: “What’s your favorite toy?” And the answer will be “It’s a _____” For example: It’s a ball. It’s a car. It’s a

teddy. So, who wants to answer the question, hands up. (*Teacher is moving around the classroom and asks question “What’s your favorite toy?” Pupils answer. Teacher gives stickers.*)

“What’s your favorite color?” speaking (slide 63)

Teacher: And let’s also learn how to ask and answer the question about favorite color. Look. Here is the question. Let’s read it (*several times*): “What’s your favorite color?” And the answer will be “It’s _____”. Attention! There is no “A” Not “It’s A_____”! For example: It’s green. It’s red. It’s blue. Who wants to play? Here you can see colors. Just choose 1 color. (*Teacher is moving around the classroom and asks question “What’s your favorite color?” Pupils answer. Teacher gives stickers.*)

IV. Summing up

Teacher: Well done everybody! Today you worked in a good way! What did we learn today? (*What’s your favorite toy? / This is my pencil. / This is your teddy. / Is it your pencil?*)

Teacher: Ok, you did a great job, but now the lesson is over. Bye-bye.

Pupils: Bye-bye teacher!

Додаток 14

Предмет: англійська мова

Клас: 3

Підручник: “Family and Friends 3” Naomi Simmons (Oxford University Press)

Тема: Hobbies.

Мета: вивчити нові слова; практикувати аудіювання, говоріння, письмо, читання та осмислення тексту; практикувати міні діалоги з нового вивченого матеріалу;

Очікувані результати: учні знають нові слова; діти можуть прочитати історію та дати відповіді на питання; діти можуть написати нові слова.

Формування компетентностей:

вміння вчитися: висловлювати власні думки, стимулювати творчу уяву учнів, розвивати критичне мислення.

комунікативної: формувати здатність спілкуватися, відповідати на питання, збагачувати словниковий запас учнів; розвивати мовлення, творче мислення;

соціальної: удосконалювати навички роботи в команді;

громадянської: виховувати любов до рідної та іноземної мови.

Тип уроку: засвоєння нових знань.

Обладнання: презентація, підручник, аудіо та відео матеріали, картки.

Procedure of the Lesson:

IV. Greetings: (slide 1)

Teacher: Good morning to everybody!

Students: Good morning, teacher.

II. Warm up

Teacher: What are they doing? **(slide 2)** (*Boy is playing football. Girl is painting. Girl is cooking. Boy is reading a book. Girl is playing with the glove.*)

Teacher: Yes. Well done! One more question **(slide 2)**: What do you like to do on Saturday or Sunday? *(Pupils think what do they do at the weekend and make sentences. Possible answers: I like playing tennis on Saturday. I like sleeping on Saturday. I like playing computer games on Sunday. I like swimming on Sunday....)*

Teacher: **(slide 3)** Well done. SO, as you can see, today we will talk about hobbies. What is hobby? What do you think? How can we explain in English what is hobby? *(It is what we like to do.)* Yes! Well done. Hobby is really something we like to do. Some people like swimming, so we can say their hobby is swimming. Some people like singing, so their hobby is singing. And so on.

III. Main part

Teacher: **(slide 4)** Today we are going to learn new words about hobbies. So, let's do it!

Learning new words (slides 5-12)

(Teacher shows the slides and says the words. Pupils repeat the words. If there are some problems with pronunciation, teacher is doing more drills. On each slide there are several pictures, so teacher can also ask students "What's this?" Teacher can also ask pupils to count the objects.)

Teacher: Well done!

Listening time (slide 13)

Teacher: And now we have listening time.

Listening time (CB Ex.1, p.14) (slide 14) (audio 15)

Teacher: *(Teacher playing the audio. Pupils listen and repeat the words. After listening teacher points on picture and pupils say the words. If there are some difficulties with the words, teacher is doing some drills in groups or individually.)* Good job!

“Say it fast” activity (slides 15-16)

Teacher: OK, and now let’s say the words fast! Ready? (Yes!) OK, let’s go! (Teacher works with the PPT, pictures appear on the slide, pupils quickly say the words.)

