



МІНІСТЕРСТВО
ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ

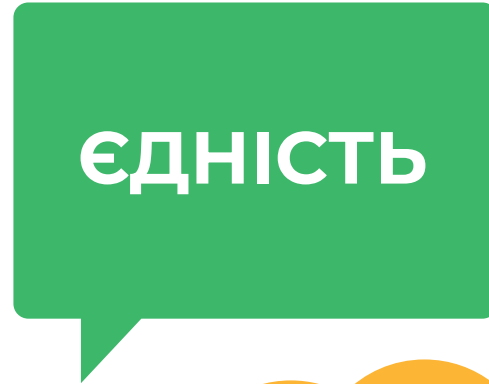
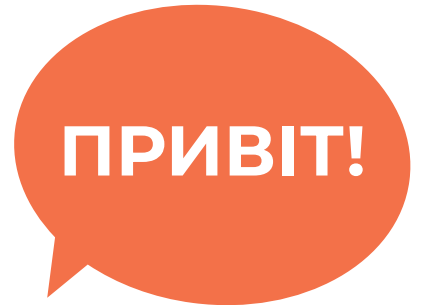


Ministry for Foreign
Affairs of Finland



ПРЯМУЄМО
РАЗОМ
← ПРОЕКТ СПІВФІНАНСУЄТЬСЯ ЄВРОПЕЙСЬКИМ СОЮЗОМ

FCG.



Українська як державна мова: вивчення і навчання



LEARNING
TOGETHER



LEARNING
TOGETHER

Є. Алісаарі, С. Мустонен, І. Хворостяний, І. Унгурян

**УКРАЇНСЬКА ЯК ДЕРЖАВНА МОВА:
ВИВЧЕННЯ І НАВЧАННЯ**

КИЇВ 2023

ЗМІСТ

Передмова (І. Хворостяний, І. Унгурян)_____	5
Теоретичні засади вивчення та навчання української як другої (державної) мови (Є. Алісаарі) _____	16
Вивчення другої мови: важливі аспекти _____	16
Розвиток мови й мовні виміри _____	22
Викладання різних мовних аспектів _____	24
Оцінювання результатів навчання з другої мови _____	36
Ефективна педагогіка для тих, хто вивчає мову _____	39
Підтримка (академічної) мови і розвиток грамотності з усіх шкільних предметів_____	44
Список використаних джерел _____	46
Створення навчальних середовищ для тих, хто вивчає другу мову (С. Мустонен) _____	57
Вступ _____	57
Соціально-когнітивний підхід до вивчення другої мови _____	58
Оцінювання й підтримка розвитку другої мови як ситуативної навички _____	65
Планування навчання _____	81
Висновки _____	113
Список використаних джерел _____	115

ПЕРЕДМОВА



Дорогий читачу / дорога читачко!

У сучасному світі, у якому комунікації відіграють критичну роль, важливо, щоб діти відчували себе компетентними мов(и)цями й читач(к)ами, розуміли Слово як форму культури, якою живе людина, як спосіб мислення та спосіб діяння. Сказане передбачає цілий педагогічний комплекс заходів, який належить реалізовувати всім учасникам освітнього процесу, проте найзагальніше його можна описати такими тезами:

1. Розвиток навичок XXI століття.

Креативність, гнучкість, критичне мислення, навички співпраці... Здається, ні в кого сьогодні вже не лишилося сумнівів, що сучасний світ (як і сучасні діти!) — уже не такі, якими вони були тоді, коли виникла класно-урокова система освіти. Можна сказати, що діти мають здобути навички для майбутнього, а це, своєю чергою, спонукає розбудовувати практичні виміри уроків мови та літератур, полюбити спілкування українською.

2. Орієнтування на світ дитини.

Розв'язування проблем із реального життя значно краще мотивує учнівство, адже прокладає місточок між світом «теоретичного знання» та його практичним виміром, побутом дитини. Якщо учні й учениці активно залучені до освітнього процесу й бачать його цінність, цілком імовірно, що вони приділятимуть належну увагу своєму навчанню і зможуть із часом пригадати те, що вже вивчили.

3. Побудова розгалужених зв'язків і нейронних мереж.

Навчання — це процес побудови зв'язків і нейронних мереж. Навчання, яке дає змогу учням під'єднати нову інформацію до попереднього досвіду, збільшує міцність і складність нейронних зв'язків, а отже, сприяє утриманню інформації. Подання інформації в контексті допомагає визначити закономірності та пов'язати її з попереднім навчанням і досвідом.

4. Весь світ — навчальний клас.

Сьогодні межі класної кімнати не можна вимірювати стінами. Уміння працювати з цифровими інструментами, критично мислити й аналізувати

медіатексти — об'єктивна потреба. Проектна діяльність — уже не данина моді, а усвідомлення комплексності завдань, які стоять перед освітою.

5. Функційна грамотність — різними шляхами.

Функційний підхід передбачає, що «відправною точкою» є не мікрорівень мови (алфавіт, слова, правила тощо), а цілісні ситуації, у яких використовують мову; такі комунікативні ситуації мають бути автентичними й підтримувати когнітивні процеси (спостереження, імітація, створення власних варіацій мовленнєвих конструкцій тощо) під час взаємодії. За такого підходу аналіз мовних явищ має відбуватися після становлення рецептивних і продуктивних навичок (тільки тоді, коли учень чи учениця отримав / отримала достатньо лінгвістичного матеріалу, настає час для «інвентаризації» — підтримки розуміння та використання структур мови). Такий підхід не лише дозволяє легше опанувати академічний зміст, а й візуалізувати його практичний (життєвий) вимір, дає можливість продемонструвати красу Слова, навчити словами малювати власну картину світу.

6. Увесь світ — текст.

Вагому роль у процесі становлення компетентних читачів і читачок відіграє здатність здійснювати різноманітні когнітивні читацькі операції під час роботи з різними текстами. Інакше кажучи, суперечка про художні / інформаційні, класичні / сучасні, українські / зарубіжні тексти не передбачає вибір «або-або». Тут більше пасує логіка «і-і». Пропонуємо різні тексти, бо в житті наших дітей саме такі й оточують. До слова, учені з Ліверпульського університету в результаті низки дослідів 2013 року зробили висновок, що складні (класичні) тексти — ракетний підсилювач для мозку. Скани мозку показали, що більш «складна» проза та поезія викликають набагато більше електричної активності в мозку, ніж простіші текстові варіанти (перекази цих само творів сучасною мовою); поезія запускає «переоцінювальні механізми», змушуючи читачів переосмислити власний досвід.

7. Цінності.

Насправді можна довго говорити про переваги, «механіку», інструментальність того чи того підходу... Ми ж хочемо наголосити, що об'єднавчим чинником в освіті є саме цінності. Не заповнення журналів, не облік відвідування, не прагнення на 100% виконати програму, а стосунки між людьми, вміння критично мислити, бути громадянином_кою тощо-тощо... Наше життя невичерпне у своїх взаємозв'язках і взаємовпливах. *Non scholae sed vitae discimus?..*

...Як видно з тез вище, вивчення мови — це складний поступовий нелінійний соціальний і когнітивний процес.

Методика ж навчання української мови в класах із навчанням мовами національних меншин має свою специфіку порівняно з відповідною методикою в закладах загальної середньої освіти лише з українською мовою навчання. Засвоєння мови як рідної (першої) суттєво відрізняється від процесу вивчення другої мови.

Найзагальнішими принципами ефективного опанування української як державної мови є: залучення учнів до виконання значущих завдань, зв'язок із життям; максимальна взаємодія учнів, коопероване навчання; опора на попереднє знання, осяжний початок; урахування соціокультурного компонента. Як уже йшлося вище, непересічної ваги набуває функційний підхід. Цьому сприяє візуалізація та інтерактивність діяльності (наприклад, використання інформативних і цікавих для учнів зображень для обговорення, графічних схем; невеликі діалоги, театралізування, мовні ігри тощо, де вивчення мови та літератури інтегроване з дією). Мультиmodalні освітні інструменти можуть підтримувати розуміння та засвоєння: загального змісту фраз (рецептивні навички); використання фраз у ситуації (продуктивні навички).

Цей посібник є спробою заглиблення в сучасні підходи до вивчення української як державної мови. Він синтезує найбільш релевантний для України закордонний досвід навчання і вивчення другої мови з опорою на практичні поради, які можна врахувати в українському контексті.

Авторкою першого розділу «Українська як друга (державна) мова: вивчення і навчання» стала Єнні Алісаарі — докторка педагогічних наук (Університет Турку, Фінляндія).

Другий розділ «Створення навчальних середовищ для тих, хто вивчає другу мову» написала Санна Мустонен — докторка філософії, (кафедра педагогічної освіти, Університет Ювяскюля (Фінляндія)).

Посібник є одним із результатів діяльності проекту «Навчаємось разом», який розпочався у 2018 році як спільний проект Фінляндії та України, до якого згодом також долучився Європейський Союз. Проект спрямований на підтримку реформи «Нова українська школа» (НУШ). Основними цілями проекту є увідповіднення викладання й адміністрування в школах стандартам НУШ; популяризування цієї реформи серед освітян і широкої громадськості; удосконалення освітнього середовища в 1-11 (12) класах.

Варто наголосити, що процесу безпосереднього навчання української (як державної) мови має передувати ґрунтовне ознайомлення із українськими державними стандартами освіти, які визначають вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти, а також загальний обсяг навчального навантаження в базовому навчальному плані. Важливою для кожного вчителя та вчительки є також робота з модельними та навчальними програмами.

Знання державних стандартів і програм важливе, адже саме на їх основі вчителі планують і впроваджують курс вивчення мови безпосередньо у своїх класах. Нижче ми проаналізуємо основні нормативні документи, які регулюють викладання української мови як державної в процесі впровадження Концепції «Нової української школи» в початкову та базову ланки освіти.

Початкова ланка освіти.

У нових умовах організації освітнього середовища провідним стає компетентнісний підхід, тобто реалізується компетентнісний потенціал усіх освітніх галузей через досягнення обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти.

[Державний стандарт початкової освіти](#)¹ (2018) є документом, який окреслює основні завдання мовно-літературної освітньої галузі в початковій ланці та визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти з мовно-літературної галузі, частиною якої є українська мова та література для корінних народів і національних меншин.

Згідно з Державним стандартом, метою вивчення української мови та літератури, мов та літератур відповідних корінних народів і національних меншин є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти із застосуванням засобів різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей.

Мета навчання мовно-літературної освітньої галузі буде досягнута, якщо здобувач або здобувачка освіти:

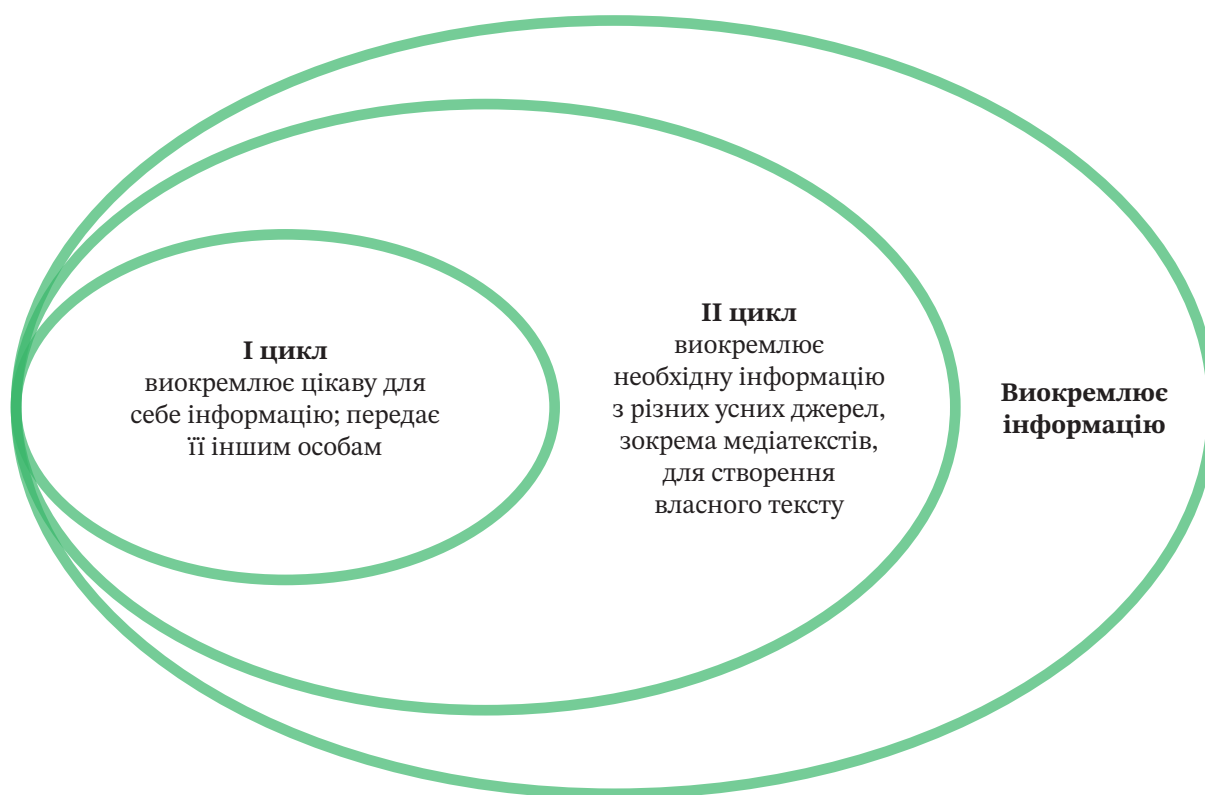
¹ <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п#Text>

- взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;
- сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах і використовує її для збагачення власного досвіду;
- висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримується норм літературної мови;
- досліджує індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх.

Державний стандарт початкової освіти визначає загальні та обов'язкові результати навчання учнів та учениць на різних етапах, тобто за двома циклами навчання: I цикл – адаптаційно-ігровий (1-2 класи) та II цикл – основний (3-4 класи).



У Державному стандарті початкової освіти загальні результати є однаковими для початкової ланки, тоді як обов'язкові результати поділені за циклами. Тому досягнення загального результату навчання можливе за умови поєднання та доповнення обов'язкових результатів першого й другого циклів навчання.



Малюнок 1. Взаємозв'язок між загальними та обов'язковими результатами навчання

Результат, якого необхідно досягти на завершення кожного рівня, є орієнтиром для оцінювання навчальних досягнень учнів, його відображено в конкретних уміннях і навичках, які описані в типових освітніх програмах.

Типова освітня програма.

Окреслені Державним стандартом початкової освіти загальні та обов'язкові результати навчання є орієнтиром для планування навчання української мови та літератури для корінних народів і національних меншин, визначення змісту та вибору навчального матеріалу для роботи з учнями молодшого шкільного віку. Комплексний підхід до реалізації мети передбачає досягнення очікуваних результатів навчання через змістові лінії та пропонований зміст, які визначені типовими освітніми програмами.

Типова освітня програма – це документ, що містить комплекс освітніх компонентів, які забезпечують досягнення учнями результатів навчання, визначених державним стандартом (стандартом спеціалізованої освіти) для відповідного рівня повної загальної середньої освіти, що затверджується центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки (для закладів спеціалізованої освіти – центральними органами виконавчої влади, до сфери управління яких належать відповідні заклади спеціалізованої освіти). (Закон України «Про повну загальну середню освіту»)²

Чинними для використання у початковій школі є Типові освітні програми для 1-2 класів та 3-4 класів Нової української школи, які розміщені на офіційному сайті Міністерства освіти і науки України³. Кожна з програм представляє, крім зазначених у Державному стандарті початкової освіти загальних та конкретних, очікуваних результатів навчання, які є зовнішнім проявом конкретного мовленнєвого уміння. Педагогам запропоновано такі складники типової освітньої програми з української мови та літературного читання, розміщені на офіційному сайті Міністерства освіти і науки України:

- Навчальна програма з української мови (складник типової освітньої програми) для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням румунською мовою.⁴
- Навчальна програма з української мови та літературного читання (складник типової освітньої програми) для 3-4 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням румунською мовою.⁵
- Навчальна програма з української мови (складник типової освітньої програми) для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою.⁶

² <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

³ <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

⁴ <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Movy.korinnykh.narodiv.ta.nats.menshyn.Ukrayiny/01/7-ukrainska-mova-1-2.kl-z-navch-rumunskoyu-movoyu.pdf>

⁵ <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Movy.korinnykh.narodiv.ta.nats.menshyn.Ukrayiny/01/8-ukrainska-mova-3-4.kl-z-navch-rumunskoyu-movoyu.pdf>

⁶ <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Movy.korinnykh.narodiv.ta.nats.menshyn.Ukrayiny/01/9-ukrainska-mova-1-2.kl-z-navch-ugorskoyu-movoyu.pdf>

- Навчальна програма з української мови (складник типової освітньої програми) для 3-4 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою.⁷
- Навчальна програма з української мови (складник типової освітньої програми) для 3-4 класів закладів загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин (молдовською, румунською, угорською).⁸

За Базовим навчальним планом, мовно-літературна освітня галузь у закладах з викладанням предметів мовами національних меншин у початкових класах може реалізуватися через навчальні предмети “Українська мова”, “Літературне читання” або інтегрований курс “Українська мова та читання” (складник типової освітньої програми інтегрованого курсу “Українська мова та читання” для початкової ланки освіти не розроблений).

Зміст освітнього процесу української мови у класах з викладанням окремих предметів мовами національних меншин у типових освітніх програмах (складники) представлено через змістові лінії.

ЗМІСТОВІ ЛІНІЇ	
“Взаємодіємо усно”	“Досліджуємо мовні явища”
“Читаємо”	“Досліджуємо медіа”
“Взаємодіємо письмово”	“Досліджуємо культуру нашої Батьківщини”

Для реалізації мети, завдань, очікуваних результатів навчання української мови та літературного читання для дітей, для яких українська не є рідною, у Типових освітніх програмах представлений пропонуванний зміст навчальної діяльності учнів та учениць, який визначає типові сфери, теми та ситуації спілкування через різні види мовленнєвої діяльності.

Базова ланка освіти.

[Державний стандарт базової середньої освіти](#)⁹ (2020) забезпечує наступність Державного стандарту початкової освіти, де були представлені обов’язкові результати навчання. Особливістю цього стандарту є те, що для обох циклів навчання базової ланки освіти (I циклу — адаптаційного, II циклу

⁷ <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Movy.korinnykh.narodiv.ta.nats.menshyn.Ukrayiny/01/10-ukrainska-mova-1-2.kl-z-navch-ugorskoyu-movoyu.pdf>

⁸ <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Movy.korinnykh.narodiv.ta.nats.menshyn.Ukrayiny/02/11-ukrainska-mova-3-4.kl-z-navch-mold-rum-ugor-movoyu.pdf>

⁹ <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>

— циклу предметного навчання), крім конкретних результатів, розробники визначили орієнтири для оцінювання, які є основою для створення типових та інших освітніх програм.

Для вивчення української мови та літератури учнями та ученицями, для яких вона не є рідною, обов'язкові результати представлені в Додатку 2 “Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів у мовно-літературній освітній галузі (українська мова як державна, українська література, зарубіжні літератури (у перекладі українською мовою)”. Групи результатів, за якими структуровано цю частину стандарту — це:

1. Взаємодія з іншими особами усно, сприймання і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях.
2. Сприймання, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів (зокрема художніх текстах, медіатекстах) і використання її для збагачення власного досвіду.
3. Висловлювання думок, почуттів і ставлень, письмова взаємодія з іншими особами, зокрема інтерпретація літературних творів українських і зарубіжних письменників; взаємодія з іншими особами у цифровому середовищі, дотримання норм літературної мови.
4. Дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними та літературними явищами, їх аналіз.

Типова освітня програма для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти¹⁰ (затверджена наказом Міністерства освіти і науки України) визначає перелік навчальних предметів чи інтегрованих курсів та кількість годин (мінімальну, максимальну та рекомендовану) на їх викладання. Навчання державної мови у закладах загальної середньої освіти з викладанням предметів мовами національних меншин здійснюється через навчальні предмети “Українська мова”, “Українська література” або інтегрований курс української мови та літератури.

Траєкторія реалізації завдань освітнього процесу навчання української мови як державної представлена в модельних навчальних програмах, поданих у Додатку 5 Типової освітньої програми.

¹⁰ <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/602/fd3/0bc/602fd30bccb01131290234.pdf>

Модельна навчальна програма — документ, що визначає орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання учнів, зміст навчального предмета, інтегрованого курсу та види навчальної діяльності учнів, рекомендований для використання в освітньому процесі в порядку, визначеному законодавством.

Ось перелік модельних навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, для організації освітнього процесу з української мови як державної для учнів та учениць 5-6 класів:

- Інтегрований курс української мови і літератури для класів з навчанням мовою корінного народу та/або національної меншини. 5-6 кл. (авт. І. Г. Хворостяний, І. К. Унгурян) ¹¹
- Українська мова для класів з навчанням румунською мовою. 5-9 кл. Фонарюк та ін.¹²
- Українська мова для класів з навчанням угорською мовою. 5-9 кл. Гнаткович та ін. ¹³
- Українська мова для класів з навчанням угорською мовою. 5-9 кл. Черничко та ін. ¹⁴

Програми структуровані за розділами та побудовані в такий спосіб, щоб зберегти наступність і послідовність вивчення тем кожного року навчання, а також врахувати міжпредметні та міжгалузеві зв'язки.

Використовуючи рекомендовану структуру, педагог / педагогиня відповідно до потреб здобувачів освіти та особливостей організації освітнього процесу може коригувати послідовність тем, обсяг змісту і час на його опрацювання.

Кожну тему представлено через перелік очікуваних результатів, пропонований зміст і перелік видів навчальної діяльності.

¹¹ <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/movno-literaturna-osvitnia-haluz/intehrovani-kursy/>

¹² <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.mova.dlya.klasiv.z.rum.mov.5-9-kl.Fonaryuk.ta.in.14.07.pdf>

¹³ <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.mov.dlya.klasiv.z.uhor.mov.5-9-kl.Hnatkovych.ta.in.14.07.pdf>

¹⁴ <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.mova.dlya.klasiv.z.uhor.mov.5-9-kl.Chernychko.ta.in.14.07.pdf>

Спираючись на модельні навчальні програми, заклад освіти може розробляти навчальні програми предметів, білінгвальних курсів, інтегрованих курсів, що мають містити опис результатів навчання в обсязі не меншому, ніж визначено Державним стандартом та/або відповідними модельними навчальними програмами. Формування змісту навчальних предметів, білінгвальних курсів, інтегрованих курсів може здійснюватися шляхом упорядкування в логічній послідовності результатів навчання кількох освітніх галузей, однієї освітньої галузі або її окремих складників. Навчальні програми, що розроблені на основі модельних навчальних програм, затверджує педагогічна рада закладу освіти.

Резюмуючи, варто сказати, що державні стандарти, типові освітні програми та модельні навчальні програми є важливими документами, які регулюють вивчення української мови як державної у закладах загальної середньої освіти з викладанням предметів мовами національних меншин. Вони визначають перелік навчальних предметів та інтегрованих курсів, кількість годин на їх викладання та орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання. Ці документи мають на меті забезпечити розвиток ключових і предметних компетентностей учнів, що стане підґрунтям для успішної соціалізації та формування вмінь самостійного опанування знань, розвитку й удосконалення протягом життя. Вивчення української мови як державної має колосальне значення для формування національної ідентичності та зміцнення державності України.



Теоретичні засади вивчення та навчання української як другої (державної) мови



Єнні Алісаарі, Університет Турку, Фінляндія

Вивчення мови – це іманентна частина шкільної освіти багатомовних учнів, адже вони не тільки вивчають мови, а й навчаються через них (Cummins, 2001). Щоб створити лінгвістично відповідне середовище для цих учнів, потрібно, аби вчителі були лінгвістично чутливими (Lucas & Villegas, 2013). Ця чутливість охоплює широкий спектр тем. Педагоги мають розуміти специфіку процесів навчання мови й роль мови в навчанні, а також знати особливості використання мови в педагогічному контексті, зокрема, які педагогічні вміння необхідні, щоб підтримувати тих, хто вивчає мову під час контентно-орієнтованих занять (Coady, de Jong, & Harper, 2011; Lucas & Villegas, 2013; Lucas, Villegas, & Freedson-Gonzalez, 2008). Також лінгвістично чутливі вчителі допомагають учням покращити їхні академічні успіхи за допомогою вивчення мови (Lucas & Villegas, 2013).

Вивчення й засвоєння мови інколи вживають як синоніми (зокрема й у цьому посібнику). Часом терміном вивчення позначають формальне і свідоме навчання, що відбувається на уроках вивчення мови. Водночас засвоєнням називають більш неформальне опанування мови за межами класу, часто на рівні підсвідомості чи в процесі занурення в мовне середовище.

Вивчення першої і другої або інших додаткових мов певним чином різняться, утім має й дещо спільне. У цьому посібнику у фокусі вивчення другої мови, хоча й охоплено деякі аспекти засвоєння першої мови.



1. Вивчення другої мови: важливі аспекти.

Вивчення другої мови – це активний, свідомий, психологічний і соціальний процес (Ellis, 2008; van Lier, 1998). На його перебіг впливають кілька чинників (див. Таблицю 1), на які варто зважати під час планування оптимального навчання учнів. Україй важливо для педагогічного планування взяти до уваги фактори, що стосуються створення безпечного та заохочувального навчального середовища й навчальних ситуацій, а також підтримки учнівської мотивації до вивчення мов.

Таблиця 1. Чинники, що впливають на вивчення другої мови (Ellis, 2008; Ellis & Shintani, 2014; Gardner, 2001; Dörnyei, 2005)

ІНДИВІДУАЛЬНІ	СОЦІАЛЬНІ	КОНТЕКСТУАЛЬНІ
<ul style="list-style-type: none"> • Вік, гендер, мова, якою спілкуються вдома, тривалість взаємодії з другою мовою; • мозок, індивідуальні риси особистості (але не стиль вивчення!); • переконання щодо вивчення мов, ставлення, сприйняття власних здібностей, попередній досвід, результати навчання; • мотивація, цілі, самооцінка, тривожність; • рівень IQ, здібності, навчальні стратегії, пам'ять. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ідентичність; • культура; • соціально-економічний статус. 	<ul style="list-style-type: none"> • Середовище вивчення: формальне та неформальне; • ситуація вивчення: інші люди, атмосфера і правила, завдання, рівень складності; • контакти з носіями цільової мови вивчення, кількість і якість доступних афордансів, можливості продукування мовлення.

Вивчення мови – це комплексний феномен, і перелік представлених у цьому посібнику аспектів не є вичерпним. Наведені чинники охоплюють важливі психо-соціолінгвістичні й соціокультурні процеси, дотичні до вивчення мови (Lucas et al., 2008). Їх, безперечно, мають враховувати вчителі, для того щоб допомогти учням опанувати мову.

У цьому розділі посібника вивчення другої мови розглянуто з соціокультурної позиції, тобто з увагою до активної ролі в соціальному середовищі того, хто навчається. Також викладено деякі аспекти вивчення мови, пов'язані з когнітивною перспективою: фактори сприйняття й продукування мовлення, роль уважності учнів до лінгвістичних особливостей (помічання мови). Насамкінець у полі зору авторів видання психологічна перспектива вивчення мови й способи її впливу на процес навчання.

Соціальна взаємодія відіграє важливу роль у вивченні мови (van Lier, 2000; Lucas et al., 2008; Teemant, 2018). Навчання відбувається, коли учні взаємодіють з навчальним оточенням і активно контролюють свою участь у ньому (Lantolf,

2000; van Lier, 2000). Таке навчання є надзвичайно динамічним і контекстуальним і відбувається не тільки на уроках чи в шкільні дні, а й усюди і повсякчас. Можливість практикувати мову є присутньою запорукою її вивчення: під час використання мови той, хто навчається, може потренувати свої навички, побачити обмеження й додати нові вислови до свого мовного арсеналу завдяки співрозмовникам. Саме тому надзвичайно важливо забезпечити всіх учнів розмаїтим мовним середовищем, щоб вони мали змогу активно вправлятися у своїх знаннях і вміннях під час соціальної взаємодії. Соціальна взаємодія також сприяє вивченню академічної мови та мови окремих предметів (див. Розділ 2). Ідеться про те, що учні вчать не тільки суто мову, а й пізнають інші змісти через неї. А отже було б корисно заохочувати дискусії з однолітками під час уроків, щоб учні мали нагоду вдосконалювати свої мовленнєві навички.

Разом із соціальною взаємодією важливо, щоб учні розуміли **доступні можливості (афорданси)**. Ідеться про мову, яку вони чують чи читають, яка доступна для них через будь-який канал інформації в навчальному середовищі (van Lier, 2000). Афорданси можуть виникати через спеціальну структурування інформації в підручнику, через візуальні образи, через стиль мовлення, супровідні жести, або й через рекламу. Аби відбулося засвоєння, потрібно, щоб афорданси були значущими й зрозумілими для учнів, а також дещо складнішими за їхній поточний рівень володіння мовою (Krashen, 1982/2009; van Lier, 2000; Lucas et al., 2008; Vygotsky, 1962/1986). Отже, якщо вчителі можуть стати посередниками між афордансом та учнівським рівнем володіння мовою і через пояснення та модифікацію мови зробити афорданс зрозумілішим для дитини, то найбільш вірогідно те, що мовне засвоєння таки відбудеться. Розвиток і засвоєння є найбільш ефективними тоді, коли учнів підтримують на дещо вищому рівні, ніж поточний рівень їхніх знань і вмінь, у так званій проксимальній зоні розвитку (Vygotsky 1962/1986). Учителям варто з'ясувати рівень володіння мовою кожного з учнів. Це допоможе зробити афорданси доступними для них, адже мовний розвиток є різним для кожної людини.

Рівень уважності учнів також відіграє важливу роль у виборі мовних особливостей для вивчення (Schmidt, 1990, 2010; van Lier, 2000). Так, навчання завжди є глибоко індивідуальним процесом. І навіть коли вчитель ставить за мету викладання певних особливостей мови, окремий учень засвоює ті особливості, які є значущими саме для нього і на які він особисто звертає увагу. Учні також **мають бути активними в продукуванні мови**, це вельми актуально для вивчення другої мови. Активність дає учневі змогу практикувати мову, звертати увагу на вокабуляр, форми та структури (Swain, 2000; van Lier,

2000). Коли на певну мовну особливість спочатку звертають увагу, а потім її системно практикують, це вкарбовується в довготривалу пам'ять (Robinson, et al., 2014). Активне вживання й повторення мовних одиниць допомагає краще запам'ятовувати й легше за потреби пригадувати їх (Robinson, 1995). Важливо, щоб учні мали змогу вправлятися в мовних навичках у різних контекстах.

Засвоєнню мови якнайкраще сприяє діяльність, коли учні обговорюють значення прочитаного чи почутого (van Lier, 2000). Це відбувається тоді, коли в учасників діалогу виникає проблема з розумінням одне одного. Уявімо ситуацію, коли один з учасників дискусії має потребу використати певний вислів, зворот тощо, але не знає його. Натомість його співрозмовник володіє цією мовною структурою. Той, хто знає потрібний вислів, надає підтримку тому, хто не знає. У такому діалозі учасники працюють разом для досягнення порозуміння, а необхідний вислів стає доступним для учнів, поповнюючи їхній мовний арсенал. Для такого процесу необхідно, щоб учні мали доступ до автентичної, релевантної для навчання соціальної взаємодії (van Lier, 2000).

Важливими чинниками засвоєння мови є психологічні аспекти. З-поміж них неодмінно беруть до уваги афекти — як природну складову частину змісту вивчення мови в школі (van Lier, 2000). Одним із таких афектів є тривожність.

Тривожність, спричинена вивченням мови, неоднаково впливає на різних учнів. Науковці не дійшли консенсусу щодо того, чи тривожність сприяє чи заважає засвоєнню мови (Ellis, 2008). Вважають, що тривожність негативно позначається на вивченні другої мови (MacIntyre & Gardner, 1991). Тривожність зокрема збільшує обсяг часу, що його деякі учні витрачають на виконання завдань і тестів, і водночас знижує результат. Також тривожність відволікає від сприймання, продукування та розуміння мовлення (власне, від процесу засвоєння мови) (MacIntyre, 1998). Це є результатом мовного змагання за «когнітивні ресурси з нормальними когнітивними вимогами» (MacIntyre, 1998, стор. 35).

Найчастіше тривожність виникає під час слухання й говоріння на занятті з мови, особливо за необхідності виступати перед класом (іншими учнями) (Horwitz et al., 1986; Philips, 1992; Woodrow, 2006). Якщо учні в певній ситуації не відчують тривоги, то засвоєння, найімовірніше, відбуватиметься краще. Рівень тривожності в навчальній ситуації можна знизити, якщо акцентувати на значенні, а не на формі мовлення, якщо зацікавити дітей темою і близьким для них змістом навчального матеріалу (Krashen, 1982/2009). Створення атмосфери взаємопідтримки (Phillips, 1998), забезпечення учнів усіма необхідними для виконання завдань опорними матеріалами (Lee, 1998) також дасть змогу

зменшити рівень тривожності. Підтримка активної суб'єктності учнів і заохочення їх до самоконтролю в здобутті мовних навичок теж позитивно вплине на стан дітей (VanPatten & Glass, 1998). Коли учні сприймають навчальну атмосферу як безпечну, то вони можуть досягти кращих результатів у навчанні (Lucas et al., 2008).

Пісні – добрий матеріал для вивчення мови: тексти пісень – це афорданси певних лінгвістичних рис для учнів. Коли слова пояснюють, афорданси стають доступними, а отже сприяють навчанню. Коли текст пісні проспівують, учні активізують увагу щодо мови. А коли учні співають разом, вони продукують мову, практикують мовленнєві навички.

Мелодія пісні, особливо якщо вона проста, сприяє запам'ятовуванню тексту. Гуртове співання й прослуховування пісень на уроці допомагає знизити рівень тривожності учнів. Зауважимо, що пісні як дидактичний матеріал завжди є доступними для використання в навчальному процесі.

Важливими аспектами вивчення мови є **ідентичність, особистість і походження учнів**. Також потрібно зважати на те, якою мовою діти спілкуються вдома. Ідентичність (або ідентичності) – це те, як індивід сприймає себе стосовно навколишніх. Ідентичність і навчання тісно переплетені між собою, а школа є місцем розвитку особистості й ідентичності учнів. Отже, важливо враховувати, як навчальне середовище забезпечує зворотний зв'язок учням, чи є у них відчуття належності до навчального контексту (Nasir et al., 2021).

Коли учні відчують, що їхню ідентичність приймають, вони краще залучаються в контексти навчання. Коли ж вони відчують, що їхню ідентичність заперечують, то дистанціюються від навчальних ситуацій (Cummins, 2001).

Молодь перебуває на етапі становлення ідентичності, коли занурюється в навчальне середовище як у школі, так і поза нею (Nasir et al., 2021). Здоровий розвиток ідентичності охоплює позитивне визнання різноманітних вимірів особистості (гендер, етнос, мова, соціально-економічний стан тощо). Для навчального процесу ключовими є також відчуття безпеки та належності до певної спільноти. Коли учні почуваються в безпеці і знають, що вони є невід'ємною частиною навчальної спільноти, відбувається утвердження їхніх ідентичностей. Це своєю чергою породжує відчуття належності й спонукає учнів активно долучатися до шкільних практик (Cummins et al., 2005; Paris & Alim, 2017). Отже, учителі мають створити безпечне місце для учнів з різноманітними ідентичностями й цінувати кожную дитину за те, ким вона є. Стереотипи та упередження неприпустимі. Здоровий шкільний клімат є там,

де цінують розмаїття (Schachner et al., 2019) й активно борються з нерівністю (Freire, 1973).

Важливим аспектом прийняття ідентичності учнів є повага до їхнього походження і **мови, якою вони спілкуються вдома**. Вживання рідної мови має внутрішню цінність і стосується поваги до лінгвістичних прав людини. Як зазначає Skutnabb-Kangas (2001, 2017), актуалізація прав людини в освіті відбувається тоді, коли учнів заохочують навчатися і через рідну мову, і через мову викладання. Є також багато досліджень, які вказують на те, що підтримка рідної мови учнів істотно впливає на процес вивчення ними інших мов та інших шкільних предметів (Cummins, 1979, 2007; Ganuza & Hedman, 2018; Goldenberg 2008; Ovando & Combs, 2011; Slavin & Cheung, 2005). Також численні наукові розвідки засвідчують, що мультилінгвальність має позитивний когнітивний ефект (Cummins, 2021; Collier & Thomas, 2007; Mehmedbegovic & Vak, 2017). Дослідники стверджують, що білінгви можуть мати переваги над своїми однолітками-монолінгвами в деяких когнітивних аспектах, зокрема в металінгвістичній усвідомленості та вивченні інших мов (Mohanty, 1994; Ricciardelli, 1992).

На заняттях варто використовувати рідні мови як цінний ресурс для навчання, зокрема для пошуку інформації чи під час групових дискусій (Cummins et al., 2005; Lucas et al., 2008). Коли учні, окрім другої мови, вивчають також інші шкільні предмети, важливо, щоб учителі підтримували, стимулювали та вибудовували навчання, застосовуючи лінгвістичні ресурси учнів, і в такий спосіб залучали всі когнітивні здібності дітей для успішного навчання (García & Hesson, 2015; Lucas et al., 2008). Що розвиненішими є мовленнєві навички дитини з першої (рідної) мови, то кращими вони будуть у вивченні інших мов та предметів (Cummins, 2007). На жаль, чимало педагогів досі вважають, що мову викладання учні засвоюватимуть лише за умови, що рідна буде вилучена з процесу навчання і вся шкільна діяльність відбуватиметься мовою викладання (Alisaari, et al., 2019; Valdes 2010). Утім практика засвідчує, що залучення рідної мови учнів у процес викладання є корисним і сприяє кращим результатам у підтримці рівня рідної мови, вивченні мови викладання та інших шкільних предметів (Ganuza & Hedman, 2018; Ramírez, 1992). Науково також доведено, що використання рідної мови під час навчання в школі жодним чином не заважає вивченню мови викладання, а може підтримувати вивчення другої мови й інших шкільних предметів (Cummins, 2021; Ganuza & Hedman, 2018; Ovando & Combs, 2011; Ramirez, et al., 1991). Також лінгвістичний арсенал дитини можна використовувати як ресурс для навчання навіть тоді, коли вчителі не знають її

рідної мови (García & Hesson, 2015). Заохочення учнів до використання рідної мови в навчанні дає їм змогу вповні реалізувати їхні когнітивні здібності, підтримувати цілісність та комплексність власної ідентичності (Cummins, 2001) та позитивно впливає на їхню самооцінку й мотивацію (Catalano et al., 2019).

2. Розвиток мови й мовні виміри.

Розвиток мови, на який впливають різноманітні психологічні, соціальні й контекстуальні чинники, особливий для кожного індивіда (Ellis, 2008). Оскільки навчальний шлях унікальний для кожної дитини, то й корисними для неї можуть бути різні способи вчительської підтримки. Коли вчителі усвідомлюють, яким чином мова впливає на навчальний процес, то й результати навчання їхніх учнів покращуються (Kieffer & Lesaux, 2012).

Оптимальний розвиток мовленнєвих навичок потребує достатнього обсягу вживання мови. Наприклад маленькі діти мають перебувати в середовищі, де мову, яку вони засвоюють, оточення вживає 30–60% часу. Якість мовних взаємодій також має значення, і важливо, щоб усі учні були активно залученими в інтерактивні ситуації. Трапляються й хибні рекомендації на кшталт такої: якщо мова школи відмінна од тієї, якою спілкуються вдома, потрібно й удома перейти на мову шкільного навчання. Такий перехід не лише стане на заваді розвитку рідної мови дитини, а й не сприятиме вивченню другої мови. Понад те, бажано, аби мультилінгвальні діти мали кілька партнерів для взаємодії в усіх мовах, які вони вивчають, щоб забезпечити різноманітні моделі вживання мов.

Важливо, щоб учителі другої мови розуміли, як розвиток мови співвідноситься з мовними вимірами, зокрема з тим, як по-різному мову вживають у різних контекстах. Вивчення мови завжди безпосередньо залежить від контексту, тому в різних контекстах засвоєння може відбуватися неоднаково. Мова щоденного вжитку відмінна від мови, яку використовують в академічному/навчальному середовищі (Wong Fillmore & Snow, 2018). Вивчення академічної мови може бути викликом як для тих, хто вивчає мову, так і для її носіїв (Uccelli & Phillips Galloway, 2018). Коли учні, окрім другої мови, вивчають різноманітні предмети через другу мову, для них може бути викликом розуміння змісту предмета навіть за умови, якщо вони мають розвинені навички розмовної мови в щоденному спілкуванні (Cummins, 2000; Lucas et al., 2008; Villegas, Saiz deLaMora, Martin, & Mills, 2018).

Навички академічної мови зазвичай розвиваються повільніше за навички побутової комунікації (Cummins, 2000; Villegas et al., 2018). Базові навички щоденного спілкування формуються впродовж 1–2 років, натомість набуття просунутого рівня володіння академічною мовою може тривати 5–7 років. Якщо мова викладання в школі відмінна від рідної мови дитини, то вона і вивчає саму мову, і навчається за допомогою цієї мови (Lucas et al., 2008; Lucas & Villegas, 2013). Навіть якщо дитина вивчатиме мову лише на заняттях, вона все одно ознайомиться з мовними вимірами, зокрема й із тим, як мова стає більш абстрактною в міру просування в її вивченні. Тобто, вивчаючи мову тільки на заняттях з мови, учні все одно поступово ознайомлюються з академічною мовою паралельно з мовою щоденного вжитку.

Академічна мова різниться від мови щоденного вжитку: у першій абстрактніший вокабуляр і складніші структури. Понад те, академічний вокабуляр не настільки часто вживаний, як побутовий, а отже учням рідше трапляються слова з академічного мовного запасу, ніж із побутового. Це означає, що в академічного вокабуляру менше афордансів для вивчення. До того ж у школі є специфічна мова для окремих навчальних предметів і специфічні способи вживання мови, зокрема й пов'язана з предметом особлива термінологія. Надзвичайно важливо, щоб усі ці мовні виміри були представлені учням як афорданс. За цієї умови вивчення мови буде оптимальним і комплексним. Незважаючи на те, що вчителям доведеться витратити час на пояснення нових слів і структур, вживання ними академічної і предметно-орієнтованої мови допоможе учням засвоїти всі мовні виміри й досягти успіху у вживанні мови в різних аспектах. Якщо вчителі занадто спрощуватимуть власне мовлення, це завадить їхнім учням розвинути навички академічного мовлення (Scarcella, 2003; Schleppegrell, 2002) і може призвести до зниження результатів навчання (Goldenberg, 2008).