Unit story – Listening time (slide 17)

Teacher: OK, and now we have a unit story. Let’s open the books and find the story: CB Ex.2, p.14. *(Teacher plays the audio of the unit story. After that pupils are reading the story altogether. Teacher is making some drills on difficult words.)*

Teacher: Ok, and now there are some questions:

- Where are they? *(They are at the park.)*
- What are they doing there? *(They are fishing, reading a book, taking photos.)*
- Who is fishing? *(Amy.)*
- Who is reading a book? *(Max)*
- Are the kids alone in the park or with parents? *(They are with a dad.)*
- Does Max like fishing at the beginning of the story? *(No, he likes reading books.)*
- Did Max try fishing? *(Yes.)*
- Does Max like fishing in the end of the story? *(Yes!)*
- Did Max get any fish? *(Yes. He’s got a big fish.)*
- What are they going to do with the fish? *(They are going to cook it for lunch.)*

- Who said that? (*Dad*)
- Does Max want to go home? Why? (*No, because he likes fishing, he wants to fish more.*)

Stickers game

Teacher: Well done! OK, and now we have Stickers game! **(slide 19)** Open your WB Ex.1, p.14. Ready? (*Yes!*) Three, two, one, go!

(Pupils do the task. Who finish doing the task, come to the teacher with the book, no pen, no pencil. Teacher is checking the task. If a pupil has some mistakes, he/she can take a seat and correct the task and come back again. Teacher is checking the books. If there are no mistakes, pupil gets the sticker. Teacher stops checking books when 5 pupils get the stickers.)

Teacher: OK, 5 winners done. All the rest take your seats. Let's check altogether. **(slide 20)** *(Teacher together with the pupils do the exercise and those pupils, whose books teacher didn't check, they check their books and if there are some mistakes – correct the mistakes.)*

Stickers game

Teacher: OK, and now one more Stickers game! **(slide 21)** Open your WB Ex.2, p.14. Ready? (*Yes!*) Three, two, one, go!

(Pupils do the task. Who finish doing the task, come to the teacher with the book, no pen, no pencil. Teacher is checking the task. If a pupil has some mistakes, he/she can take a seat and correct the task and come back again. Teacher is checking the books. If there are no mistakes, pupil gets the sticker. Teacher stops checking books when 5 pupils get the stickers.)

Teacher: OK, 5 winners done. All the rest take your seats. Let's check altogether. **(slide 22)** *(Teacher together with the pupils do the exercise and those pupils,*

whose books teacher didn't check, they check their books and if there are some mistakes – correct the mistakes.)

Pressing game (slide 23)

Teacher: OK, now we have another game: Pressing game. *(Teacher takes out small pillow for a game and come cards.)* For this game we need 2 people to come here. You stand here, put one your hand up, keep it straight. When I will say “**3, 2, 1, GO!**”, you need quickly to hit the pillow. Who will be number 1 – you win, take your seat. Who will be number 2 – you need to answer the question. *(For number 2 teacher prepared cards with the picture of learned words. So, the pupil later will need to choose 1 card and say the words.)* Ok? *(ok!)* So, who wants to play?

(Pupils play the game for about 3-4 minutes, depending on time left)

Video time

Teacher: OK, good. Now let's see what we have next. **(slide 24)** Video time! OK, now I will show you the video. You know the rules, if you are naughty – no video. When we will watch the video, you need to say the words of what you will see. For example: if you see some people swimming, you can say “swimming” or if some people play basketball, you can say “play basketball”, ok? *(ok!)*

(Teacher plays the video about different hobbies. Pupils say the words which they know.)

After watching the video

Teacher: OK, let's remember, what hobbies did you see in the video? *(do gymnastics, ride a bike, swim, skateboard, fly, jump, play football, play with cups, play basketball)*

Teacher: Well done!