Розвиток мови також має свої особливості з погляду складності, точності й швидкості (вільності) у володінні мовою. Категорії складності, точності й швидкості використовують для визначення рівня володіння мовою в усній та письмовій формі або для визначення розвитку мовленнєвих навичок дитини (Housen & Kuiken, 2009). Поняття складності зазвичай використовують на позначення варіацій у вишуканості й продуманості мовлення. Йдеться зокрема про синтаксичну чи морфологічну складність або довжину висловлювань (Bulté & Housen, 2012). Точність – це доречність, прийнятність і правильність вживання мови відповідно до норм і способів висловлення (Housen, Kuiken & Vedder, 2012). Швидкість (вільне володіння) зазвичай розглядають як

уміння продукувати фрази, добирати вокабуляр, користуватися структурами без зайвих зусиль (Segalowitz, 2000; Schmidt, 1992) або продукувати мовлення з нормальною швидкістю без затримок (Skehan, 2009).

Розвиток складності, точності й швидкості мовлення пов'язаний із рівнем знання учнями цільової мови. Усі ці характеристики покращуються, коли дитина пам'ятає більше фраз, має ширший вокабуляр і глибше розуміння граматики цільової мови (Ellis, 1996; Chenoweth & Hayes, 2001; Williams, 2012). Щоб розвивати складність, точність і швидкість, тобто підвищити рівень володіння мовою, учням потрібно практикувати й засвоювати нові фрази, слова й структури (Chenoweth & Hayes, 2001, р. 89; Williams, 2012, р. 322). Що більш автоматичним стає опрацювання мови, то складнішим, точнішим і швидшим стає продукування мовлення (Segalowitz, 2000; Housen, Kuiken & Vedder, 2012). Отже, пам'ять відіграє ключову роль в опануванні мови (Towell, 2012). Цікавим є відкриття науковців Lindgren, Spelman, Miller, Sullivan (2008), у якому йдеться про те, що збільшення швидкості мовлення сприяє підвищенню рівня володіння мовою, а не навпаки. Отже, варто приділяти увагу методам навчання, спрямованим на розвиток швидкості мовлення. Проте не всі носії мови говорять швидко, тому не варто в будь-якій ситуації очікувати швидкого мовлення й від тих, хто вивчає другу мову.

Необхідно зважати на те, що на початкових стадіях вивчення мови учні можуть сконцентруватися на швидкості, але не на точності й навпаки. Наприклад, коли вчитель просить розповісти про вчорашній день чи про минулу відпустку/канікули, продукування мовлення може бути абсолютно різним у тієї дитини, яка дбатиме про швидкість власного мовлення, і в тієї, яка зосередиться на точності висловлювання. Чим більше уваги учні приділятимуть точності, тим повільнішим ставатиме їхнє мовлення, й навпаки. Отже, учителі мають дуже чітко формулювати цілі в завданнях, зокрема визначити, на якій характеристиці мовлення учням потрібно сконцентрувати свої зусилля. Так само й оцінювання / зворотний зв'язок має здійснюватися лише щодо попередньо визначеної в завданні характеристики мовлення. На просунутому рівні вивчення мови вже можна в одному завданні приділяти увагу одразу кільком показникам.

3. Викладання різних мовних аспектів.

Викладання другої мови передбачає вивчення різних мовних аспектів, які забезпечують цілісність процесу засвоєння мови. У цьому розділі йдеться про різні аспекти викладання мови й розвитку мовленнєвої діяльності: вокабуляру, граматики, говоріння, слухання, читання та письма.

Вокабуляр, безсумнівно, один із сутнісних аспектів викладання другої мови: важко спілкуватися, якщо не володієш достатньою кількістю слів (Hulstijn, 2010). Отже, вивчення лексичних одиниць принципове для успішного вивчення мови (Verhallen & Schoonen, 1998). Словниковий запас можна поповнювати шляхом розпізнавання слів в усній та в письмовій формі (Nation, 2001). Однак вивчення слова означає також і опрацювання словосполучень із ним, синонімів, антонімів та смислових зв'язків (Nation, 2001; Verhallen & Schoonen, 1998). Тобто важливо вивчати лексичні одиниці не відірвано, а в контексті, показувати їхні ширші семантичні зв'язки. Звісно ж, знання слова також передбачає і вміння увідповіднити його форму зі значенням (Nation, 2001).

Є два виміри знання вокабуляру: рецептивний і продуктивний. Рецептивний вимір охоплює форми й значення слів, що їх дитина розуміє й усвідомлює в контексті або поза ним. До продуктивного виміру належать слова, які вона може продукувати і вживати спонтанно. Рецептивний вокабуляр часто розширюється швидше і може бути значно більшим за продуктивний (Nation, 2001). У навчанні мови важливо активізувати рецептивний вокабуляр дитини: не вимагати лише продукування слів, а й пропонувати завдання на впізнавання лексичних одиниць та їхніх значень.

І рецептивний, і продуктивний вокабуляри потребують практики: перший – на розуміння й сприйняття почутого або прочитаного, другий – на вміння продукувати слова в усній та письмовій формі. Лише розуміння вокабуляру замало для того, щоб дитина почала відтворювати слова (DeKeyser & Sokalski, 1996). Для його розширення потрібно практикувати мовлення в різних ситуаціях. Розвиток письмового вокабуляру, насамперед орфографії, можна покращити зокрема й за допомогою вправ на римування (Nation, 2001). Читання також істотно збагачує словниковий запас (Nagy & Anderson 1984), тож варто заохочувати читати різноманітні тексти навіть тих дітей, які поки що мають невисокий рівень мовленнєвих навичок. Завдання вчителя – допомогти таким учням з початковим рівнем володіння мовою знайти тексти, які вони зможуть читати попри те, що мають великий розрив між власним мовним рівнем та рівнем текстів у літературі чи підручниках.

Вивчення нового слова відбувається поетапно. Спочатку дитині трапляється нове слово. Потім вона може впізнати це слово в мовленнєвому потоці чи в тексті й поступово починає розуміти його значення. Пізніше формується вміння відтворювати форму й значення слова в пам'яті і зрештою здатність вживати слово без жодного посередництва (Ringbom, 2007).

Існують корисні правила для засвоєння нових слів:

1. Полегшуйте для учнів запам'ятовування нових слів: подавайте нове слово в різних контекстах, створюйте різні стратегії запам'ятовування: «прив'язуйте» слово до попередніх знань, використовуйте різні цікаві прийоми й лайфхаки, які допоможуть учням запам'ятати нове слово. Стратегій запам'ятовування потрібно навчати відкрито – так, щоб учні розуміли, як вони можуть запам'ятовувати нові слова.
2. Переконайтеся, що слово повторюється багато разів у різних ситуаціях, щоб учні мали змогу його вчити.
3. Пропонуйте до вивчення синоніми й антоніми до слова, а також словосполучення з ним.
4. Здійснюйте вивчення частин слова: префіксів, суфіксів, коренів та складових частин складних слів, експліцитно.
5. Активізуйте діяльність учнів: заохочуйте їх вивчати слова в будь-який зручний для них спосіб. Це сприятиме збагаченню їхнього словникового запасу. Наприклад, запропонуйте правило вести індивідуальні зошити, куди діти збиратимуть усі нові слова.
6. Зробіть вивчення слів невід'ємним елементом домашнього завдання: вправи на вокабуляр комбінуйте із завданнями на читання. Нехай учні практикують нові слова через комп'ютерні чи мобільні ігри або застосунки.
7. Інтегруйте нові слова в завдання або пропонуйте списки основних слів перед вивченням нової теми. Це допомагає учням будувати рецептивний словниковий запас. А оскільки розвиток рецептивного вокабуляру випереджає розвиток продуктивного, відповідно й робота з рецептивним вокабуляром потребує особливої уваги.
8. Пропонуйте учням під час вивчення нових слів поєднувати читання зі співом. Поцікавтеся, які їхні улюблені пісні, й на заняттях з мови розгляньте тексти до них, заохочуючи дітей підспівувати.

Знання **граматики** необхідне для точного й комплексного вживання мови. Порядок вивчення граматичних структур залежить від граматичного ладу мови (мов), яку / які вивчають. Утім навіть на ранніх стадіях вивчення мови можна пропонувати для опрацювання складні граматичні конструкції, особливо якщо дитина вважає їх значущими для себе, і якщо вони представлені як частина значенневих блоків. Зазвичай у процесі вивчення другої мови учні вивчають довгі фрази швидше порівняно з опануванням своєї першої мови. Цю особливість можна використати для вивчення граматики. Водночас потрібно зважати на те, що вивчення деяких граматичних конструкцій упродовж тривалого часу не завжди є доречним, що також цілком природно для розвитку мовленнєвих навичок учнів.

У викладанні граматики важливо завжди поєднувати практичне використання нових граматичних одиниць із аналізом їхнього значення та форми. Наприклад пропонувати учням слова пісні або інший короткий текст чи діалог, де наявна нова граматична конструкція. Після того як вони прочитають цей текст, варто спробувати з'ясувати значення граматичної одиниці. Простого заучування граматичного правила напам'ять недостатньо для засвоєння смислу. Найоптимальніший спосіб опанування граматичних структур такий: спочатку учні мають з'ясувати значення граматичної одиниці в контексті, а потім проаналізувати її разом з учителем. Учні мають бути активними в засвоєнні граматичних конструкцій, а не отримувати готові сформульовані правила. Коли в дітей є можливість самостійно з'ясувати значення граматичної одиниці та проаналізувати її типові особливості з допомогою вчителя, вони зрозуміють функціонування такої одиниці краще. Потрібно заохочувати їх використовувати граматичну одиницю в смисловому контексті й будувати з нею речення (Aalto et al., 2009). У такий спосіб відбувається смислове засвоєння граматичних структур.

Навички **говоріння** є комбінацією знань з граматики, вокабуляру і вимови. Гарна вимова необхідна для комунікативних компетенцій і ефективного вживання мови (Lord, 2005; Morley, 1991). Lintunen (2014) говорить про те, що людей з недостатньо хорошою вимовою часто вважають некомпетентними в мові. Отже, робота над покращенням вимови є вельми важливою. Запорукою успіху тут є створення доброзичливої атмосфери підтримки: щоб учні могли практикувати вимову й почуватися комфортно (Morley, 1991).

Вимову треба вивчати експліцитно для досягнення найкращих результатів (Derwing & Munro, 2005). На практиці під час мовних занять формування вимови або інтегрують безпосередньо в процес навчання, або здійснюють

окремо. Утім найкраще інтегрувати роботу над вимовою у формування комунікативних навичок під час рецепції і продукування мовлення (Burgess & Spencer, 2000). Розвиток навичок вимови для учнів стає більш очевидним, коли вони експліцитно спостерігають та аналізують власну вимову (Lord, 2005). І тут немає мети навчити учнів «ідеальної вимови», або такої вимови «як у носіїв». Ідеться про те, що вимова має бути на такому рівні, щоб її розуміли, щоб мовець міг реалізувати власні комунікативні цілі (Morley, 1991). Можна досягти й рівня вимови носіїв навіть тоді, коли вивчення другої мови почалося вже після періоду раннього дитинства. Однак для цього потрібна сильна мотивація й доволі багато афродансів та підтримки (Bongaerts, Mennen & van der Slik, 2000).

Навички вимови можна практикувати через слухання (Mendelson Burns, 1987). Різні види аудіювання сприяють розвитку вимови, оскільки вони підсилюють аудіальне сприйняття (Morley, 1991). Покращувати вимову можна зокрема й за допомогою читання віршів уголос, рольових ігор, співання пісень, якщо ставити за мету зробити патерни вимови швидкими (Morley, 1991). Коли йдеться про навчання суперсегментних особливостей мови (їх вважають найскладнішими), таких як інтонація, ритм чи смисловий наголос, дуже корисно ритмічно плескати в долоні, наспівувати мелодії без слів або співати пісень (Burgess & Spencer, 2000). Вправи на мовленнєвий ритм і наголошування слів цінні для практикування ритму й чіткості вимови, а інсценізації і рольові ігри корисні для практикування інтонації і смислового наголосу (Kendrick, 1997). Спів і ритмічне декламування віршів також допомагають розвивати вимову (Burgess & Spencer, 2000; Heikkola & Alisaari, 2018). Найголовніше спонукати учнів якомога більше говорити (Kendrick, 1997).

Швидкість продукування усного мовлення зростає прямо пропорційно до кількості мовних одиниць у пам'яті дитини: слів, висловів, частин речень, структур тощо. Точність починає збільшуватися тоді, коли комбінації мовних одиниць відповідають формі й змісту висловів носіїв цільової мови вивчення. Складність з'являється тоді, коли дитина здатна говорити про різні речі різними способами. Ці три аспекти потрібно практикувати на заняттях з мови разом із завданнями на говоріння.

Швидкість можна вдосконалювати зокрема за допомогою завдань, де учні мають описати картинку чи відео для своїх співрозмовників за лімітований відрізок часу, або коли вони розігрують діалоги, де відповідь передбачено дати одразу після поставленого запитання. Складність можна розвивати через вивчення альтернативних способів висловитися щодо певної теми або опанування кількох варіантів початку висловлювання. Також доцільно

відпрацьовувати різні способи зробити висловлювання довшим, вправлятися у вживанні підрядності й ланцюжків дієслів. Хороша вправа для практики використання різноманітних описових слів – попросити учнів описати певні речі: смак їхньої улюбленої страви до сніданку, кольори та звуки, які вони бачили й чули дорогою до школи тощо.

Важливо дотримуватися кількох правил практикування усної вимови на занятті:

1. Дискусії мають бути якомога більш значущими й автентичними.
2. Обговорення мають пробуджувати щиру потребу й бажання учнів поспілкуватися.
3. У завданнях має бути враховано мовний рівень учнів, і водночас мають бути наявні й виклики для розвитку навичок вимови.
4. Позитивна атмосфера на занятті – запорука успіху в навчанні мови.
5. Толерантність до помилок важлива: навіть носії мови припускаються помилок, а вивчення мови завжди передбачає помилки на шляху до оволодіння нею.

Для учнів початкового рівня володіння мовою доречно пропонувати такі завдання на вимову, як складання легких діалогів у побутових ситуаціях (привітання, питання, відповіді). Потрібно обирати ті теми, які стосуються щоденного життя учнів, їхнього досвіду або хобі. Можна потренуватися, що говорити, коли випадково штовхнули когось, коли не розумієте, що вам каже співрозмовник. Варто заохотити учнів записувати корисні й цікаві репліки з діалогів їхніх друзів.

На просунутому мовному рівні корисно розглядати з учнями граматичні явища в розмовній формі чи у формі гри або практикувати різні життєві ситуації спілкування. Ще одна цікава вправа на говоріння – використання заздалегідь заготовлених фраз у спонтанній розмові або драматургічній дії. Зазвичай таке завдання має розважальний характер і подобається учням.

Для всіх мовних рівнів можна практикувати такі завдання на говоріння: організувати дискусію на основі низки картинок або одного зображення, які запропонує вчитель; створювати описи або історії за запропонованими ілюстраціями. Співи – також хороший спосіб удосконалювати продукування мовлення на всіх рівнях, насамперед на початковому.

Щоб ефективно практикувати говоріння, атмосфера на занятті має бути безпечною і доброзичливою. Цьому сприятиме зокрема й використання моделей виконання завдань і підказок. Наприклад, довгі фрази й складні слова краще записати на дошці, щоб учні могли використовувати їх для створення діалогів. Складаючи певне завдання для учнів, учителі мають усвідомлювати, як воно співвідноситься з комунікативними цілями учнів, який тип процесу навчання активує це завдання. Понад те, важливо переконатися, що завдання містить когнітивні виклики для учнів, є корисним і достатньо автентичним. Необхідно також продумати, чи є метою завдання попрактикувати певну мовну структуру, які моделі, зразки, фрази чи інші підказки потрібно запропонувати учням для успішного виконання завдання. Також важливо вирішити, чи ставити перед учням ціль спостерігати за мовою, яку використано в самій умові завданні, і якою буде роль учителя: активна участь чи пасивне спостереження.

Навички й **стратегії слухання і читання** є не менш важливими складниками успіху у вивченні мови. Їх також потрібно викладати експліцитно. І слухання, і читання вимагають лінгвістичного й семантичного опрацювання почутого чи прочитаного тексту, самоконтролю в його розумінні і сприйнятті. Однак читання також вимагає і декодування графічних знаків (Gough & Tunmer, 1986; Kinnunen & Vauras, 2010; Language and Reading Research Consortium, 2015; Snow, 2002; Tunmer & Hoover, 1992). Метою навчання є розуміння й видобування смислу з усного чи письмового тексту (Singer & Alexander, 2017b). У цьому процесі учні активно поєднують значення тексту зі своїми попередніми знаннями (Singer & Alexander, 2017a). Такі особливості тексту, як вокабуляр, структура й жанр, також впливають на цей процес (Rose & Martin, 2012; Snow, 2002). Для учнів другої мови вокабуляр для опанування навичок слухання й читання є надзвичайно важливим (Gersten & Baker, 2000).

Організувати **аудіювання** можна по-різному: записати на дошці чи роздати на картках ключові слова, які будуть використані в аудіюванні. Перш ніж переходити до опрацювання нової теми, доречно зробити короткий огляд того, що вже обговорювали з цієї теми, щоб поглибити розуміння учнями поточної теми й підготувати до вивчення нової. Невеличка перерва між темами допомагає учням сприйняти як нові слова й концепти, так і тему загалом. Відповідно під час вивчення другої мови потрібно забезпечувати такі оптимальні умови для учнів. Необхідно також, щоб учителі чітко означували перехід від теми до теми, використовуючи дошку чи інші візуальні матеріали. Корисно перед вивченням нового активізувати попередні знання учнів. Такий спосіб допоможе глибше занурити їх у процес навчання. Під час виконання

завдань на аудіювання значно допомагають сприйняттю такі матеріали:

- лінгвістична підтримка з боку вчителя в поясненні значень;
- візуальна підтримка;
- конкретні приклади;
- пояснення учнів;
- рідна мова дитини;
- створення спільного бекграундного знання;
- увага до мовних структур, що їх вживають учні (граматика й вокабуляр).

Розуміння прочитаного може бути великим викликом у навчанні. Проблеми з читанням зрештою демотивують учнів у вивченні мови (Guthrie & Davis, 2003). Учні, які читають тією мовою, якою володіють недостатньо, потребують додаткової підтримки. Як засвідчують результати досліджень (Hall et al., 2017), для таких учнів ефективним є інструктаж, сфокусований на розвитку вокабуляру й навичок осмислення прочитаного.

Важливо, щоб опорні матеріали, розроблені для кращого розуміння учнями тексту, давали їм змогу максимально розвинути потенціал розуміння тексту (Gibbons, 2002, Walqui, 2006). Це своєю чергою стимулюватиме учнів до глибокого залучення в літературні практики (Cummins & Early, 2015; Guthrie & Davis, 2003). Якщо учнів інструктують щодо стратегій читання, це позитивно впливає не тільки на розуміння прочитаного, а й на усвідомлення та засвоєння цих стратегій. Цілеспрямоване навчання стратегій читання допоможе недосвідченим читачам (Rupley, Blair & Nichols, 2009). Розуміння прочитаного можна покращити, якщо повідомляти учням мету, з якою вони читатимуть текст (Guthrie & Davis, 2003; Olson & Land, 2007; O'Reilly et al., 2018), навчити їх ставити запитання до прочитаного (National Reading Panel, 2000; Rosenshine, Meister, & Charman, 1996), навчити їх контролювати своє розуміння й робити висновки, щоб визначити основні ідеї тексту (National Reading Panel, 2000). Також покращити результати в читанні можна через активізацію попередніх знань учнів, скажімо, пов'язати їхні інтереси й досвід у школі та поза школою із вивченням нової теми (Cummins & Early, 2015; Guthrie & Davis, 2003; Pressley & Afflerbach, 1995; Pressley et al., 2004). Розуміння прочитаного передбачає усвідомлення й конструювання значень у тексті (Pressley & Afflerbach, 1995). Оскільки мову використовують як «посередника в пізнанні» і засіб

конструювання нових ідей (Swain & Lapkin, 2013, стор. 105), важливу роль тут відіграють зрозумілі афорданси (Van Lier, 2000). Для розвитку вміння читати тексти академічною мовою, усім учням (а не лише тим, у кого рідна мова інша) потрібна допомога вчителів.

Вокабуляр – невід’ємна частина навчання читання. Надважливо забезпечити учнів, яким читання дається важко, окремими інструкціями з вокабуляру і завданнями на розуміння прочитаного. Водночас необхідно заохочувати всіх учнів активно вчити вокабуляр, зображувати значення слів та розуміти їх у контексті читання. Розмови в парах про вокабуляр допомагають учням контекстуалізувати невідомі слова й зрозуміти значення тексту. Отже, для використання нового вокабуляру доцільно пропонувати завдання на колективне опрацювання тексту, щоб спонукати учнів до дискусій щодо значення тексту, його можливих інтерпретацій тощо. Якщо в учнів спільна рідна мова, її можна використовувати як допоміжну в завданнях на розуміння прочитаного: розмови з однолітками про значення слів допоможуть провести паралелі зі словами, що вже знайомі для дітей у першій мові. Так процес засвоєння оптимізується, а в учнів з’являється глибше розуміння концептів під час вивчення другої мови. Використання білінгвальних словників, програм, застосунків, сайтів також стане в пригоді.

Під час навчання учнів стратегій читання важливо як моделювати ці стратегії, так і повідомляти учням про те, яку саме стратегію вони вивчають, і коли саме і як саме цю стратегію можна застосовувати на практиці. Техніки «розмірковування вголос» дають учням змогу усвідомлено використовувати певну стратегію читання залежно від запропонованого тексту. Це також покращує їхнє розуміння тексту й додає впевненості у власних читацьких здібностях.

Розгляньмо зразки завдань на розвиток розуміння прочитаного (деякі ідеї ґрунтуються на роботі Aalto et al., 2009):

Перед читанням:

1. Намалюйте X (тема тексту, наприклад, тварина), напишіть поряд, що ви вже про неї знаєте. Розгляньте малюнки й тексти, з якими вони пов’язані. Доповніть малюнок і опис. Розкажіть своїми словами, що ви знаєте про X.
2. Прочитайте назву тексту та перше речення в кожному абзаці. Підкресліть їх. Яка тема тексту? Чи можна здогадатися, про що буде кожен абзац? Прочитайте абзаци повністю. Яку нову інформацію ви дізналися?

3. Прочитайте основний заголовок і підзаголовки, розгляньте картинки, прочитайте висновок (якщо він є). Складіть ментальну мапу тексту на основі інформації з тексту.

4. Використайте метод нелінійного читання: прочитайте перші речення абзаців, подивіться на дати в тексті, перегляньте, чи є якісь терміни. Про що йдеться в тексті? Коли відбуваються події?

Під час читання:

1. Оглядове читання:

1.1 Прочитайте короткий абзац за 30 секунд.

1.2 Обговоріть у парі, що ви запам'ятали з прочитаного.

1.3 У наступні 30 секунд перечитайте цей абзац повторно. Спробуйте дізнатися нову інформацію або з'ясувати значення незрозумілих моментів.

1.4 Обговоріть у парі повторно. Що вам вдалося зрозуміти краще?

1.5 Перечитайте текст у звичайному для вас темпі.

1.6 Обговоріть його ще раз зі своїм партнером чи партнеркою. Спробуйте пояснити, про що йдеться, своїми словами.

2. Знайдіть у тексті визначення основних понять чи концептів. Підкресліть їх.

3. Прочитайте кожен абзац разом із партнером чи партнеркою. Зробіть письмове або усне резюме до кожного абзацу.

4. Складіть ментальну мапу тексту під час читання.

Після читання:

1. Складіть запитання до тексту, який ви щойно прочитали. Попросіть партнера чи партнерку відповісти на них.

2. Складіть правдиві й неправдиві твердження щодо змісту прочитаного тексту. Попросіть вашого партнера чи партнерку визначити істинність тверджень.

3. Розгляньте запропоновані вчителем чи вчителькою малюнки / фрази, які відображають події тексту. Розташуйте їх у тій послідовності, у якій про це йдеться в тексті.

4. На основі прочитаного намалюйте плакат, комікс, створіть невеличкий перформанс. Зробіть презентацію на занятті.

5. Запропонуйте іншу кінцівку тексту. Підготуйте презентацію.

Навички письма рідною мовою істотно впливають на розвиток навичок письма другою мовою (Kroll, 1990). І стратегії письма і, до певної міри, знання текстуальних структур та жанрів першої мови можна використати для навчання письма в другій (див також Friedlander, 1990). Утім у багатьох аспектах письмо другою мовою буде різнитися від письма першою (Grabe, 2001) завдяки тому, що учень володітиме вокабуляром і структурами рідної мови (Wigglesworth & Storch, 2012). Коли учні стають більш обізнаними в цільовій мові вивчення, продукування мовлення теж стає швидшим, і це відображається й у їхньому письмі (Chenoweth & Hayes 2001; Williams 2012). Учителі мають чимало способів розвинути й покращити письмові навички учнів.

Для того щоб розвинути швидкість письма другою мовою, приділяють увагу вивченню мовних структур і вокабуляру. Додатковим стимулом для розвитку швидкості буде обмеження виконання завдання в часі: наприклад, коли в дитини є 2 хвилини, щоб написати повідомлення в чаті другові чи подрузі, або 3 хвилини, щоб записати якнайбільше слів з того, що зображено на малюнку. Використовують також інші типи завдань для підвищення швидкості письма: синтезування текстів, написання відповіді на електронний лист (у самому листі, на який треба відповісти може бути багато опорних матеріалів, зокрема деталізованих запитань для відповіді), написання альтернативного закінчення певної історії, написання історії на основі картинок, створення речень з готового набору слів, доповнення чужого тексту за допомогою додаткових запитань.

Точність письмового мовлення також можна розвивати по-різному. Насамперед знання граматики покращує точність письмового мовлення, тому відпрацювання граматичних структур безпосередньо розвиває й точність письма. Аудіювання також сприяє розвитку точності письма, оскільки рецепція в мові завжди передує продукуванню мови. Тож і практика вимови є корисною для розвитку точності. Традиційними й частково нудними способами практикування точності письмових навичок є різні диктанти (фонетичні, лексичні, граматичні, текстуальні), а також списування текстів. Такі завдання мають бути цікавими або розважальними за змістом, щоб учні не втратили мотивації до виконання їх. Потрібно враховувати також мовний рівень дитини, адже вона може не впоратися з диктантами речень чи текстів, де вокабуляр і структури занадто складні. Є й інші завдання на розвиток точності письма: скласти речення із запропонованих слів, вставити в текст слова зі списку, перебудувати речення за певними параметрами (замінити однину на множину, теперішній час на минулий тощо).

Для розвитку точності корисно також аналізувати разом з учнями допущені помилки. Для вчителів насамперед важливо зрозуміти причини та характер цих помилок: чи це постійне неправильне використання нової граматичної структури, чи це частково засвоєна структура, яку дитина інколи вживає неправильно. Якщо певну мовну форму чи структуру учні вживають час від часу то правильно, то з помилками, є сенс звернути на неї увагу, адже це означає, що вони частково засвоїли форму або структуру, але все ще потребують підтримки вчителя в її використанні на письмі. Такі типи помилок можна виправляти разом з учнями або дати їм можливість зробити це самостійно після вчителєвих пояснень. Якщо певну форму чи структуру повсякчас вживають неправильно, це означає, що учні ще не готові її засвоїти, і цю мовну одиницю наразі доречно оминати.

Ситуація, коли вчителі самі виправляють усі помилки, зменшує суб'єктність учнів у навчанні, не дає їм нагоди вчитися на власних помилках і, зрештою, є марною тратою часу. Важливо не намагатись охопити й виправити всі помилки водночас, бо від перенасичення інформацією втрачається змістовність роботи над помилками. Також це демотивує учнів, оскільки одночасне виправлення всіх помилок ставить в центр уваги їхні слабкі сторони. Завжди важливо розуміти, що саме в цей момент буде корисним для дитини. Це може бути матеріал, який вивчали нещодавно і який може бути мотиваційним і заохочувальним для подальшого поступу у вивченні мови.

Є різні способи й для розвитку складності письма. Коли учні вчать висловлювати певну думку різними способами, зокрема й використовуючи синоніми, вони вже розвивають складність мовних навичок. Також для розвитку складності корисно ознайомити учнів з різними жанрами й стилями письма. Варто цілеспрямовано повправлятися в написанні розлогіх речень із використанням складних мовних структур, попрактикувати засоби когезії в письмових тестах. При цьому потрібно зважати на те, що на початкових рівнях вивчення мови учні здатні сфокусуватися в одному завданні лише на одному з аспектів: або швидкості, або точності, або складності. Отже, необхідно заздалегідь продумати, який аспект відпрацьовувати саме на цьому етапі заняття чи в цьому завданні, і повідомити про це учнів.

Під час формування навичок письма корисно й ефективно досліджувати разом з учнями взірцеві тексти й використовувати їх як основу для завдань з письма. Також написання спільного тексту групою учнів з паралельним обговоренням сприятиме розвитку навичок письма кожного учасника групи. Не менш корисним є аналіз і вдосконалення (редагування) письмових текстів у малих групах.



4. Оцінювання результатів навчання з другої мови.

Під час оцінювання результатів навчання з другої мови важливо визначити, які аспекти мови оцінюють у певний момент. Найкраще, якщо вчитель має зразки учнівських завдань щодо цього аспекту за довший період навчання, ніж за той час, у який відбувається оцінювання. Учні також мають отримати точну інформацію про те, що саме буде оцінено: наприклад це швидкість письма і його точність, вокабуляр і знання граматики або навички читання й письма. Важливо, щоб лише один аспект, а не кілька, був у центрі уваги оцінювання за один раз. Виняток може становити комплексне оцінювання прогресу мовленнєвих навичок.

Інструкції до завдань для оцінювання мають бути простими й зрозумілими. Понад те, тип завдання має бути знайомим для учнів. Це забезпечує оптимальну надійність оцінки. Також варто подумати, чи можуть учні продемонструвати свої знання й навички різними способами: наприклад усне продукування мовлення інколи дає більш реалістичну картину володіння вокабуляром, ніж виконання письмового завдання. Також потрібно використовувати різні форми оцінювання: самооцінювання (наприклад у вигляді щоденника чи портфоліо), взаємооцінювання, оцінювання індивідуальної роботи (одразу після її завершення) чи оцінювання, пов'язане з іспитами (чого ви навчилися з цього завдання, розкажіть про свій навчальний досвід, чи задоволені ви своїм внеском у курс, оцініть себе та обґрунтуйте, чому оцінка має бути саме такою з огляду на підготовку до іспиту).

Для учнів зворотний зв'язок щодо оцінювання надзвичайно важливий. Якщо дитина розуміє свій поступ, яким чином вона досягає цілей і якими будуть наступні кроки, таке оцінювання покращує процес навчання. Регулярний зворотний зв'язок набагато корисніший за спорадичне оцінювання. Для вчителів оцінювання важливе, бо дає змогу використовувати результати для планування наступних занять таким чином, щоб оптимально скеровувати прогрес дитини й забезпечити максимальну підтримку в навчанні. Оцінювання також допомагає зберегти суб'єктність учнів у навчальному процесі: коли учні усвідомлюють свої потреби в розвитку мовних навичок, вони почуваються більш залученими до процесу навчання і беруть на себе більше відповідальності. Понад те, коли учні можуть впливати на свої подальші навчальні цілі, це позитивно впливає на мотивацію.

Коментуючи результати, учитель має розділити своє повідомлення на частини. Якщо надавати фідбек дозовано, щоб він був співмірним із навчальним процесом і певною навичкою, яку було оцінено, це принесе більше користі

в навчанні. Також більш мотиваційним є зворотний зв'язок, який зосереджено на здобутках, а не на недоліках. Фідбек також не має бути надто загальним: оптимальним є фокус на конкретних речах і акцентування на тому, що діти вже знають і можуть і що потрібно вивчити далі. Для вчителів також важливо подумати, як виглядатимуть їхні коментарі щодо результатів для учнів, як позитивно вплинути наданим фідбеком на мотивацію учнівства до навчання.

Для оцінювання усного продукування мовлення добре моделювати в завданнях повсякденні комунікативні ситуації, адже вони репрезентують звичайні мовні навички, потрібні на щодень. Зокрема корисними можуть бути інструкція, рекомендації або коротка рольова гра. Щоправда такі типи завдань потребують умінь і слухати, і висловлюватися по черзі, і пов'язати фразу з попередніми висловлюваннями. Оцінювання діалогу й відповідей відмінне від оцінювання продукування довших висловлювань, оскільки в діалогах мовленнєва ситуація й співрозмовник також впливають на результат. Це потрібно враховувати під час оцінювання. Продукування усного мовлення можна також оцінювати за допомогою завдання на створення опису за опорною картинкою, серією малюнків або запитанням. Такого типу завдання доречні для різних рівнів володіння мовою і залежать від теми. На початкових рівнях вивчення мови усне продукування дається легше, якщо завдання спонукає до взаємодії. Розлога монологічна розповідь заскладна на цьому етапі.

Під час оцінювання письма важливо розрізняти оцінювання швидкості, точності та складності. Оцінювання швидкості має вагу на початковому рівні володіння мовою. Додатково можна оцінити, чи було виконано умову завдання, чи є написане зрозумілим. Точність письма можна оцінювати лише тоді, коли учням заздалегідь повідомили, що будуть оцінювати саме цей аспект.

Оцінювання навичок читання може бути доволі складним. Найчастіше проблеми виникають тоді, коли розуміння прочитаного оцінюють крізь призму продукування мовлення: наприклад, коли в завданні потрібно вимогу пояснити своїми словами, про що йдеться в тексті. Таке завдання вимагає також розвинених навичок письма чи говоріння. Часом краще ніж просити учнів про письмову відповідь, буде запропонувати їм вибрати правильні картинки до тексту чи розташувати малюнки до тексту в правильній послідовності, щоб відтворити описані події. Інколи дитина може здогадатися про правильну відповідь, використовуючи лінгвістичні підказки, хоча самого розуміння прочитаного і не має. Такі відповіді не дають жодного уявлення про рівень розвитку навичок читання. Часом культурний контекст також може обмежувати розуміння тексту, і такі проблеми з розумінням абсолютно не

пов'язані з власне мовленнєвими навичками. З огляду на це під час оцінювання читання варто використовувати ті прийоми, які допоможуть визначити справжній рівень розуміння прочитаного.

По-перше, сам тип завдання має бути знайомий учням. По-друге, запитання та інструкції мають бути прості і чіткі, інакше доведеться оцінювати розуміння питань та інструкцій, а не читання власне тексту. Отже, відповіді на запитання передбачають читання не дуже знайомого для учнів тексту. Однак, зокрема на початкових рівнях, немає сенсу питати про надто специфічні деталі прочитаного. Щоб учні не вгадували відповіді, потрібно аби формулювання в запитаннях різнилися від формулювань у тексті. Коли порядок запитань відповідає послідовності розгортання подій у тексті, це допоможе учням упоратись із завданням. Важливо, щоб учні мали достатньо місця й часу для записування відповідей.

Є різні типи завдань для оцінювання й навичок володіння вокабуляром. До завдань, які оцінюють рецептивний вокабуляр, можна залічити такі: коли учні добирають картинки для пояснення значення слів, вибирають відповідне слово з низки запропонованих для певної ситуації, викреслюють з наданого переліку слова, які вони вже знають. Також учні можуть аналізувати речення: чи мають вони сенс, чи містять правдиву інформацію. У такому типі завдань деякі речення мають бути безсенсовими через неправильний вибір вокабуляру. Наприклад «Коти літають» або «Діти ходять до школи вночі» тощо. Також мають бути й змістово правильні речення: «Яблуко – це фрукт». Завдання на продуктивний вокабуляр можуть бути такими: заповнити пропуски в реченнях відповідними словами (без опорного переліку, з якого вибирають слова), запропонувати для заповнення пропуску правильне слово відповідно до наданих значень або до картинок, що репрезентують значення. Інколи в завданнях на оцінювання вокабуляру учні мають можливість представити не тільки основне, а й інші значення слова.

Під час оцінювання граматичних навичок важливо, щоб недостатнє знання вокабуляру не заважало учням продемонструвати знання граматики. Отже, у граматичних текстах бажано використовувати порівняно легкі слова. Одне з хороших завдань для оцінювання граматики – попросити учнів заповнити пропуски відповідною граматичною формою у значеннєвому контексті:

Я бачив _____ вчора.

(він)

Відомо чимало способів оцінки мовних навичок учнів. Деякі дослідження засвідчують, що окреме оцінювання вокабуляру і граматики не потрібне: результати цих тестів відповідають результатам, наприклад оцінювання письма або читання. Отже, здається, що більш значущим було б використання цих останніх для оцінки мовленнєвих навичок. Також методи комплексного оцінювання разом зі зразками виконання завдань за довший період (зокрема портфоліо) завжди будуть ефективнішими й кориснішими, ніж разові принагідні тестування, які дають обмежене уявлення про досягнення учнів.

5. Ефективна педагогіка для тих, хто вивчає мову.

Лінгвістично чутливі вчителі здатні підтримувати своїх учнів у навчанні мови. За даними дослідників, головним питанням мовної політики в добу глобалізації є те, як освітні системи ставляться до ідентичностей і походження учнів (Gay, 2002; Lucas & Villegas, 2011). Чи розглядають рідну мову дитини як додаткове надбання або як недостатність компетенцій у мові навчання? Переконавання й ставлення вчителів до учнів впливають як на самих учнів, так і на формування їхніх ідентичностей та їхнє навчання. Школа – це місце, де або підтримують, або пригнічують дитячу ідентичність (Cummins, 2001). Щоб створити ефективне навчальне середовище, потрібно зважати на ідентичність учнів, їхню суб'єктність, ієрархічні стосунки та залученість у навчальний процес (de Jong, 2011; Teemant, 2018).

Ruiz (1984) визначив три основні напрями в ставленні до мовного планування: «мова як проблема», «мова як право» і «мова як ресурс». Перший напрям є шкідливим щодо ідентичності дитини. Другий визнає право на вживання рідної мови в навчанні, однак за цих умов учні не отримують ні педагогічної, ні інтенціональної підтримки, як це відбувається в третьому напрямі. Адже саме третій напрям сприяє найбільш ефективному навчанню мультилінгвальних учнів. Він також суголосний із принципами лінгвістично чутливого викладання, коли мови учнів цінують і розглядають як важливий ресурс для навчання (див. розділ 1; Lucas & Villegas, 2011).

Щоб забезпечити найбільш ефективне навчання, як стверджує de Jong (2011), потрібно слідувати таким чотирьом принципам у прийнятті рішень і впровадженні мовних політик у мультилінгвальних школах:

- 1) прагнення до освітньої рівності;
- 2) утвердження ідентичності;

3) сприяння адитивній (додатковій) білінгвальності;

4) структурування для інтеграції.

Дотримання принципу «прагнення до освітньої рівності» гарантує, що всі учні почуваються однаково цінними й значущими. Немає дискримінації за походженням чи за мовою спілкування (Miramontes & Commins, 2005). Навпаки, мультилінгвальність розглядають як невід'ємну частину ідентичності учнів і цінний ресурс для навчання. Фактично мультилінгви можуть послуговуватися двома чи більше мовами в щоденному житті, що також варто враховувати в педагогічних підходах. Принцип освітньої рівності ґрунтується на «Загальній декларації прав людини»¹⁵ і підтримує право всіх учнів вповні розкривати свій потенціал. Однак освітньою рівністю, на жаль, часом нехтують і до мультилінгвальних учнів ставляться несправедливо. Зокрема вчителі надають їм інакший фідбек або очікують від них академічних досягнень, відмінних від монолінгвів (de Jong, 2011). Ставитися до учнів відповідно до принципу рівності не означає ставитися до них однаково: для дитини, яка щойно почала засвоювати мову навчання, не будуть корисними такі підручник чи інструкції до завдання, які прийнятні для того, хто вільно володіє академічною мовою навчання (de Jong, 2011). Отже, неправильно вимагати від учнів, які щойно розпочали навчання в школі з українською мовою викладання і майже не володіють нею (або, скажімо, добре володіють лише розмовним її стилем), виконувати складні письмові завдання українською.

«Утвердження ідентичності» – другий принцип ефективного навчання для мультилінгвів. Він означає поцінування кожного та кожної незалежно від їхнього походження, а також створення «просторів для різноманіття учнівських голосів» (de Jong, 2011, 174). Це означає не тільки дати учням змогу бути самими собою, а й сприяти цілісному представленню їхньої ідентичності. Взаємодія між учнями та вчителями істотно впливає на процес навчання: якщо вчителі утверджують ідентичності своїх учнів, то ці останні більше схильні до залучення в навчальний процес (Cummins, 2001). Отже, утвердження ідентичності учнів є наріжним каменем у підтримці їхніх навчальних досягнень і, у широкому сенсі, їхньої людяності (de Jong, 2011; Skutnabb-Kangas, 2001). Утім часом успіхи учнів у навчанні цілком залежать від їхніх навичок адаптації: якщо діти здатні асимілюватися й знайти своє місце в навколишній культурі, вони знатимуть, як «діяти, писати й говорити» (Kazoulis, 2001, p. iv). Якщо ж учні бачать, що їх не цінують, то можуть почати думати, що їхні навчальні досягнення не мають значення (de Jong, 2011). Це може призвести до появи негативного ставлення до навчання загалом і до школи зокрема.

¹⁵ <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

Третій принцип має назву **«сприяння адитивній (додатковій) бі/мультилінгвальності»**. Він означає, що необхідно розглядати всі мови та їхні варіанти як навчальний ресурс, а також забезпечувати наявність (видимість) усіх мов, які знають учні (de Jong, 2011). Адитивна бі/мультилінгвальність визнає цінність і роль рідної мови під час вивчення інших мов. Відповідно до цього принципу, потрібно підтримувати всі мови, а також не можна вважати якусь одну з них перешкодою для вивчення іншої (Lucas & Villegas, 2011). Важливо заохочувати учнів «будувати й розширювати ті лінгвістичні ресурси, з якими вони прийшли до школи» (de Jong, 2011, 177). Понад те, усі мови, які знає дитина, пов'язані між собою: отже, навички грамотності в одній мові підтримують навички грамотності в інших мовах, а коли учні розвивають концептуальне знання в рідній мові, воно переноситься й на інші мови (Cummins, 2001). Тобто будь-що, вивчене в одній мові, може бути виражено засобами іншої мови, яку вивчають (Commins, 2014). Коли дитині не дозволяють використовувати першу мову, її ідентичність звужується. Це стає перешкодою у вивченні мови. Очевидно, що другий і третій принципи тісно пов'язані (de Jong, 2011).