Writing game (slide 25-33)

Teacher: Writing game – for this game we need 2 teams: boys and girls. 1 boy, 1 girl will come here. You will see some pictures at the board and then you need QUICKLY to write the words. Who finish writing the words, quickly put hand up. Who will be faster and no mistakes – team gets points. Who wants to play? *(Boys and girls come in turn and write the words. Teams get points. In the end teacher checks which team wins.)*

IV. Summing up

Teacher: Well done everybody! Today you worked in a good way! What new words did we learn today? *(Skateboard, do gymnastics, play chess, fish, play basketball, take photos, play volleyball)*

Teacher: Ok, you did a great job, but now the lesson is over. Bye-bye.

Pupils: Bye-bye teacher!

Додаток 15

Предмет: англійська мова

Клас: 3

Підручник: “Family and Friends 3” Naomi Simmons (Oxford University Press)

Тема: «I’d like a melon!»

Мета: вивчити нові слова; практикувати аудіювання, говоріння, письмо, читання та осмислення тексту; вивчити countable/uncountable nouns; вивчити як запитати та сказати речення з «would like» (Would you like...? / I would like a/some....); практикувати міні діалоги з нового вивченого матеріалу;

Очікувані результати: учні знають нові слова; діти можуть прочитати історію та дати відповіді на питання; діти можуть написати нові слова.

Формування компетентностей:

вміння вчитися: висловлювати власні думки, стимулювати творчу уяву учнів, розвивати критичне мислення.

комунікативної: формувати здатність спілкуватися, відповідати на питання, збагачувати словниковий запас учнів; розвивати мовлення, творче мислення;

соціальної: удосконалювати навички роботи в команді;

громадянської: виховувати любов до рідної та іноземної мови.

Тип уроку: засвоєння нових знань.

Обладнання: презентація, підручник, аудіо та відео матеріали, картки.

Procedure of the Lesson:

I. Greetings: (slide 1)

Teacher: Good morning to everybody!

Pupils: Good morning, teacher.

II. Warm up

Teacher: (slide 2) Your homework was to learn new words. So, now let’s check if you did your homework. We have “Cube game”. Somebody will come here and play with the cube. You need to throw it into the air and catch it. Which picture

will be in front of you – you name that picture. You can't throw the cube on the floor or somewhere in the classroom. Ok? *(ok!)*

(Teacher asks pupils one by one to come and play. Pupils name and spell the words.)

III. Main part

Words revision

Teacher: OK. Well done. Everybody did homework. But let's repeat the words one more time. Look at the board and say the words. **(slides 3-11)** *(Pupils say the words.)*

Unit story

Teacher: **(slide 12)** OK, we have video time now about our Unit Story. Let's watch it and then we will do something. *(Teacher plays the video of the Unit Story to refresh the memory.)*

Acting out the story (slide 13)

Teacher: OK, and now: Who wants to be an actor? Remember, our "actors" come with the book. You can read your words, but the main is to read loudly and kind of to play with your voice. Show emotions. *(Teacher is choosing pupils for each character in the story. Pupils come up to the board and act out the story. After that teacher gives some feedback. If some pupils still have some problems with reading some words – teacher is doing drills of those words or phrases. And then can act out the story one more time.)*

Learn new grammar (countable / uncountable nouns)

Teacher: **(slide 14)** OK, now let's learn some new things. Look at the board. **(slide 15)** What can you see? **(Bread, melon, cucumbers, onion, pasta, cereal, meat, lemon, food)** Well done! Here we can see some food and look, here we have "-s" and "NO -s". Why do we have this here? Look. What's this? *(Teacher points on one of the pictures, for example, melon.)* *(Melon)* Yes, this is 1 melon, but if there are 10 – we say 10 melons. So, let's move this melon under "-s" *(Teacher moves*

the picture.) Now, let's think together. What's this? (*Cucumber*) Ye, where do we need to put this cucumber: under "-s" or under "NO -s"? (*Under "-s"*) (*Teacher moves the picture*) Ok, and what about this? What's this? (*Meat*) Where to put it? (*Under "NO -s"*) Well done!

Teacher: OK, who wants to come and the pictures? (*Pupils come one by one and move 1 picture.*)

Teacher: (**slide 16**) Ok, well done. We finished with the pictures. But let's think, why some pictures we moved under "-s" and some – under "NO -s"? (*Here pupils may have some problems with giving explanations. But some, who will check the book, may find the answer: countable / uncountable*)

Teacher: These pictures which we put under "-s" are called COUNTABLE nouns. It means we can count them. For example: What's this? (*Cucumber*) How many? (*One*) And now? (*Teacher copies the picture of cucumber several times.*) How many cucumbers can we see now? (*Five*) Yes, five, because we counted them: 1, 2, 3, 4, 5. So, these words that we can count are called COUNTABLE.

Teacher: And here, what's this? (*Pasta*) Can we count pasta, like 1 pasta, 2 pasta, 3 pasta? (*No*) Right. We can't count pasta. Nobody will count these small pieces. Or rice. When you eat rice, do you count how many those small pieces do you eat? (*No.*) So, the words that we can't count are called UNCOUNTABLE nouns. We cannot count 1 meat, 2 meat, 3 meat. We can count pieces. (*Teacher copies picture of meat*) Look, how many pictures we have now? (*Three*) Yes, but we can't say "3 meats" – We can say 3 pieces of meat. And you see, we still say "meat", we can't say "3 pieces of meats."

Teacher: So, remember, nouns that we CAN count are called countable, and words that we CAN'T count are called uncountable. Let's say these words: countable / uncountable. (*Teacher together with the pupils say the words.*)

Teacher: What other uncountable words do you know? (*water, milk, tea, rice...*)

Teacher: Let's check some examples. **(slide 17)** How many lemons can you see? (3 lemons) How many apples can you see? (3 apples) *(Do the same with all the pictures.)*

Teacher: **(slide 18)** One more thing. So, with the countable words we can use: a, an or some. For example: if we have 1 lemon *(Teacher circles 1 lemon)*, we can say "A lemon". Or *(Teacher circles 3 lemons)* we can say "SOME lemons" or we can say the number "3 lemons".

If we have 1 apple *(Teacher circles 1 apple)*, we can say "AN apple" or *(Teacher circles 3 apples)* we can say "SOME apples" or we can say the number "3 apples".

(Then teacher circles different pictures and what teacher was just saying (as an example) – pupils make sentences. For example: an onion, some onions, a cucumber, some cucumbers, 5 cucumbers, etc.)

Teacher: **(slide 19)** What about uncountable? With uncountable nouns we can use only SOME. We cannot say "a meat, a cereal, a pasta". We use the word "some". Let's look here and say together. *(Some pasta, some bread, some meat.)*

Teacher: **(slide 20)** OK, good. Let's read some more examples from your books. *(Teacher together with the pupils read the examples.)*

Would like

Teacher: The next thing is "would like". If we want something, we can say "I would like..." For example: **(slide 21):** I would like a carrot. Let's read it together. *(I would like a carrot.)*

(Teacher show the slides. Pupils read the examples.)

Teacher: **(slide 25)** Now let's learn how to ask a question: Would you like....? And then you say what exactly. For example: Would you like an apple? And the answer can be yes or no. So, if you want to say yes, you say: Yes, please. If you want to say no: No, thank you. Or you can say more short: No, thanks. But! You cannot

say: No, thanks you. *(Teacher finishes writing a question. For example: a cucumber. Pupils read the example altogether.)*

Teacher: **(slide 26)** Speaking game. For this game we need 2 people. Number 1: you ask a question. Number 2: you answer. Who wants? *(Pairs of pupils play the game with the given examples first, to practice new learned material. (slides 27-34))*

Teacher: Ok, and now almost the same speaking game: 2 people play, but this time there will be no examples. Number 1: you can ask about anything, just use food words. Ok? *(ok)* Number 2: you decide if your answer is yes or no. For example: **(slide 35-36)** *(Pairs of pupils play the game. They ask and answer and then change the positions and ask and answer. So, each pupil in a pair has a chance to ask a question and to answer. Teacher can give stickers for playing the game.)*

Teacher: Ok, let's go back to the books and read more examples. **(slide 37)** *(Pupils read the examples).* OK, what's "I'd like"? *(I would like)* Yes, well done! We can say "I would like" or we can make it shorter and just say "I'd like".