Четвертий принцип **«структурування для інтеграції»** передбачає повне залучення учнів у всі види шкільної діяльності (de Jong, 2011). Структурування для інтеграції працює як на макрорівні (наприклад в організації шкільного розкладу для навчання першої мови, або у виділенні фінансової підтримки для викладання мови навчання початківцям), так і на мікрорівні в класі. Зокрема потрібно продумувати рішення, які стосуватимуться всіх учнів незалежно від їхнього лінгвістичного чи етнічного походження і які сприятимуть їхньому залученню в навчальний процес. Де Йонг стверджує (de Jong 2011, 180), що «інтеграція – це процес розбудови стосунків рівного статусу між учасниками, а не просто їхнє перебування в спільному просторі». У розріз із цим принципом ідуть асиміляція (коли до уваги не беруть попередній досвід дитини як цінний ресурс для навчання) (Teemant, 2018) або сегрегація за мовною чи культурною ознакою.

Інтеграції сприяє зокрема організація спільного навчання і групова робота, коли всіх учнів залучають до навчання. Знання в такий спосіб вибудовують через соціальну взаємодію. Отже, необхідно забезпечити учням можливість розвивати навички з допомогою однолітків і вчителів у проксимальній зоні розвитку (Teemant, 2018; Vygotsky, 1986). Спільне (колаборативне) навчання рекомендують і такі автори, як Tharp, Estrada, Stoll Dalton, Yamauchi (2000) у пропонованих ними «Стандартах ефективної педагогіки».

Дослідники зауважують, що надзвичайно важливо, аби учні могли конструювати знання в спільних продуктивних активностях: дискусіях з учителями та іншими учнями. Коли учні навчаються засобом другої мови, потрібно заохочувати їх обговорювати зі своїми однолітками завдання рідною мовою. Колаборативне навчання дає учням змогу розвивати усні і письмові навички з усіх предметів, а також застосовувати набутий досвід та наявні знання в усіх видах шкільної діяльності. Якщо навички з мови навчання в школі ще тільки розвиваються, потрібно дозволити учням проводити дискусії та обговорення першою мовою. Так вони краще розумітимуть теми й інструкції до завдань, ніж якщо використовувати для цього лише другу мову (мову навчання) (Tharp, et al., 2000).

Усі принципи тісно взаємопов'язані, тому дотримання одного з них ймовірно призведе до позитивних результатів і в інших принципах. Щоб побудувати ефективну систему шкільного навчання для всіх учнів, потрібно враховувати всі чотири принципи на всіх рівнях прийняття рішень (de Jong, 2011). Наприклад, потрібно продумати відповіді на такі питання: які можливості має учень для того, щоб продемонструвати свої вміння під час оцінювання; чи використовувати як джерело конструювання знань тільки мову навчання, чи й інші мови розглядати теж. Важливо узгодити між собою всі шкільні практики (de Jong, 2011). Зрештою, саме те, що відбувається в класі, має значення: як сприймають і підтримують ідентичність учнів, як ставляться до їхньої мультилінгвальності тощо.

Паралельно з de Jong – Tharp й ін. (2000), Teemant (2018) сформулювали принципи ефективної педагогіки, які пропонують учителям більш конкретні педагогічні стратегії в класі. Перший з цих принципів – **сумісна продуктивна діяльність**. Це означає, що вчитель вибудовує знання спільно з учнями, найчастіше в малих групах. Учитель працює разом з учнями не як транслятор знання, а як модератор (фасилітатор). Учитель підтримує й розвиває знання учнів у спільній продуктивній активності, зокрема в дискусії. Відмінність од традиційної роботи в групах полягає в тому, що вчитель забезпечує підтримку учнів і водночас створює для них когнітивні виклики. Важливо при цьому не залишати учнів наодинці з виконуваними завданнями. Результатом такої колаборації може бути певний спільний продукт.

Другий принцип, за Tharp і Teemant – **розвиток усних та письмових умінь** під час вивчення всіх предметів навчальної програми. Учителі розвивають компетенції учнів в усному й письмовому мовленні під час виконання завдань та інструкцій до всіх предметів. Це означає, що вчителі надають учням необхідну

підтримку та можливості розвивати навички читання, письма, говоріння з різних предметів. Від учителів це вимагає знання аспектів, що стосуються розвитку мови та різних мовних вимірів (див. Розділи 2 і 6), а також послідовної систематичної підтримки учнів, щоб сприяти розвитку їхньої академічної мови й грамотності. Отже вчителі мають звертати увагу на мовні структури, концепти й абстрактні слова та пояснювати їх учням з урахуванням їхніх навичок учня та рівня володіння мовою.

Третій принцип – це **контекстуалізація**. Він означає те, що викладання нової теми має бути пов'язане з попередніми знаннями й досвідом учнів. Так учителі забезпечуватимуть значущий зв'язок шкільного навчання з життям і щоденним оточенням учнів, що своєю чергою, спонукатиме дітей до більшої залученості в навчальний процес і глибшого розуміння виучуваної теми.

Четвертий принцип – це **викладання через спілкування**. Ідеться про те, що вчителі в різний спосіб залучають учнів у навчальну дискусію. Це можна робити або з усім класом, або під час роботи в малих групах. Учителі мають спонукати учнів до спілкування за допомогою запитань і допомагати зрозуміти їх. Коли учні бачать, що вчитель слухає їх і цінує їхню думку, тоді в них поглиблюється відчуття належності до школи. Це сприяє покращенню навчання а також загальному добробуту учнів, що є надзвичайно важливим (Heikamp et al., 2020). Якщо принцип викладання через покращення імплементується оптимально, учні на занятті говорять частіше за вчителя (Teemant, 2018).

Одним із найефективніших принципів педагогіки вважають принцип **критичної позиції** (Teemant 2018). Цей принцип озброює учнів критичною рефлексією щодо різних нерівностей і несправедливостей у суспільстві, а також наділяє їх бажанням змінити ці нерівності демократичним шляхом і громадянською залученістю. Рефлексія щодо нерівності бере початок саме в класі, а вже потім на рівні школи. Важливою є спільна робота зі створення способів подолання цієї нерівності, а також організація простору рівних можливостей для всіх на рівні класу і на рівні шкільної спільноти.

Іншим принципом ефективної педагогіки є **моделювання**. Це означає надати учневі можливість вчитися через спостереження. На практиці це відбувається так: учням допомагають розвинути компетенції, перш ніж вони діятимуть самостійно в реальних обставинах. Учитель може зокрема запропонувати освоїти модель математичного чи мисленнєвого процесу і так підтримати процес навчання.

Останнім є принцип **спрямованої на учнів діяльності**. Це означає, що вчитель заохочує учнів брати відповідальність за власне навчання й мотивує їх самостійно робити вибір, ставити індивідуальні цілі в навчальному процесі. Часом це також означає, що учні можуть самі обирати цікаві проблеми в межах вивчення певної теми.

Запровадження й реалізація всіх принципів ефективної педагогіки не відбудеться одночасно. Учителі мають поступово, крок за кроком, імплементувати ці принципи в своїй діяльності, а також докладніше вивчати їх разом із колегами. Така імплементація виглядає простішою і зручнішою, надто коли вчителі рефлексують над принципами та обговорюють потенціал запровадження їх спільно з колегами.



6. Підтримка (академічної) мови і розвиток грамотності з усіх шкільних предметів.

Якщо вчителі хочуть розвинути мовленнєві навички й грамотність своїх учнів з усіх предметів, то мова, якою вони користуються для формулювання завдань, не може бути занадто простою. Навпаки, важливо, щоб в учнів була можливість отримати інструкції складнішою мовою. Для цього вчителі мають продумати підказки й основу для розуміння змісту завдання. Як це зробити найкраще, описано в попередніх розділах. Наведемо тут лише підсумковий огляд оптимальних практик. У таблиці подано основні частини фасилітації розуміння учнями академічних текстів і розвитку їхніх мовних компетенцій з усіх предметів із посиланнями на відповідні розділи цього посібника, де можна знайти докладну інформацію щодо певного питання.

Як підтримати розуміння?

ІНДИВІДУАЛЬНІ	КОНТЕКСТУАЛЬНІ
Використовуйте попередні знання, установлюйте значущі зв'язки і проводьте паралелі	5
Попередньо вивчайте вокабуляр	3
Використовуйте візуальні підказки (графіка, картинки, таблиці)	3
Ставте фокусні запитання	3
Узагальнюйте та підсумовуйте	3

Навчання академічного вокабуляру відповідає загальним правилам навчання вокабуляру (див. Розділ 3). Найголовніше правило: слова й вислови потрібно вивчати в значущих контекстах (а не просто як випадкові переліки). Важливо також навчати складових частин одного концепту, а також різних способів вживання певного слова.

Активне залучення учнів до роботи з академічними текстами сприяє розвитку вміння розуміти прочитане і розширює знання вокабуляру (Cummins & Early, 2015). Підтримка академічного читання відбувається через навчання учнів ефективних стратегій читання (див. Розділ 3). Важливо активувати попередні знання учнів, викликати інтерес до читання й поставити чіткі цілі для прочитання тексту перед тим, як розпочинати власне читання. Зокрема можна цілеспрямовано ставити запитання, щоб розігріти інтелектуальний потенціал учнів, звернутися до їхніх попередніх знань і досвіду, спровокувати дискусії між учнями в малих групах про те, що вони вже знають на цю тему, щоб забезпечити обмін інформацією між ними. Під час читання вчителі мають змодельовати стратегію «думання вголос» і ставити запитання, коли учні читають тексти з певного предмету. Зрештою, це має сприяти тому, що учні навчаться ставити собі запитання до й під час читання, а це допоможе їм краще сфокусуватися і глибше розуміти прочитане. Також важливо допомогти учням усвідомити, що не обов'язково знати й розуміти кожне слово в тексті. Значення певних слів можна видобути з контексту. Отже й перекладати кожне слово не варто.

Після читання потрібно вказати на значущі зв'язки між текстами, які читали учні (наприклад між різними розділами однієї книжки). Утім для глибокого розуміння теми прочитаного важливіше провести паралелі між прочитаним і життєвим досвідом учнів. Доречно попросити учнів самостійно зробити висновки з прочитаного й поміркувати на задану тему. Таким чином учителі активізують когнітивний потенціал учнів (див. Розділ 5).

У шкільних підручниках доволі багато складних концептів, і вчителі мають вибудувати систему підтримки розуміння цих концептів. Під час визначення складного концепту бажано використовувати зображення (коли це можливо), щоб допомогти учням якнайкраще зрозуміти, про що йдеться. Важливо уникати занадто загальних чи абстрактних визначень, якщо ми справді хочемо, щоб учні добре зрозуміли концепт. Найкраще вибудовувати розуміння учнями того чи того концепту через проведення паралелей з їхнім життєвим досвідом. Так, наприклад, якщо на уроці фізики ми обговорюємо різні форми субстанції, то можемо посилатися на досвід кип'ятіння води, розтоплення льоду чи заморожування льодяних кубиків.

«Читання важливе. Якщо ви знаєте, як читати, вам відкриється увесь світ» (Барак Обама).

Список використаних джерел



Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opettamisen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009 s.402–423

Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O. & Commins, N. L. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>

Bongaerts, T., Mennen, S., & van der Slik, F. (2000). Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language. *Studia Linguistica*, 54(2), 298–308. DOI: 10.1111/1467-9582.00069

Bulté, B., & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency* (pp. 21–46). Amsterdam: John Benjamins.

Burgess, J., & Spencer, S. (2000). Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System*, 28(2), 191–215. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00007-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00007-5)

Catalano, T., Traore Moundiba, H. C., & Pir, H. (2019). 'I felt valued': Multilingual microteachings and the development of teacher agency in a teacher education classroom. *Critical Multilingualism Studies*, 7(3), 55–76.

Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80–98. <http://dx.doi.org/10.1177/0741088301018001004>

Coady, M., de Jong, Esther J., & Harper, C. (2011). "Preservice to practice: Mainstream teacher beliefs of preparation and efficacy with English language learners in the state of Florida." *Bilingual Research Journal* 34, 223–239. <https://doi.org/10.1080/15235882.2011.597823>

Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2007). Predicting second language academic success

in English using the Prism Model. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching, Part 1* (pp. 333-348). New York: Springer.

Commins, N. L. (2014). Supporting Bilingual Learners and their Families: Key Understandings for the Pre-Service Teachers and the Institutions that Prepare them. *Association of Mexican-American Educators (AMAE), Special Issue, 1(2)*, 102-111.

Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters

Cummins, Jim (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49,222-25. DOI: 10.2307/1169960

Cummins, Jim (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, Jim (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10,221-240.

Cummins, J. (2021). Rethinking the education of multilingual learners. A critical analysis of theoretical concepts. *Linguistic diversity and language rights* 19. *Multilingual Matters*.

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, P., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P. & Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *The Whole Child* 63(1), 38-43. Retrieved from www.academia.edu/download/38442487/Cummins_et_2005_Embracing_Els.pdf

Cummins, Jim & Early, Margaret (2015). *“Big Ideas for Expanding Minds: Teaching English Language Learners Across the Curriculum*. Pearson Education Canada.

DeKeyser, R. M., & Sokalski, K. J. (1996). The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning*, 46(4), 613- 642. doi:10.1111/j.1467-1770.1996.tb01354.x

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach, *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397. doi:10.2307/3588486

de Jong, E. J. (2011). *Foundations for Multilingualism in Education from Principles to Practice*. Philadelphia: Caslon Publishing.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, N. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 91–126.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. & Shintani, N. 2014. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Routledge.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Seabury.

Friedlander, A. (1990). Composing in English: First language effects. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 109–125). Cambridge: Cambridge University Press.

Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). "Modersmålundervisning, läsförståelse och betyg." *Nordand* 13(1),4–22. https://www.idunn.no/nordand/2018/01/modersmaalsundervisning_lsfirstaaelse_och_betyg_1

García, O., & Hesson, S. (2015). Translanguaging frameworks for teachers: Macro and micro perspectives. In A. Yiacoumetti (Ed.), *Multilingualism and language in education: Current sociolinguistic and pedagogical perspectives from commonwealth countries* (pp. 221-242). Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language learning* (pp. 1–20). Honolulu: University of Hawaii Press.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gersten, R. & Baker, S. (2000). What we know about effective instructional practices for English-language learners. *Exceptional Children*, 66, 454 - 470.

Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goldenberg, C. (2008). "Teaching English Language Learners: What the research does and does not say". *American Educator* 8–23, 41–44. Retrieved from: https://www.edweek.org/media/ell_final.pdf

Gough, Philip B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(1), 59–85. <https://doi.org/10.1080/10573560308203>

Hall, C., Roberts, G.J., Cho, E. et al. Reading Instruction for English Learners in the Middle Grades: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review* 29, 763–794 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9372-4>

Heikkola, L. M. & Alisaari, J. (2018). Laulun sanoja lausumalla taitavaksi ääntäjäksi [To become competent in pronouncing language by the means of reciting song lyrics]. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, 10, 18-44. DOI: <https://doi.org/10.30660/afinla.73122> Available in: <https://journal.fi/afinla/article/view/73122>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. doi:10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

View Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461–473. <https://doi.org/10.1093/applin/amp048>

Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. In A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 1–20). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hulstijn, J. (2010). Measuring second language proficiency. In E. Blom, & S. Unsworth (Ed.), *Experimental methods in language acquisition research* (pp. 185–199). Amsterdam: John Benjamins.

Kazouli, V. K. (2001). What did you bring with you to school. Foreword. in J. Cummins. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Second Edition, pp. iii-v. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Kendrick, H. (1997). Keep them talking! A project for improving students' L2 pronunciation. *System*, 25(4), 545–560. DOI:10.1016/S0346-251X(97)00043-2

Kieffer, M. & Lesaux, N. (2012). “Effects of academic language instruction on relational and syntactic aspects of morphological awareness for sixth graders from lin

guistically diverse backgrounds.” *The Elementary School Journal* 112(3),519–545. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/663299>

Kinnunen, R. & Vauras, M. (2010). Tracking on–line metacognition: Monitoring and regulating comprehension in reading. In A. Efklides & P. Misailidi (Eds.), *Trends and prospects in metacognition Research* (Vol. 2010, pp. 209-229). New York, NY, US: Springer. Retrieved from <http://www.springer.com/us/book/9781441965455>

Krashen, S. D. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. (Original work published in 1982). Retrieved from www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf Kroll, B. (1990). Introduction. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 1–5). Cambridge: Cambridge University Press.

Language and Reading Research Consortium. (2015). Learning to read: Should we keep things simple? *Reading Research Quarterly*, 50(2), 151-169. <https://doi.org/10.1002/rrq.99>

Lantolf, J. 2000 (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford.

Lantolf, J. P. (2014). Sociocultural theory; a dialectical approach to L2 research. In S. M. Gass, & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 57–72). London: Routledge. Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Harlow: Longman.

Lee, J. F. (1998). Clashes in L2 reading: Research versus practice and readers’ misconceptions. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 49–63). Boston, MA: McGraw-Hill College.

Lier, L. van (1998). The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness*, 7(2–3), 128–145. [http:// dx.doi.org/10.1080/09658419808667105](http://dx.doi.org/10.1080/09658419808667105)

Lier, L. van (2000). From input to affordance: Social-interactive from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245–260). Oxford: Oxford University Press

Lindgren, E., Spelman Miller K., & Sullivan, K. P. H. (2008). Development of fluency and revision in L1 and L2 writing in Swedish high school years eight and nine. *International Journal of Applied Linguistics*, 156, 133–151.

- Lintunen, P. (2014). Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. In Pietilä, & P. Lintunen (Eds.), *Kuinka kieltä opitaan? Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (pp. 165–187). Tallinna: Gaudeamus.
- Lord, G. (2005). (How) Can we teach foreign language pronunciation? On the effects of a Spanish phonetics course. *Hispania*, 88(3), 557–567.
- Lucas, Tamara & Villegas, Ana Maria (2013). "Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education." *Theory into Practice* 52,98–109.
- Lucas, Tamara, Villegas, Ana Maria & Freedson-Gonzalez, M. (2008). "Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education* 59(4), 361–373. <https://doi.org/10.1177/0022487108322110>
- Lucas, T. & Villegas, A. M (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. In Lucas, T. (Ed), *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms: A Resource for Teacher Educators* (pp. 55-72). NY: Routledge.
- MacIntyre, P. D. (1998). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24–45). Boston, MA: McGraw-Hill College.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 41(1), 85–117. doi:10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677x
- Mehmedbegovic, Dina, & Bak, Thomas (2017). "Towards an interdisciplinary lifetime approach to multilingualism: From implicit assumptions to current evidence". *European Journal of Language Policy* 9(2), 1-19. DOI: 10.3828/ejlp. 2017.10
- Mendelson-Burns, I. (1987). Teaching pronunciation through listening. *TESL Talk* 17(1) [Special issue] (pp. 125-131).
- Miramontes, O. B., Nadeau, A., & Commins, N. L. (2011). *Restructuring Schools for Linguistic Diversity: Linking Decision Making to Effective Programs* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Mohanty, A. K. (1994). *Bilingualis in a multilingual society: Psychological and pedagogical implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.

Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481–520. DOI: 10.2307/3586981

Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984): How many words are there in printed English? *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304–330. doi:10.2307/747823

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nasir, N. S., Lee, C. D., Pea, R. & McKinney de Royston, M. (2021). Rethinking Learning: What the Interdisciplinary Science Tells Us. *Educational Researcher*, 50(8), 557–565. DOI: 10.3102/0013189X211047251

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Olson, J. R., & Singer, M. (1994). Examining teachers' beliefs, reflective change and the teaching of reading. *Reading Research and Instruction*, 34(2), 97–110. <http://dx.doi.org/10.1080/19388079409558175>

O'Reilly, T., Feng, G., Sabatini, J., Wang, Z. & Gorin, J. (2018) How do people read the passages during a reading comprehension test? The effect of reading purpose on text processing behavior. *Educational Assessment*, 23:4, 277-295, DOI: 10.1080/10627197.2018.1513787

Ovando, C. J. & Combs, M. C. (2011). *Bilingual and ESL Classroom: Teaching in Multicultural Contexts* (5th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Paris, D. & Alim, H. S. (Eds.) (2017). *Culturally sustaining pedagogies. Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.

Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on student's oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76(1), 14–26. doi: 10.1111/j.1540-4781.1992.tb02573.x

Phillips, E. M. (1998). Decreasing language anxiety: Practical techniques for oral activities. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 124–143). Boston, MA: McGraw-Hill College.

- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., Duke, N. K., and Boling, E. C. (2004). "The educational science and scientifically based instruction we need: Lessons from reading research and policy making." *Harvard Educational Review*, 74(1), 30–61.
- Ramírez, J. D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Ramirez, J. D., Education, U. S. D. of, & International, A. (1991). *Final Report: Longitudinal Study of Immersion Strategy, Early-exit and Late-exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-minority Children*. Aguirre International. <https://books.google.fi/books?id=STJvxNLC39cC>
- Ricciardelli, L. A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistics Research*, 21, 301-316.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the 'Noticing' Hypothesis. *Language Learning*, 45(2), 283–331. doi:10.1111/j.1467-1770.1995.tb00441.x
- Robinson, P., Mackey, A., Gass, S. M., & Schmidt, R. (2014). Attention and awareness in second language acquisition. In S. M. Gass, & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 247–267). London: Routledge.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, UK: Equinox.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching Students to Generate Questions: A Review of the Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181–221. <https://doi.org/10.3102/00346543066002181>
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- Rupley, W., Blair, T. & Nichols, W. (2009). Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching. *Reading & Writing Quarterly*. 25. 125-138. 10.1080/10573560802683523.
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework*. [Technical Report]. University of California Linguistic Minority Research Institute. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/6pd082d4>
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst

students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703–716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>

Schleppegrell, M. J. (2002). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431–459. Retrieved from blogs.ubc.ca/lled3602015/.../Schleppegrell_Linguistic_Features.pdf

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. doi:10.1093/applin/11.2.129

Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357–385. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011189>

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010* (pp. 721–737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

Segalowitz, N. (2000). Automaticity and attentional skill in fluent performance. In H. Riggenbach (Ed.), *Perspectives on Fluency* (pp. 200–219). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Singer, L. M. & Alexander, P. A. (2017a). Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 155–172. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794>

Singer, L. M. & Alexander, P. A. (2017b). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>

Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510–532. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amp047>

Skutnabb-Kangas, T. (2001). Linguistic human rights in education: History, status, and current challenges. *Exceptional children*, 74(3), 264–288.

Skutnabb-Kangas, T. (2017). Language rights. In W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 185–202). Wiley.

Slavin, R., & Cheung, A. (2005). “A synthesis of research on language of reading instruction for English Language Learners”. *Review of Educational Research* 75, 247–281.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. & Lapkin, S. (2013). “A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education. The L1/L2 debate”. *Journal of Immersion and Content-Based Language*
Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). “Pygmalion in the classroom.” *The Urban Review* 3(1),16–20.

Teemant, A. (2018). *Sociocultural Theory as Everyday Practice. The Challenge of PK-12 Teacher Preparation for Multilingual and Multicultural Learners*. In J. P. Lantolf, M. E. Poehner & M. Swain (Eds.). *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp.529-550), New York, NY: Routledge.

Teemant, A. & Hausman, C. S. The relationship of teacher use of critical sociocultural practices with student achievement. *Critical Education* 4 (4), 1–19.

Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S., & Yamauchi, L. (2000). *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Westview Press

Towell, R. (2012). Complexity, accuracy and fluency from the perspective of psycholinguistic second language acquisition research. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 47–69). Amsterdam: John Benjamins.

Tunmer, W. E. & Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 175-214). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Uccelli, P. & Phillips Galloway, E. (2018). *What Educators Need to Know About Academic Language: Insights from Recent Research*. In C. Temple Adger, C. E. Snow & D. Christian (Eds.), *What teachers need to know about language* (pp. 62–74) (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.

Valdes, G. (2010). Between support and marginalization: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2–3), 102–132. <https://doi.org/10.1080/13670050408667804>

VanPatten, B., & Glass, W. R. (1998). Grammar learning as a source of language

anxiety: A discussion. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 89–105). Boston, MA: McGraw-Hill College.

Verhallen, M., & Schoonen, R. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied Linguistics*, 19(4), 452–470

Villegas, A. M., Saiz deLaMora, K., Martin, A. D. & Mills, T. (2018). Preparing future mainstream teachers to teach English language learners: A review of the Empirical literature. *The Educational Forum* 82(2), 138–155. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1420850>

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published in 1962).

Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364–374. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.005>

Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–180. <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>

Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321–331. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.007>

Wong Fillmore, L., & Snow, C. E. (2018). “What teachers need to know about language”. In C. Temple Adger, C. E. Snow & D. Christian (Eds.) *What teachers need to know about language* (2nd ed.) (pp. 8–51). *Multilingual Matters*.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *A Journal of Language Teaching and Research*, 37(3), 308–328. doi:10.1177/0033688206071315



Створення навчальних середовищ для тих, хто вивчає другу мову



Санна Мустонен, Університет Ювяскюля, Фінляндія

Вступ

У попередніх розділах, які писала Є. Алісаарі, було розглянуто сучасні дослідження й підходи до навчання М 2 (другої мови). У наступних розділах я розгляну процес вивчення другої мови на більш практичному рівні.

У першому розділі я розповім про деякі сучасні погляди на вивчення другої мови та методику її навчання, а саме про соціально-когнітивний підхід. Цей підхід є основою для педагогічної практики, діяльності й навчальних підрозділів, представлених у цьому розділі посібника. Важливо, щоб учителі усвідомлювали власні погляди на навчання та викладання мови, тому що ці погляди безпосередньо впливають на педагогічні практики у класі, і на те, як вони конструюють процес навчання.

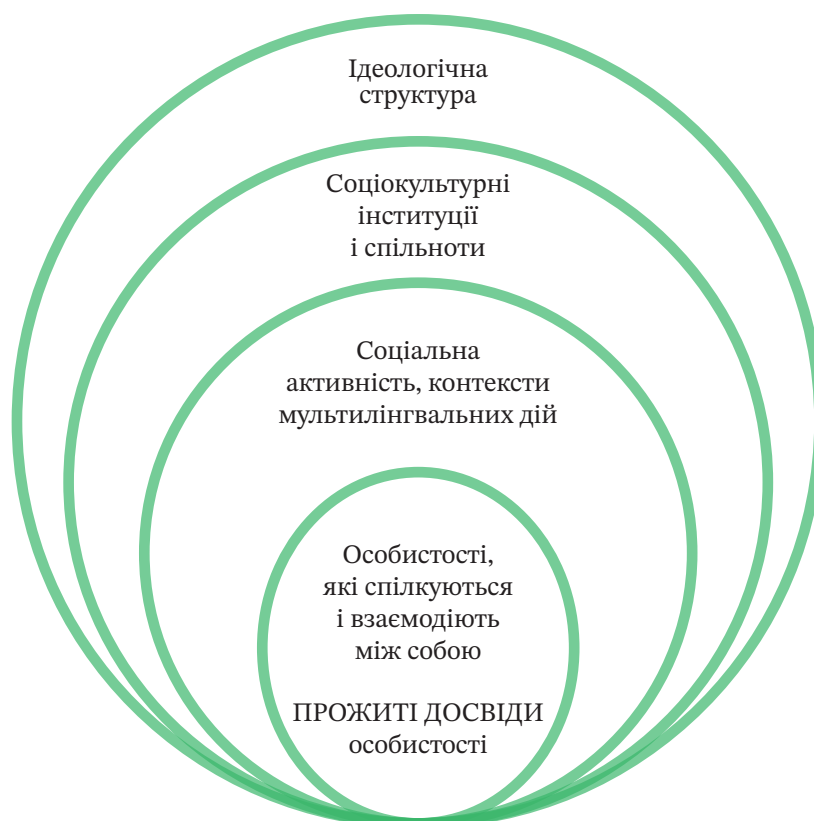
У другому розділі я розгляну розвиток (другої) мови як ситуативної навички й запропоную деякі інструменти для оцінювання прогресу в опануванні мови й розповім про роль оцінювання в процесі викладання й навчання. Я також запропоную деякі конкретні види діяльності для розвитку комунікативних навичок і навичок співпраці, а також розгляну, як оцінити й залучити весь мовний репертуар учнів.

У третьому розділі йдеться про конструювання навчання на більш конкретному рівні. Я представлю кілька підкріплених дослідженнями ідей, як структурувати навчальні блоки, спираючись на певні види діяльності, а також кілька мультимедійних активностей для вивчення мови. У деякі види діяльності було інтегровано мову й зміст деяких шкільних предметів (йдеться про фізкультуру, музику та інформатику). У цих видах діяльності враховується автентичність використання мови, а також питання залученості й участі всіх учнів, незалежно від їхнього рівня володіння другою мовою. У деяких видах діяльності застосовуються традиційні ігри. Чимало з них було розроблено разом зі студентами-викладачами Педагогічного факультету університету Ювяскюля. Студенти там є вихователями дитячих садочків, вчителями-предметниками, класними керівниками, тому й різні види діяльності адаптовано під різні вікові категорії учнів. Ці види діяльності було також апробовано і з українськими учнями, які жили у Фінляндії та вивчали фінську як другу мову протягом осіннього семестру 2022 року.

Ідеї щодо підтримки вивчення другої мови, подані в цих розділах, узгоджуються з тими, які обстоює Єнні Алісаарі. Більшість з них Алісаарі розглянула докладно, але деякі з них будуть вивчені глибше в практичних розділах. Наприклад, у питаннях, які стосуються вимірів мови та оцінки мовного розвитку, я зосереджуся на більш цілісному, ситуативному рівні володіння мовою (комунікативний багатомовний підхід), а також на самооцінюванні та взаємооцінюванні. Щодо афектів та емоцій, які безпосередньо впливають на навчання, я візьму до уваги почуття радості й причетності. Практичні приклади вправ також можуть дати уявлення про те, як підтримувати вивчення різних вимірів використання мови: навичок усного мовлення, читання й письма. Як зазначала Алісаарі, згідно з останніми дослідженнями, немає потреби викладати або оцінювати граматику й лексику окремо. Отже, навчальні теми й види діяльності або вправи будуть побудовані на автентичних ситуаціях і стосуватимуться педагогічної підтримки під час навчальної взаємодії. Процес навчання розглядається як процес участі в спільній діяльності.

1. Соціально-когнітивний підхід до вивчення другої мови

Соціальний підхід у вивченні другої мови (Block, 2003) акцентує на ролі навчального середовища й соціальної взаємодії у процесі навчання. Життєвий досвід (когнітивні процеси, афекти й емоції) учнівства пов'язаний із його взаємодією з оточенням – громадою, суспільством і, зрештою, з ідеологіями та цінностями (див. модель The Douglas Fir Group (2016) нижче)



Малюнок 1.
Модель навчання
другої мови від
Douglas Fir Group
(2016)

Процес навчання окремої дитини або ж групи учнів можна краще зрозуміти, якщо ми усвідомимо багатшаровий контекст навчання (це й ідеологічний, і соціокультурний, і економічний, і особистісний виміри). По-перше, на ідеологічному рівні на вивчення мови впливає ледь не вся ситуація у світі: глобальні тенденції (такі як світова політика; зростання протекціонізму та націоналізму в Європі, захист демократичних цінностей і прав людини; зміна клімату; цифровізація, міграція тощо). Тут варто поставити запитання: «Які культурні, ідеологічні, політичні, релігійні та економічні цінності впливають на повсякденне життя учнівства (у контексті вашої країни)?».

По-друге, можна проаналізувати, як ці ідеологічні структури визначають шанси, що їх має учнівство щодо рівної участі й доступу до освіти, трудової та інших сфер життя? До яких соціокультурних інституцій і спільнот (Lave & Wenger 1991) є доступ у ваших учнів? До яких спільнот вони належать / із якими себе асоціюють? Такими інституціями та спільнотами можуть бути, наприклад, заклади дошкільної, загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти; інтернаттура; церкви й інші релігійні громади та конгрегації; некомерційні асоціації, політичні партії, спортивні клуби та музичні школи, молодіжні клуби та інші заклади для проведення дозвілля; місцеві громади та сім'я.

Також на мікрорівні відбувається взаємодія людей одне з одним. У цих особистих інтеракціях відчуття причетності або соціально-емоційної залученості є передумовою для когнітивної залученості, тобто для вивчення нової мови, нового змісту й набуття нових навичок (Chiu й ін., 2012; Virtanen, 2016). Ось чому важливо підтримувати комфортну атмосферу в класі й розвивати в учнівства навички особистої взаємодії та співпраці.

Вивчення мови – ситуативне; це процес всотування моделей і практик мови, використовуваних у спільноті (Lave & Wenger 1991). Навчання – це соціальний процес. Тому важливо розуміти, які структури на рівні суспільства й громади сприяють або перешкоджають участі дітей у різних видах соціальної та мовної взаємодії.

Які концепції та уявлення впливають на ваш методичний вибір?

Традиційний підхід до навчання мови зокрема загрожує мові як лінгвістичному коду, адже в традиційному підході основну увагу приділяють фонологічним, морфологічним, синтаксичним особливостям мови, словниковому запасу. Роль учительства при цьому полягає в тому, щоб передавати знання, а роль учнівства – у тому, щоб приймати ці знання. Учні засвоюють правила мови й запам'ятовують слова. Крім того, акцент у навчанні може бути зроблено на письмовому мовленні й нормативному використанні мови, а не жанрології чи ситуативності використання мови. Граматику й лексику часто практикують окремо, без реального зв'язку з контекстами, де можна використовувати їх.

Ми мали змогу переконатися, що методика, сфокусована на ієрархії граматики й лексики, а також орієнтована на вчителя як джерело передачі знань, далека від оптимальної. Результати не надто обнадійливі: учні можуть знати правила, але не використовувати мову в навчанні чи повсякденному житті. Отже, уявлення про мову як про формальну систему і про процес навчання як індивідуальну інтерналізацію цієї системи не відповідають динамічній природі мови й поглядам на процес навчання як соціальну й спільну когнітивну взаємодію (Atkinson, 2011). Нові ж концепції навчання мови віддзеркалюють вимоги сучасного світу, зокрема передбачають формування навичок 21-го століття: критичного мислення, співпраці, комунікації, медіаграмотності, а також соціальних навичок (Ananiadou & Claro, 2009). Ці навички й мають лягати в основу сучасної методики навчання мови.

Соціально-когнітивний підхід (дослідники називають його по-різному: соціоконструктивістський, соціокультурний або екологічний) (van Lier, 2000, 2007; Lantolf & Thorne, 2006; Lantolf & Poehner, 2014) до вивчення мови **зміщує акценти з індивідуального в бік соціального**. Тобто від тих, хто навчається, не очікують, що вони індивідуально виконуватимуть вправи чи завдання, а натомість передбачають, що вони будуть обговорювати значення, граматичні структури, думки, точки зору, цілі навчання тощо зі своїми однолітками. Навчальне середовище (зокрема й матеріали, види діяльності та взаємодію в класі) організують таким чином, що співпраця та обговорення з однолітками стає потребою. Учитель не передає знання, а формує їх у співпраці / колаборації (Dillenbourg, 1999), бо саме таким чином учні ефективно розвиватимуть навички в «зоні найближчого розвитку» (Vygotsky 1978; van Lier, 2000).

Також вивчення мови сприймають як процес **використання** її в різних контекстах і соціалізацію в різних спільнотах. Розвиток розглядають як

адаптацію до різноманітних комунікативних потреб (Larsen-Freeman, 2013). Такий підхід враховує як пізнавальні, так і соціальні аспекти навчання. Отже, вивчення мови – це процес, **який триває все життя**. Навіть мовленнєві навички носія мови (Cheng et al., 2021) завжди ситуативні і є процесуальними.

Подібні погляди на вивчення мови ведуть нас до розробки **навчання, заснованого на діяльності** (van Lier, 2007). Передумовою цієї методики є насичене інтеракційне й **мультимедійне навчальне середовище** з використанням автентичної мови. Це означає використання різних типів автентичних комунікативних ситуацій для залучення учнів та різні типи автентичного тексту (письмового, усного, візуального та мультимедійного) для інтерпретацій і відтворення (привітання, спілкування в чаті, новини, повідомлення, вивіски, реклама, пісні, музичні відео), жарти, ігри, малюнки, візуалізації, публікації в соціальних мережах, комікси, фільми, історії, форми тощо).

Такий підхід також зміщує акценти з методики, орієнтованої на вчителя, на **дитиноцентричну педагогіку**. Роль учителя полягає в тому, щоб підтримувати участь учнів у різноманітних комунікативних ситуаціях. Найкраще сприяти їхній агентності й мотивації. Мовні ситуації мають відповідати щоденним потребам та інтересам учнів, а також їхнім майбутнім потребам в подальшому навчанні та інших сферах суспільного життя.

У фокусі має бути підтримка **агентності** учнів (Kibler et al., 2015). Агентність формують навчальні стратегії, спрямовані допомогти учням максимально використовувати українську мову в тих ситуаціях, де вони можуть це робити. Діти мають помічати такі ситуації в навколишньому середовищі. Наприклад:

- Чи є друзі, з якими можна поговорити?
- Які програми подивитися по ТБ?
- Із ким поспілкуватися в соціальних мережах тощо.

Агентність також можна підтримати заохоченням до встановлення власної мети й цілей навчання. Навички самооцінювання допоможуть учням зрозуміти як процеси навчання, так і стратегії досягнення навчальних цілей. Також украй важливо покращувати взаємодію між однолітками, оскільки комунікативних навичок можна навчитися лише в процесі інтеракції. Ті, для кого українська мова є рідною, також потребують підтримки у формуванні їх ставлення та бажання спілкуватися з тими, для українська є другою. (O'Rourke & Pujolar,

2021). Вивчення мови завжди тісно переплетене з впливовими структурами цієї спільноти, оскільки позиціонування учня в ієрархії впливає на його можливості взаємодіяти в спільноті й практикувати мовні навички. Отже, учителі мов повинні враховувати зв'язок між вивченням мови та ідентичністю: залучення учнів може виявитися проблемним (Norton & Toohy 2011).

Підтримка агентності учнів

Перед початком нового семестру, вивчення курсу, розділу чи нового підручника:

- Спонукайте учнів переглянути зміст курсу/ книжки, подивитися, що з того, що вони вивчатимуть, видається їм найбільш важливим / важким / цікавим / смішним / нудним.
- Попросіть їх обговорити, де вони зможуть скористатися вивченим. У пригоді стануть такі запитання й завдання:

Перегляньте цілі й зміст курсу, обговоріть з іншими учнями відповіді на такі запитання:

- Що ви будете вивчати?
- Де вам це знадобиться?
- Які теми для вас є найбільш важливими / важкими / цікавими / смішними / нудними? Аргументуйте.
- Якими є ваші цілі? Що допоможе вам досягти їх?
- Які ситуації з вашого щоденного життя допоможуть вам вивчити українську? Наведіть приклади й аргументуйте думку.

Мета навчання другої мови – сформувати в учнів комунікативні навички й надати їм потрібні інструменти, щоб вони могли орієнтуватися в освітніх контекстах та інших сферах життя. Тому сучасні підходи до вивчення другої мови є інтеграційними: мову не розглядають як окрему дисципліну й не відокремлюють від іншого навчального змісту. Комунікативні навички формують лише в дії. Отже, під час планування цілей і змісту занять з мови ви можете використовувати комунікативні ситуації й потреби повсякденного життя, а також всю навчальну програму як джерело натхнення, зокрема підтримувати навчання математики / мистецтва / музики / фізкультури / природничих наук українською мовою. Деякі тексти й завдання з інших навчальних предметів можуть бути включені до навчальних матеріалів з вивчення мови, щоб ознайомлювати учнів з мовними практиками, типовими для інших дисциплін. Як учитель другої мови ви могли би продумати, які комунікативні ситуації сприятимуть формуванню комунікативних навичок українською мовою, які цілі з різних навчальних предметів та курсів з огляду на мовленнєві навички можна було б інтегрувати.

Наприклад, якщо ви вивчаєте лексику про їжу, чи можете ви інтегрувати тему про здорове харчування й навчити учнів дбати про своє здоров'я під час харчування (за допомогою моделі «корисної тарілки» або «харчової піраміди»)? Можна малювати й одночасно вивчати теорію мистецтв, опановуючи назви кольорів і форм або виражаючи почуття. Можна грати у футбол, вивчаючи вказівки, інструкції та напрямки руху. Можна виконувати певні математичні завдання, вивчаючи числа, застосовуючи логіку чи аргументацію.

Що більш мультимедійним, динамічним і діяльнішим є навчання, то глибшим буде засвоєння (Meyer et al., 2015). Учні будуть більш мотивованими у вивченні мови. Якщо вони не зосереджені на власне мові як системі одиниць, а завдяки різним ресурсам і ситуаціям створюють багато значень, виконують творчі завдання, співпрацюючи в командах, то опановуватимуть мову природно. На додачу сам процес навчання буде веселішим і легшим.

Навчальне середовище має бути пристосоване до вікових особливостей, інтересів і потреб учнів.

Яким є їхній досвід? Що розміщено на їхніх сторінках у соціальних мережах? Які їхні щоденні теперішні й майбутні потреби й цілі у вивченні й використанні української мови? Який їхній мовний ландшафт тепер і в майбутньому?

Інтеграційний підхід (вивчення предметної грамотності): якої предметної грамотності потребуватимуть учні в майбутньому, навчаючись українською?

Як сприяти їхній співпраці в різних видах діяльності?

Когнітивні дослідження у сфері вивчення другої мови підкреслюють важливість підходу, заснованого на використанні мови (Tomasello, 2003; Ellis, 2014; Eskildsen, 2008, 2015). Разом із соціокультурним (екологічним) підходом, ці дослідження розглядають навчання як **нелінійний, динамічний процес**. З огляду на це актуальною є відмова від ієрархічного погляду на вивчення граматики й лексики й від припущень щодо порядку навчання граматичних структур. Мовленнєві навички розвиваються не на основі простоти / складності граматичних структур, а на основі того, до чого учень має доступ, чим може скористатися та що йому потрібно (Larsen-Freeman, 2013; Verspoor & van Dijk, 2013). Отже для навчання потрібні насамперед різноманітні автентичні комунікативні ситуації (Ellis, N., 2002).