Writing practice (CB Ex.3, p.63) (slide 38)

Teacher: Find Ex.3 at page 63. Here we have a lot of words. We need to think in which side do we need to write these words and we also need to as A, AN or SOME. Let's do it together. Apple, salad – done. Bread – what do you think where do we need to write it: countable or uncountable? *(uncountable)* OK, and which word do we need to add: a, an or some? *(some bread)* Good.

(In such a way pupils work and finish all the words.)

Stickers game (CB Ex.4, p.63) (slide 39-40)

Teacher: Ok, now we have Stickers game. Are you ready? *(CB Ex.4, p.63)* What do you need to do? You have pictures and sentences. You need to read them and write A, AN or SOME. Ready? *(Yes!)* 3, 2, 1, GO!

(Pupils do the task. Who finish doing the task, come to the teacher with the book, no pen, no pencil. Teacher is checking the task. If a pupil has some mistakes, he/she can take a seat and correct the task and come back again. Teacher is checking the books. If there are no mistakes, pupil gets the sticker. Teacher stops checking books when 5 pupils get the stickers. After that teacher quickly is checking the task together with the pupils. Whose book wasn't checked, pupils check themselves and correct mistakes, if there are some.)

Video time

Teacher: **(slide 41)** OK, now let's have some rest and watch a video. But, what is it about? *(Pasta)* Yes. So, video time rule: "If you are noisy – no video". + When you will watch a video, tell me what food they will use for cooking pasta. Say the words. Ok? *(ok!)*

(Teacher plays the video and pupils watch it and say the words. For example: pasta, onion, pepper, water, cheese, eggs etc.)

Stickers game (WB Ex.1, p.59) (slide 42)

Teacher: OK, and now we have Stickers game again! Find your workbooks, page 59. Open your books. What do you need to do? **(slide 43)** You need to look at the pictures and write down sentences as on the example: He'd like some pasta. What's "he'd"? *(He would)* Yes, but you can write short, like here: He'd, she'd... ok. Ready? *(Yes!)* 3, 2, 1, GO!

(Pupils do the task. Who finish doing the task, come to the teacher with the book, no pen, no pencil. Teacher is checking the task. If a pupil has some mistakes, he/she can take a seat and correct the task and come back again. Teacher is checking the books. If there are no mistakes, pupil gets the sticker. Teacher stops checking books when 5 pupils get the stickers. After that teacher quickly is checking the task together with the pupils. Whose book wasn't checked, pupils check themselves and correct mistakes, if there are some.)

Writing time (WB Ex.2, p.59) (slide 44)

Teacher: OK, the next thing let's do together. No Stickers game. Find Ex.2, the same page 59. **(slide 45)** Here we need to finish writing small dialogs. We also need to look at face to understand the answer is yes or no. So, let's start. Here we have the example, let's read. *(Would you like some water? – Yes, please.)* Why the answer is "yes"? *(Because the girl is happy.)* OK. Let's do the next. What do we need to write here? *Would you like... (some salad)* Well done. And the answer? *(No, thanks)* Why you think "no"? *(Because the girl is sad.)* Ok.

(Pupils are working in such a way. Teacher can also ask some pupils to come to the board and write the answers on the board. One by one. All depends on the time left.)

Funny speaking time (slide 46)

Teacher: OK, and now I will ask you question "would you like...?" and you answer. Who wants to play? *(Teacher is asking pupils one by one the question, but make funny or interesting questions, for example:*

Would you like some milk and fish?

Would you like durian pizza?

Would you ice cream cake?

Would you like potato cake? Etc.)

IV. Summing up

Teacher: Well done everybody! Today you worked in a good way! What new words did we learn today? *(Skateboard, do gymnastics, play chess, fish, play basketball, take photos, play volleyball)*

Teacher: Ok, you did a great job, but now the lesson is over. Bye-bye.

Pupils: Bye-bye teacher!