Учні постійно здійснюють інвентаризацію мови через автентичні взаємодії. Таким чином вивчення мови розглядають як каркас для моделювання мовних конструкцій за допомогою імітації, сегментації та аналогії. Фрагменти

конструкцій, що повторюються, (наприклад, «у мене є собака»), перетворюються на продуктивні моделі нових висловлювань (наприклад, «у Х є Y») у нових комунікативних ситуаціях. Так, мовні конструкції виникають і розвиваються завдяки частому та різноманітному використанню мови. Як зазначено в попередніх розділах посібника, розвиток точності мовлення не є лінійним. Прогрес у точності означає, що учні вміють використовувати вислови в нових ситуаціях і можуть створювати нові вислови. Через це збільшується й кількість помилок, яких вони припускаються. Отже, помилки свідчать про швидкий темп розвитку (Larsen-Freeman, 1997, 2013; Verspoor & van Dijk, 2013; Lesonen, 2019).

А от у тому, що стосується спілкування з учителями, взаємодії в класі, комунікативних ситуацій за межами класу й текстів у навчальних матеріалах, спрощення мови не завжди полегшує навчання, а навпаки, може обмежувати можливості мовної інвентаризації. Автентичне використання мови сприяє тому, що учасники спілкування вчаться конвенційним способам самовираження. З огляду на це, вивчення певної мовної одиниці має починатися не з аналізу форми певної конструкції чи її складності, а зі значення й використання цієї одиниці, з розуміння цінності цієї конструкції для комунікативних потреб учнів (Mustonen, 2015).

У вищезазначених підходах учителі мають підтримувати участь учнів у різних комунікативних ситуаціях. Спочатку учням пропонують ситуативні комунікативні одиниці використання мови, які вони мають самостійно розпізнавати. Потім діти вчаться добирати корисні й повторювані фрази в комунікативних ситуаціях і використовувати ці фрази з комунікативною метою. Пізніше учні будуть здатні впізнавати, наслідувати й змінювати ці фрази (або мовні фрагменти). Поступово переходять до розбору фраз / фрагментів, аналізу особливостей їхнього вживання, значення й форми. Учням пропонують самостійно визначити кілька основних простих правил — для розуміння певних структур мови (Aalto et al., 2009). На ранніх етапах засвоєння, особливо з учнями початкових класів, лінгвістичну термінологію використовувати не варто. Краще застосувати (відмінювані / флективні) моделі слів або конструкцій для вивчення лінгвістичної теорії. Також доволі неефективно давати багато складних правил. Краще регулювати аналітичний рівень розуміння мови учнями відповідно до циклу навчання. Так учителі з одного боку створюють опори для вивчення мови, а з іншого – посилюють агентність учнів у використанні ресурсів (афордансів) навколо них.

Функційний підхід до вивчення граматики – система й правила мови

1. Підтримувати участь учнів у комунікативних ситуаціях.
2. Пропонувати автентичні ситуації використання мови. Забезпечувати учнів корисними для використання фразами.
3. Підтримувати когнітивні процеси під час мовленнєвої взаємодії (впізнавання, імітація, створення власних варіацій конструкцій):
 - а) розпізнавати фрагменти мови (фрази);
 - б) використовувати фрагменти: спочатку відтворювати їх, а потім варіювати;
 - в) розвивати мислення аналогіями й пропонувати базові правила, які допомагають впорядкувати використання мови.

2. Оцінювання й підтримка розвитку другої мови як ситуативної навички

2.1 Розвиток комунікативних навичок

У попередніх розділах посібника йшлося про розвиток мови з погляду точності, швидкості й складності. На додачу до цих вимірів, зосереджуючись головним чином на мовних формах, розвиток мови (відповідно до соціально-когнітивного підходу) можна розглядати як ситуативний або як адаптацію до різних комунікативних контекстів (Atkinson, 2011). Соціальні мережі, ресурси й афроданси навчального середовища, доступ та участь у комунікативних ситуаціях є ключовими елементами в навчанні та його розбудові. Ситуативні способи мовлення й звичайні способи реагування на мову опановують через участь у різних комунікативних ситуаціях під час навчальної взаємодії та співпраці (Sunі, 2008).

Рецептивні навички передують продуктивним, особливо в учнів молодших класів, які стикаються з використанням автентичної мови. Навички усного мовлення передують читанню й письму. Отже, послідовність розвитку різних способів використання мови можна визначити так: аудіювання й говоріння —> читання й письмо. Проте існують також індивідуальні відмінності.

Під час вивчення нової мови спектр комунікативних ситуацій, з якими може працювати учень, стає ширшим і різноманітнішим. Розвивається й рівень абстрактності: на ранніх етапах вивчення мови учні можуть справлятися лише з конкретними ситуаціями, де теми для них знайомі й безпосередньо пов'язані з їхнім повсякденним життям. Поступово учні оволодівають більш абстрактними темами, такими як зміст різних предметів і непередбачувані

ситуації. На початкових етапах вивчення мови дітям потрібна підтримка й допомога інших у використанні мовних одиниць, а от пізніше вони стають більш незалежними користувачами мови. Розвиток різних модусів використання мови можна представити як чотирикомпонентну матрицю (пізніше буде розглянуто спосіб застосування цієї матриці для формувального / поточного оцінювання):



Малюнок 2. Чотирикомпонентна матриця: розвиток навичок ситуативного мовлення (Aalto et al., 2019).

Шлях засвоєння мови завжди індивідуальний і залежить від середовища навчання, ресурсів і можливостей учнів. Отже, неможливо визначити єдиний для всіх порядок вивчення граматичних структур і лексики (Mustonen, 2015). Кількість помилок також не зменшується лінійно, на певному етапі вивчення мови цілком можливо, що їхня кількість зростатиме. Коли учні експериментують із граматикою й створюють власні висловлювання, помилки неминучі. Мовні огріхи й помилки свідчать про швидкий розвиток у вивченні мови (Lesonen, 2019). Насправді учнів потрібно винагороджувати за ці помилки.

Розвиток майстерності володіння мовою загалом можна описати за допомогою шкали, яка представляє комунікативні ситуації та функції, з якими учні можуть

упоратися. Наприклад, для оцінювання знання фінської і шведської як другої мови використовують шкалу компетенцій, засновану на Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (CEFR, Рада Європи 2001, 2020), вона і є інструментом оцінювання (EDUFI 2014). Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти спочатку використовували для оцінювання рівня володіння мовою дорослих, однак пізніше їх почали застосовувати і для оцінювання учнів, спираючись на останні дослідження вивчення другої мови й емпіричні дані щодо вивчення другої мови учнями початкової школи. Деякі з описів розвитку мовних компетенцій представлено в таблиці. Навіть якщо цю шкалу не використовували раніше під час навчання української мови, наведені дескриптори можуть бути корисними для планування навчання й адаптації матеріалів і завдань для певних рівнів володіння мовою. Принаймні дескриптори можна використовувати як орієнтири для визначення цілей навчання.

На початковому етапі володіння мовою учні можуть самостійно справлятися з повторюваними, конкретними, знайомими, повсякденними мовними ситуаціями, а згодом і з різноманітними повсякденними ситуаціями й знайомими темами, такими як розмова про себе й родину, розуміння й надання коротких інструкцій, розуміння й створення дописів у соціальних мережах, історій, реклами й участі в діалогах. На початкових рівнях володіння мовою учні потребують підказок, на чому саме потрібно зосередитись у тексті чи в завданнях. Поступово вони зможуть самостійно справлятися з новими, абстрактними темами.

МОВНИЙ РІВЕНЬ	ПРИКЛАДИ ДЕСКРИПТОРІВ
<p style="text-align: center;">A1</p>	<p>Учень / учениця:</p> <ul style="list-style-type: none"> - справляється з повторюваними, конкретними ситуаціями; - може назвати знайомі предмети й упізнати знайомі слова, вислови, короткі інструкції і знайомі теми в усному й письмовому мовленні; - може використовувати короткі вислови й фрази з повсякденних ситуацій; - може використовувати мультимедійні, фізичні й візуальні ресурси, жести й малюнки; - може писати літери, числа й деякі знайомі фрази; - потребує багато ілюстративного матеріалу, повільного й чіткого мовлення, повторень і перекладу.
<p style="text-align: center;">A2</p>	<p>Учень / учениця:</p> <ul style="list-style-type: none"> - справляється із вживанням мови в повсякденних ситуаціях; - може вживати прості фрази; - розуміє повторювані інструкції і завдання; - може створювати невеликі усні й письмові висловлення на знайомі теми, однак змісту сказаного бракує різноманітності; - розуміє фрагменти інформації з підручників (на основі заголовків та ілюстрацій); - може сказати, чи розуміє зміст, визначити незрозумілі вислови й поставити за потреби запитання; - потребує багато підтримки й мовних моделей у вживанні мови в різних модусах і в різних ситуаціях.

Таблиця 1. Шкала володіння мовою для учнів другої мови початкових рівнів (EDUFI 2014)

Фази мовного розвитку також можна розглядати в контексті таксономії Б. Блума (Мал. 2). Перші кроки навчання охоплюють називання, запам'ятовування й розпізнавання фрагментів мови. На вищому рівні будуть фази, на яких учні вже можуть використовувати, застосовувати й створювати нові значення.



Малюнок 2. Таксономія Б. Блума (Armstrong, 2010).

Таксономію Б. Блума можна використовувати для планування й розробки різних видів мовленнєвої діяльності (Armstrong, 2010), щоб забезпечити підтримку навичок мислення й на більш просунутих рівнях вивчення мови.

2.2 Оцінювання й підтримка розвитку

Усвідомлення й фіксування певної фази розвитку дитини у вивченні мови – це інструмент для планування навчання (Wiggings & McTighe, 2005). Оцінювання не варто відокремлювати від навчання, а радше сприймати його як інший бік процесу навчання. Лише визначивши те, на якому рівні учні володіють мовленнєвими навичками, учителі зможуть запропонувати своєчасну підтримку в навчанні.

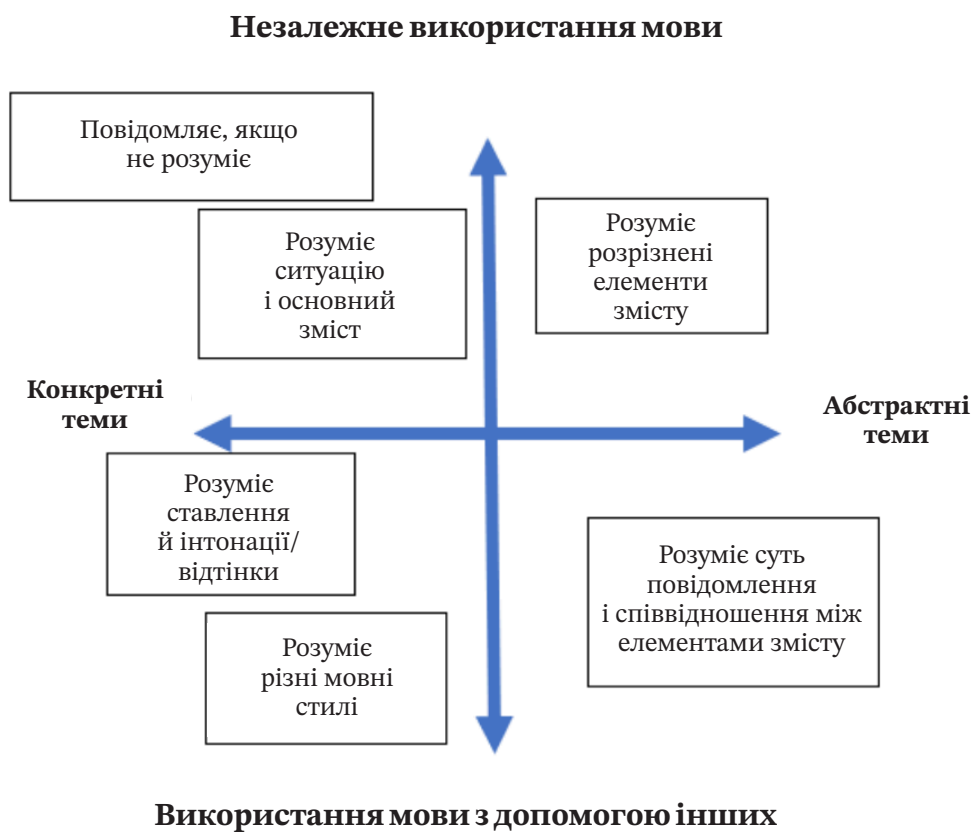
Діагностувальне оцінювання проводять на початку навчального року, навчальної теми або тоді, коли новий учень приходить у клас. Щоб забезпечити опанування нових знань і вироблення навичок, учителі й самі учні мають спиратися на попередній досвід, знання й навички. Доведено, що самооцінювання й визначення власних навчальних цілей сприяє залученню учнів, зміцнює мотивацію й покращує навчальний процес загалом (Sebba et al., 2008). Якими можуть бути інструменти діагностувального оцінювання? Наприклад, завдання для самооцінювання або самооцінювання за певною шкалою, анкети для учнів або їхніх сімей, інтерактивні завдання (короткі інтерв'ю чи групові дискусії, завдання з читання й письма), які виявляють наявні навички й знання з теми, яку вивчають.

Формувальне / поточне оцінювання є природною складовою частиною взаємодії в класі. Воно підказує вчителям, коли запропонувати підтримку, і забезпечує зворотний зв'язок для учнів. Який інструментарій поточного оцінювання? Спостереження за участю учнів під час взаємодії: за їхньою здатністю реагувати й відповідати на запитання, навичками усного мовлення, а також навичками читання і письма. Наприклад, згадану вище чотирикомпонентну матрицю можна використовувати як інструмент оцінювання (Aalto et al., 2019).

Під час спостережень за мовленнєвими навичками учнів можна використовувати такі дескриптори й визначити їхнє місце в чотирикомпонентній матриці:

- Чи розуміють учні ситуацію й контекст, а також основний зміст (наприклад, сюжет історії, основні факти чи інструкції), чи, можливо, лише якісь окремі елементи змісту?
- Чи розуміють вони зв'язок між елементами змісту?
- Чи розуміють конкретні ситуації і теми (знайомі, щоденні, побутові ситуації), чи також і абстрактні?
- Чи розрізняють учні різні стилі мовлення, погляди й тон сказаного?
- Чи можуть упоратися із ситуацією з допомогою інших чи самостійно?
- Чи активно слухають і чи висловлюють незрозуміння?

Наведена далі чотирикомпонентна матриця (малюнок 3) охоплює навички розуміння мовлення учнями в другій мові.



Малюнок 3. Навички розуміння мовлення (Aalto et al., 2019)

Учитель зробив такі спостереження: цей учень може самостійно зрозуміти ситуацію та основний зміст, а також висловити нерозуміння чогось, якщо тема конкретна. Проте учень все ще потребує підтримки в розумінні ставлення й відтінків мовлення (таких як гумор і критика), а також різних стилів мовлення та швидкого мовлення, навіть якщо ситуація була конкретною та знайомою. Щодо абстрактних тем, наприклад, вивчення шкільних предметів, то учень може самостійно зрозуміти лише окремі деталі. Учні знадобиться допомога в розумінні основного змісту (наприклад, складних інструкцій, фактів у тексті) і зв'язків між деталями.

Ви можете заповнювати чотирикомпонентну матрицю, коли проводите спостереження протягом шкільного дня, або спеціально пропонувати певні види діяльності для оцінювання навичок розуміння. Наприклад, ви можете розповісти своїм учням історію і попросити їх проілюструвати сюжет чи намалювати персонажів. Давайте спочатку прості інструкції і поступово ускладнюйте їх. Ви можете перевірити, чи можуть учні вас зрозуміти, якщо ви говорите швидше, чи вони активно слухають когось із іншим стилем мовлення.

Змінюйте теми й ситуації і допомагайте учням відстежувати їхнє розуміння мови, а також повідомляти, якщо вони не можуть чогось зрозуміти. Розробіть стратегії для розуміння різних ситуацій та їхнього основного змісту. Учням треба навчитися розпізнавати, які слова чи фрази повторюються й наголошуються в потоці мовлення, а отже, які слова чи фрази найімовірніше є ключовими. Їх також необхідно навчати стратегій розуміння: як виокремити найважливіший зміст у тих новинах, які вони слухають, або у вчительських інструкціях. Ви можете потренуватися знаходити знайомі фрази або зосередитися на нових структурах і словах у піснях. Важливо, щоб учні усвідомили, що для загального розуміння певної теми їм не потрібно розуміти кожне слово.

Оцінюючи **розуміння прочитаного**, зважайте на рівень абстрактності тексту й типи текстів, із якими учні можуть упоратися. Чи розуміють вони тип тексту, мету, тему й основний зміст текстів, чи лише випадкові елементи змісту? Чи розуміють вони різноманітні деталі й зв'язки між ними? Чи можуть з'ясувати ставлення та конотації, тон висловлювання тощо? Чи здатні учні поставити додаткові запитання чи висловити власні думки, міркування й почуття щодо тексту?

Щоб розвивати навички функційного читання, важливо використовувати автентичні тексти. З якими текстами ваші учні стикаються (або можуть зіткнутися) у повсякденному житті? Розклади занять, розклади руху й маршрути

громадського транспорту, карти, описи товарів, вивіски оголошення, квитки, дописи в соціальних мережах, рекламні повідомлення, банери, чеки, рецепти, оповідання, розділи підручника? Які навички їм стануть у пригоді, щоб орієнтуватися в цих текстах?

Ознайомте своїх учнів із різними типами текстів. Щоб зрозуміти основний зміст, їм потрібно зрозуміти структуру, а також мету використання й функції різних жанрів. Коли ви читаєте інформацію на квитках, запитайте своїх учнів про розклад і місце. Коли ж читаєте оповідання, долучайте серії малюнків для ілюстрування сюжету. Можна використовувати зрозумілу й просту мову, викласти історію за допомогою пояснень і візуалізацій або проілюструвати основні моменти історії жестами, за допомогою ляльок тощо. Коли читаєте новини, вказуйте, де найважливіший зміст. Щоб розвивати навички володіння українською мовою, навчайте учнів виконувати інструкції до завдань з різних шкільних предметів: наприклад, як розв'язувати усно математичні задачі. Навчіть їх стратегій читання розділу підручника з біології: яку інформацію вони можуть зрозуміти із заголовків, малюнків чи висновків? Що вони вже знають? Що вони можуть передбачити в тексті? Як вони підсумували б основний зміст своїми словами?

Розуміння основного змісту й деталей – це перший крок в оволодінні функційним читанням, фаза, коли учні відтворюють зміст. Щоб допомогти їм розвинути навички читання, тобто робити висновки, порівнювати різні позиції та оцінювати зміст, ставте також запитання на кшталт «Чому?» та «Як?». Щоб підтримати їхні навички критичного мислення, запитайте, що вони думають про текст: що вони вже знали і що нового дізналися? Що їм видається цікавим, смішним, дивним чи неправдоподібним? Такі навички критичного мислення можна підтримувати вже на початкових етапах навчання за допомогою простих запитань, які передбачають не лише повторення змісту, а й активізацію критичного мислення учнів: хто з героїв вам сподобався найбільше? Попросіть дітей аргументувати їхній вибір (McEwan, 2007; Lerkkanen, 2006).

Важливо також підтримувати співпрацю учнів у читанні: замість читання наодинці, запропонуйте попрацювати в парах або малих групах. Навчіть їх аналізувати прочитане, обмінюватися думками, ставити запитання й спільно формулювати відповіді. Учням можна дати короткий текст і запитання до нього. Учителю читає цей текст уголос, акцентуючи на ключових моментах, а потім пропонує учням відповісти на запитання в парах. Також учні можуть послухати й усно повторити невеликий діалог (наприклад, комікс), потім почитати його в парах, а після прочитання розіграти історію. Довший і складніший текст учні

можуть читати по черзі. Після кожного абзацу варто попросити їх обговорити (також їхніми рідними/першими мовами), що вони зрозуміли (або не зрозуміли), що було ключовим, що їх здивувало, що вони думають про тему, які слова чи фрази були для них новими, як вони порівнювали певні точки зору в тексті тощо.

Навички **говоріння** можна перевіряти й фіксувати за допомогою таких запитань:

- Чи висловлюють учні свої потреби та почуття?
- Чи розповідають вони про свій досвід і думки в конкретних ситуаціях?
- Як вони діють у конфліктних ситуаціях, як реагують на сказане?
- Як використовують мовну гру, коментування, запитання, говоріння по черзі?
- Наскільки логічними є їхні пояснення причиново-наслідкових зв'язків?
- Чи можна простежити хронологію їхньої оповіді?
- Які ресурси для спілкування використовують учні (інші мови, візуалізацію, жести тощо)?
- Чи справляються вони в цих ситуаціях з допомогою інших чи самостійно?

Щоб підтримувати комунікативні навички, практикуйте використання мови в різних видах діяльності. Запропонуйте учням моделі того, як ставити запитання, як висловлювати думки чи почуття, як реагувати на запитання, прохання чи інші вислови. На початкових етапах допомагають готові фрази (або початки фраз). Соціалізацію в різних видах комунікативних ситуацій можна підтримувати моделюванням і структурованими мінідіалогами побутового спілкування. Пропонуємо розглянути приклад такого діалогу: обговорення планів на вихідні зі своїм другом (Tukia et al., 2007a).