Test on Unit 1

English name: _____

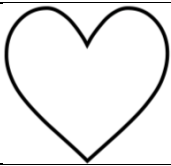
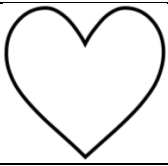
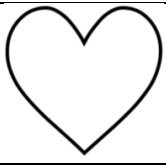
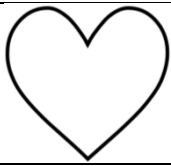
Grade: 1

Task 1. Match.

Hello.
How old are you?
How are you?
What's your name?

I'm good!
My name is Tom.
Hello.
I am 6 years old.

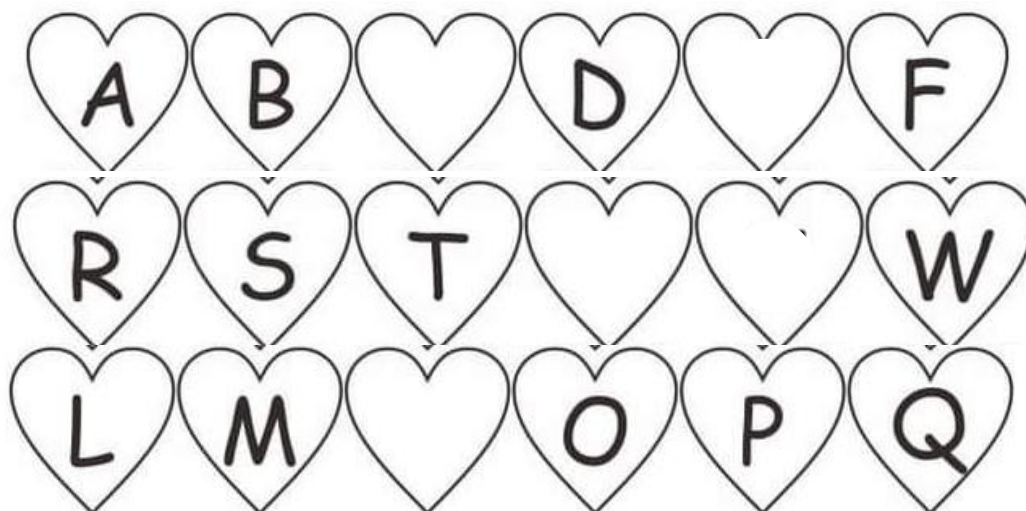
Task 2. Read and color the hearts.

			
red	green	yellow	pink
			
blue	brown	orange	purple

Task 3. Look and write missing numbers.

1 ____ 3 4 ____ 6 7 ____ 9 10 ____ 2 3 ____ ____ 6 ____ 8 9 10
 1 2 3 ____ ____ 6 ____ ____ 9 10 1 2 ____ 4 5 ____ 7 ____ 9 ____

Task 4. Look. Write missing letters.



Додаток 17

Test on Unit 2

English name: _____

Grade: _____

Task 1. Look at the pictures. Write the words.



play basketball



Task 2. Look at the pictures and answer questions.

  Does he like fishing?	  Do you like visiting family?
  Do they like playing chess?	  Does he like skateboarding?
  Do we like taking photos?	  Does she like playing the guitar?

Test on Unit 8

English name: _____

Grade: _____

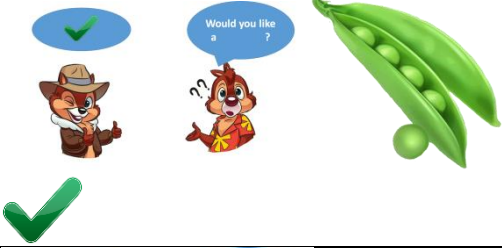
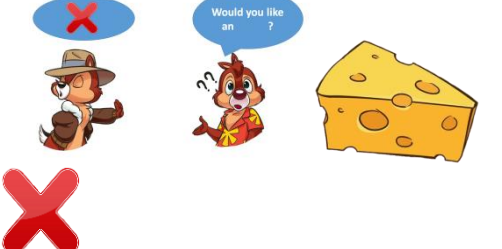
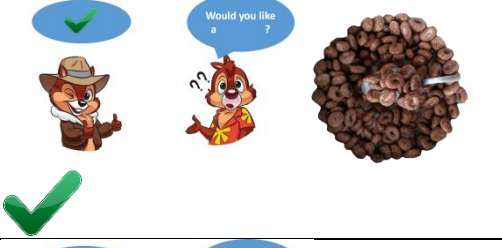
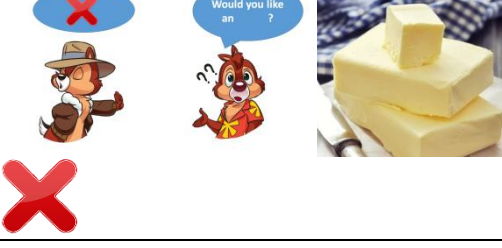
Task 1. Look and write the words.

pasta	bread	cereal	meat	melon	lemon	cucumber	onion
potato	tomato	apple	water	milk	rice	carrot	pear
juice	cake						

Countable	Uncountable

Task 2. Look at the pictures and write questions and answers.

For example: Would you like some onions? – No, thanks!

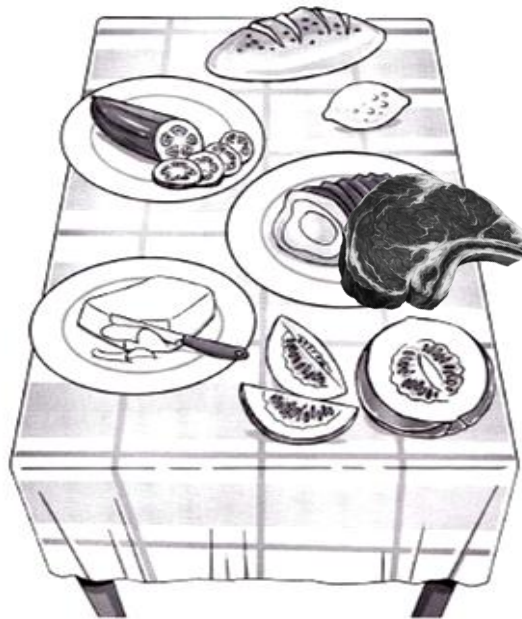
	Would you _____ _____? Yes, _____.
	Would you _____ _____? _____.
	Would _____ _____? _____.
	Would _____ _____? _____.

Task 3. Read sentences and fill in adjectives!

1. She would like a _____, _____ cucumber (green, long)
2. I can see a _____, _____ melon! (small, yellow)
3. He wants to buy some _____, _____ onions. (small, red)
4. There are some _____, _____ peas on a plate. (green, small)
5. That house is very _____ and _____. (blue, tall)
6. I'd like some _____, _____ pasta. (yellow, long)
7. We need some _____, _____ potatoes. (brown, big)

1 Tick (✓) the foods on the table. Then write the words.

- | | |
|----------|-------------------------------------|
| bread | ☒ |
| peas | ☐ |
| cereal | ☐ |
| melon | ☐ |
| potato | ☐ |
| pepper | ☐ |
| lemon | ☐ |
| salt | ☐ |
| butter | ☐ |
| meat | ☐ |
| cheese | ☐ |
| cucumber | ☐ |
| onion | ☐ |



- 1 b r e a d
- 2 m _ _ t
- 3 c _ c _ mber
- 4 l _ _ on
- 5 b _ t _ er
- 6 m _ l _ n

2 Write a, an or some.

- | | | |
|---------------------|---------------|----------------|
| 1 <u>some</u> pasta | 2 _____ onion | 3 _____ potato |
| 4 _____ cereal | 5 _____ lemon | 6 _____ salt |
| 7 _____ egg | | |

3 Complete the dialogue.

~~'d like~~ Yes, please Would you No, thanks would like



Amy Hello. ¹ I 'd like some eggs and some rice, please.
Assistant We've got some nice fruit. ² _____ like
an apple?
Amy ³ _____. I don't like apples.
Assistant Well, I'm sure your brother
⁴ _____ one of these oranges.
Fred ⁵ _____!

Task 4. Write about your favorite sandwich.

I would like to eat a **sandwich**! You take some bread. You put _____ on
bread. You _____

This is my favorite sandwich!