МОВНИЙ РІВЕНЬ	ПРИКЛАДИ ДЕСКРИПТОРІВ
Спитайте, що ваш друг планує робити в суботу	***
***	Скажіть, що ви плануєте робити

Спитайте, чи можна долучитися	***
***	Дайте відповідь (що вам буде приємно, що ваш друг буде з вами), спитайте про зручний час
Запропонуйте час	***
***	Час вам підходить, запропонуйте місце
Місце вам не підходить, запропонуйте інше	***
Дайте відповідь	***

Ідея полягає в тому, що ви складаєте аркуш навпіл, щоб один учень міг бачити лише одну половину. Таким чином учні вправляються у формуванні висловлювань за наданими опорами й відповідно реагують на сказане попередньо. Потім вони можуть помінятися ролями. Такі діалоги можна розробляти й застосовувати для різних типів комунікативних ситуацій відповідно до мовного рівня ваших учнів.

Розгляньмо форму взаємооцінювання, яку використовують для оцінювання завдання з говоріння (Tukia et al., 2007a). Дескриптори тут доволі конкретні. Це допомагає учням розвивати як мовленнєві, так і метакогнітивні навички.

Було легко стежити за вашою промовою, оскільки	
Все було викладено чітко й послідовно	
Ви слухали й коментували інших	***
Ви пояснили / аргументували / описали / донесли свою думку добре	***
Ви знали слова і фрази, необхідні для використання в цій ситуації	***
Ваша вимова була хорошою	***
Ви не зважали на невеликі огріхи	***
Ви говорили впевнено й голосно	***
Надалі вам варто...	

Таблиця 3.
Форма
взаємооцінювання.

Такі форми доречно також використовувати для письмових завдань.

Під час оцінювання письма звертайте увагу на те, які ситуації й типи текстів (такі як оцінне судження, оповідь, повідомлення, відповідь на іспиті) учні можуть створювати. Чи зрозумілі тексти? Чи використовують діти завчені структури, чи створюють власні вислови й пропонують формулювання? Чи їхні тексти зв'язні, чи складаються з розрізнених слів і фраз? Чи дотримано хронології викладу, чи збережено причиново-наслідкові зв'язки й умовність? Наскільки конкретно учні передають оповідь (на детальному чи загальному рівні)? Як вони враховують конотацію і мовні реєстри?

Критерії оцінювання й інструкції щодо письма ґрунтуються на уявленнях учительства щодо цих навичок (це також стосується й інших модусів використання мови) (Ivanič, 2004, 225). Науковець досліджує в своїй роботі дискурси (або концепції) навичок письма і те, який вони передбачають зворотний зв'язок. Їх можна представити так:

ДИСКУРС	ВІДГУК НА...	МЕТА
Дискурс навичок	Зв'язки звук-символ, морфологічні й синтаксичні структури для створення тексту	Граматична точність
Дискурс процесу	Ментальний процес, практичну реалізація	Процес створення тексту
Дискурс жанру і дискурс соціальних практик	Характеристики різних типів текстів, які слугують специфічним цілям у специфічних контекстах	Доречність, ефективність
Соціополітичний дискурс	Розуміння наслідків для ідентичності й спільноти	Критичне усвідомлення, соціальна відповідальність

Таблиця 4. Концепції навичок письма та їхній вплив на зворотний зв'язок та оцінювання (Ivanič, 2004).

Навчання навичок письма традиційно ґрунтується на дискурсі навичок. Це означає, що зазвичай учителі дають відгук щодо вживання граматичних структур, а метою практикування таких навичок є граматична точність. Безумовно, це важливо для написання формальних типів тексту й для учнів із

просунутим рівнем володіння мовою.

Утім розвиваючи навички письма, учителі мають навчити учнів робити зміст написаного цікавим і насиченим (дискурс творчості). Дітям також потрібно навчитися писати тексти: планувати, писати чернетки, отримувати й надавати відгук, завершувати текст (дискурс процесу). Для навчання корисніше створювати нові чернетки того самого тексту, а не просто оцінювати кінцевий результат і переходити до наступного. Також учні повинні навчитися розуміти функції різних видів жанрів або типів тексту (дискурс соціальної практики) і створювати тексти для ефективної участі в соціальному житті. Отже, вчителі мов повинні адаптувати цілі навчання й відгуки на письмо учнів відповідно до їхніх потреб.

Є дослідження, які доводять, що для навчання й оцінювання навичок письма важливо спиратися на загальну структуру й мету тексту. Насамперед варто зосередитися на зрозумілості тексту. Також потрібно підтримувати учнів у досягненні не тільки мети письма, а й у тому, щоб зробити зміст багатшим і різноманітнішим. На початкових етапах оволодіння мовою виправлення орфографії і поодиноких граматичних помилок може бути не корисним, а скоріше збентежити дітей і викликати відразу до письмового висловлювання (Mustonen, 2015; Lesonen, 2019).

Підсумкове оцінювання відбувається наприкінці навчальних блоків. Воно охоплює повернення до поставлених цілей і перевірку вивченого. Потужним інструментом відстеження видимого поступу учнів може бути портфоліо. Завдання й тести для підсумкового оцінювання мають відповідати цілям навчання, змісту й навичкам, яких навчали. Самооцінювання й узаємооцінювання також важливі на цьому етапі, адже вони заохочують учнів взяти на себе відповідальність за власне навчання й поставити відповідні майбутні цілі (Sebba *um.*, 2008).

Загалом цінність оцінювання полягає в тому, що воно дає орієнтири для викладання й навчання. Оцінювання інформує вчителів про те, як надати своєчасну підтримку учням, підставити плече. Важливо зробити дескриптори навичок конкретними, щоб вони були зрозумілими й для учнів. Так розвиваються навички самооцінювання в учнів, а отже і їхня агентність.

2.3 Оцінювання та розгортання мовного репертуару учнів

Сучасні підходи до вивчення мови також охоплюють поняття транслінгвальності. Ідеться про те, як багатомовні учні використовують свій мовний репертуар для

досягнення комунікативних цілей (García & Kleyn, 2016, 12, 14; Meier, 2017). Транслінгвальність також можна визначити як педагогічну практику, що спонукає учнів використовувати наявні мовні ресурси для створення значень як з освітньою, так і з іншою метою (Li, 2018; Cenoz and Gorter, 2020).

Дослідження фахівців свідчать про те, що транслінгвальність сприяє залученню й мотивації, підтримує вивчення другої мови, поглиблює розуміння академічного змісту й сприяє критичному мисленню (Walqui and van Lier, 2010, Cenoz and Gorter, 2020). Так транслінгвальність сприяє агентності й розвитку ідентичності учнів (Gynne, 2019).

Транслінгвальність спонукає вчителів розробити орієнтовані на дітей колаборативні види мовної діяльності, під час яких учні можуть творчо використовувати свої багатомовні ресурси (García and Kleyn, 2016, 20–24; García, Johnson, and Seltzer, 2016). Транслінгвальність як трансформаційна педагогічна практика руйнує ієрархії між мовами та їхніми носіями (García and Li 2014).

Рідні / перші мови та інші мовні ресурси учнів можна зробити видимими, цінувати їх і використовувати по-різному. Розгляньмо кілька практичних прикладів.

У рамках **діагностувального оцінювання**, співпрацюючи з родиною й учнями, ви можете спробувати визначити рівень володіння ними рідною мовою за допомогою таких запитань:

- Які комунікативні навички сформовані?
- Чи сформовано навички письма й читання?
- Чи відрізняється система письма?
- Які мови учні використовують у сім'ї, у вільний час, у школі?
- Яким засобам масової інформації учні та їхні родини віддають перевагу?

Щоб конкретизувати дослідження, ви можете використати таблицю з циферблатом (малюнок 4) і попросити учнів або їхніх батьків зафіксувати (словесно чи за допомогою зображень) комунікативні ситуації, у яких вони беруть участь, назвати людей, яких вони зустрічають, і те, що вони роблять, послуговуючись різними мовами протягом свого звичайного дня. Щоб з'ясувати лінгвістичний ландшафт учнів, тобто те, як мова відображається в їхньому середовищі (Landry & Bourhis, 1997), ви також можете використати

карти рідного району чи міста учнів, план будівлі школи тощо (Szabo & Troyer, 2020). Учителям варто з'ясувати, які в учнів є ресурси для вивчення мови, де і з ким вони використовують мову, якими саме мовами вони послуговуються.

Така картографія допомагає вчителям планувати види мовленнєвої діяльності, які забезпечуватимуть потреби учнів, підтримуватимуть їхні наявні мовленнєві навички, а також розширюватимуть їх.



Малюнок 4. Циферблат для відображення комунікативних ситуацій і мовних ресурсів.

Транслінгвальність передбачає відмову від міфу одномовності в класі й заохочення учнів до спілкування, пошуку інформації, читання, запису та обговорень і стратегічного використання всіх мовних ресурсів (Mustonen & Strömmer, 2022). Якщо основну увагу приділяють другій мові (українській), інші мови можуть бути використані для усвідомлення фонологічних, морфологічних, синтаксичних і прагматичних особливостей цільової мови. Ви можете експліцитно порівнювати мови й знаходити подібності чи розбіжності між ними.

- Які слова подібні? Які запозичення можна знайти?
- Порівняйте деякі часто вживані фрази, такі як «Дякую», «Як справи», «Мене звуть Х», «Я живу в Х» тощо. Дослідіть, як побудовано фрази? Зосередьтеся на синтаксичному та морфологічному рівнях або на лексиці, залежно від віку та рівня знань учнів.
- Які існують алфавіти? Як працюють зв'язки буква – звук? Які звуки використовують для розрізнення значень? Корисно порівнювати фонологічні структури мов, щоб визначити, на чому зосередитися під час відпрацювання вимови, розуміння мовлення або формування базових навичок письма та читання.
- Заохочуйте учнів створювати власні словники й додавати туди слова з рідних мов.

- Які загальноприйняті способи реагування українською та іншими мовами в різних комунікативних ситуаціях знають учні?

- Знайдіть текст, у якому рідні мови учнів й цільова мова (українська) природно функціонують паралельно (наприклад, описи продуктів, інструкції, вивіски). Порівняйте словосполучення й слова.

- Вивчаючи зміст, шукайте інформацію, використовуючи всі лінгвістичні ресурси. Які нові джерела інформації ви можете знайти?



3. Планування навчання

3.1. Цілі, оцінювання й види діяльності: планування загальної структури навчального розділу

Планування й реалізація навчання, яке сприяє формуванню ситуативних комунікативних навичок (Wiggings & McTighe, 2005), починається із визначення цілей і мети навчання. Для визначення цілей необхідне діагностувальне оцінювання, оскільки вчителі мають знати рівень знань їхніх учнів. Визначення цілей навчання є обов'язковим першим кроком у плануванні незалежно від того, чи плануєте ви навчальний курс на весь навчальний рік, чи це лише один навчальний розділ.

- Які очікувані результати навчання за модулем (академічний рік або менший період часу)?

- У яких ситуаціях і типах текстів учні можуть використовувати мову (з допомогою інших / самостійно)?

- Які в учнів є можливості щодо рецептивних і продуктивних навичок?

- Які типи використання мови в центрі уваги: навички аудіювання, говоріння, читання чи письма?

- Які комунікативні функції мови вивчатимуться, щоб: ставити запитання (що, коли, хто...), просити про допомогу, просити вибачення, висловлювати почуття, думки, пропонувати, відмовляти, пояснювати, втішати, захищати себе, хвалити, сперечатися тощо?

- Які типи фраз, лексики й мовних структур використовують у текстах і комунікативних ситуаціях (наприклад, минулий час під час розповіді чи прослуховування новин)?

Розгляньмо (Таблиця 5) приклад структури навчального підручника з другої мови (фінської) (Tukia et al., 2007a). Загальне планування охоплює цілі навчання:

комунікативні функції і теми, типи текстів і комунікативні ситуації, а також структури, необхідні для цих типів тексту й ситуацій. Також тут чітко вказано, які навички призначені для продуктивного вивчення, а які для рецептивного.

ЧАСТИНА I «МОЄ ЖИТТЯ»

	Цілі/об'єкт навчання	Типи текстів	Мовні структури
Розділ 1: «Я»	Розповідати про себе й свою родину. Описувати зовнішність. Виразити емоції і почуття	Фотоальбом. Історія. Мапа думок. Смс. Таблиця. Текст підручника	Продуктивні навички: Особові займенники. Запитання (запитальні слова). Типи речень, які використовують для описування емоцій
Розділ 2: «Мої мови»	Спостерігати за вживанням мови й мовленнєвими навичками. Мовна обізнаність	Мапа думок. Таблиця. Фігура. Опис	Рецептивні навички: Типові особливості й риси фінської мови
Розділ 3: «Дозвілля»	Розповідати про своє дозвілля, хобі й інтереси	Діаграма. Календар. Стаття в газеті. Вебсторінка. Мапа думок. Емейл. Блог. Текст підручника	Продуктивні навички: Вміння визначати час. Особові закінчення дієслів. Дієслова 1-4 типів. Пасив. (Основи деривації)
Розділ 4: «Дім»	Розповідати про свій дім і життя	Діаграма. Стаття в газеті. Оголошення з продажу. Реклама. Заголовок. Історія. Новини. Вислови	Продуктивні навички: Прикметники. Множина. Родовий відмінок. Партитив Рецептивні навички: Структура «У мене є...». Порівняльні форми

ЧАСТИНА II «ШКОЛА»

	Цілі/об'єкт навчання	Типи текстів	Мовні структури
Розділ 5: «У школі»	Різні комунікативні ситуації в школі. Фінська школа	Історія. Інструкція. Стаття в газеті. Опитування. Діаграма. Брошура	Продуктивні навички: Минулий час (імперфект). Рецептивні навички: Форми наказового способу
Розділ 6: «Як ми вчимо мови»	Стратегії вивчення мов	Опитування. Анкета. Текст підручника. Промова на занятті	
Розділ 7: «Допомога в навчанні»	Стратегії навчання. Типові особливості тексту з підручника. Письмові завдання в школі.	Заголовок. Зміст. Люстрація. Визначення. Текст підручника. Мапа думок. Нотатки. Усні завдання з математики. Питання на іспиті. Відповідь на іспиті. Промова на занятті	Рецептивні навички: Абстрактні дієслова, характерні для текстів у підручниках

ЧАСТИНА III «ПОДОРОЖІ ФІНЛЯНДІЄЮ»

	Цілі/об'єкт навчання	Типи текстів	Мовні структури
Розділ 8: «Фінляндія»	Розказати про свої місце проживання. Описувати фінів і Фінляндію	Мапа. Історія. Щоденник. Блог. Путівник. Текст підручника	Продуктивні навички: Прямий додаток
Розділ 9: «Турист у Фінляндії»	Фінський стиль життя. Відвідування побутових крамниць.	Журнал. Путівник. Історія. Брошура. Листівка. Переговори	Продуктивні навички: Місцеві відмінки (формулювання місця, простору, дії і часу). Непрямий додаток

ЧАСТИНА IV: «ВІД ЧИТАЧА ДО ПИСЬМЕННИКА»

	Цілі/об'єкт навчання	Типи текстів	Мовні структури
Розділ 10: «Справжні й вигадані історії»	Відмінність між фактами й художньою вигадкою. Висловлення власних думок і міркувань. Фінські казки. Основні концепти художньої літератури (персонаж, сюжет, тема твору тощо)	Діаграма. Рецепт. Комікс. Передача на ТБ. Мапа. Дискусія. Колискова. Жарт. Казка	Продуктивні навички: Типи іменників
Розділ 11: «Я – письменник / письменниця»	Особливості / умовності різних типів текстів. Письмо як процес. Структура письмового тексту	Обґрунтування. Новини. Інформаційний текст. Історія. Смс. Опитування. Емейл	Продуктивні навички: Поділ тексту на параграфи. Типи речень. Речення-зв'язки. Рецептивні навички: Підрядні речення. Модальність

Таблиця 5. Приклад структури навчального підручника з другої мови (Tukia et al., 2007a).

Після визначення цілей потрібно розглянути процес оцінювання, зокрема з'ясувати таке:

- Які ще інструменти для діагностики знадобляться для вивчення окремих розділів?
- Як активізувати попередні знання й навички учнів, їхні думки й досвід?
- Як використовувати багатомовні навички й ресурси учнів під час вивчення нового матеріалу?
- Як учителям керувати процесом навчання за допомогою поточного / формувального оцінювання?
- Які відгуки отримають учні від учителів та однокласників?
- Які інструменти підсумкового контролю потрібні?
- Чи відповідають ці інструменти (наприклад, екзаменаційні завдання) цілям навчання?

- Чи ці інструменти вимірюють саме те, чого учні навчалися?

- Які саме завдання можна використати для оцінювання певної діяльності?

3.2. Планування видів діяльності в окремих навчальних розділах

Відповідно до принципів соціально-когнітивного й конструктивістського підходів, важливо розпочинати новий навчальний розділ, **активізуючи попередні знання учнів** у певній темі. Спираючись на сформовані навички, можна почати будувати нові. Також когнітивне залучення учнів сприяє формуванню індивідуального інтересу (Hidi et al., 2006). У попередньому розділі посібника ми частково розглянули, як зорієнтувати учнів щодо теми й цілей навчального розділу / модуля. Наразі розглянемо кілька способів активізації попередніх знань та інтересу учнів.

По-перше, щоб викликати ситуативний інтерес до навчального середовища або навчальних матеріалів можна застосувати ефект несподіванки (Hidi et al., 2006). Картинки з кумедними елементами, якісь карколомні відео чи захопливі історії або загадки можуть слугувати для введення в навчальний матеріал. Учні можна попросити обговорити їх і поміркувати з цього приводу. Фаза обговорення й міркування надасть учителям необхідну інформацію про навички учнів, отже власне слугуватиме інструментом діагностики.

По-друге, після активізації наявних навичок і знань учнів потрібно повідомити цілі навчального розділу / модуля та обговорити їх з учнями. Цілі можна сформулювати у вигляді «Я можу» – тверджень, або як опис ситуацій і функцій. Сюди можна долучити й самооцінювання й визначення власних цілей, щоб сприяти агентності учнів і зміцненню їхньої мотивації. З молодшими учнями самооцінювання можна проводити за допомогою смайликів чи інших символів. (Наприклад, *Це те, що я вже вмію робити / Тут мені потрібна практика* тощо).

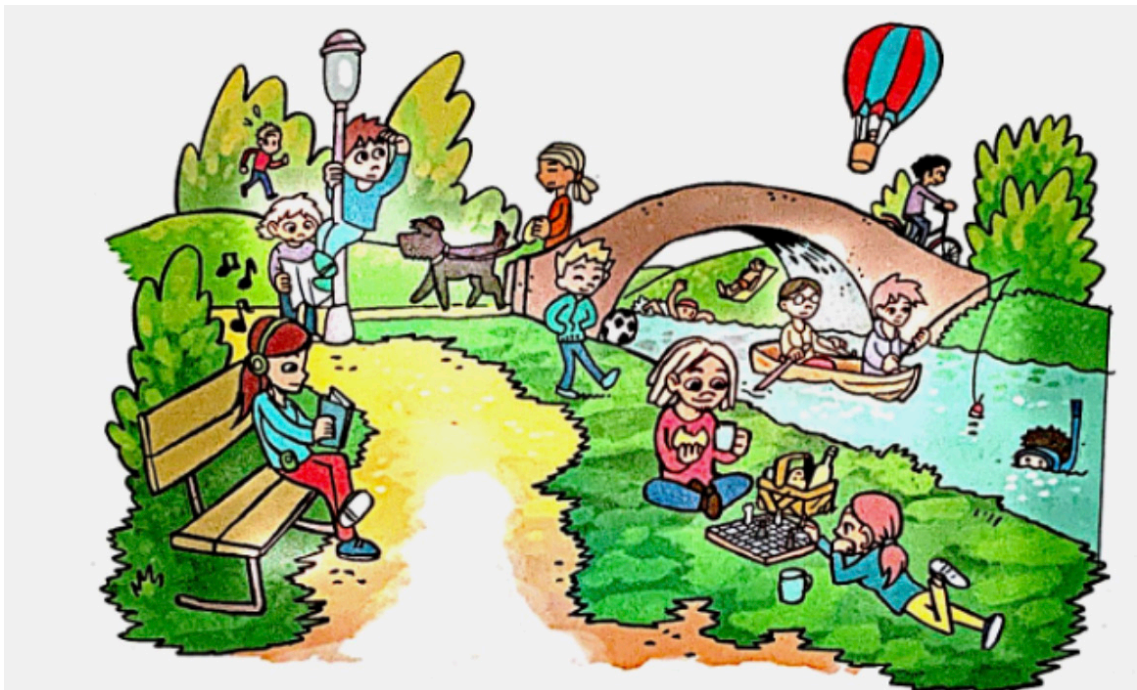
Щоб зацікавити й привернути увагу учнів і поступово ознайомити їх із новою комунікативною ситуацією, можна запропонувати їм «прочитати» малюнок (див. Малюнок 5) і обговорити (українською, а також іншими мовами):

- Що відбувається на малюнку?

- Хто на малюнку?

- Де вони?

- Що вони роблять?
- Ким із них ти хотів би бути?
- Про що вони говорять?
- Які емоції ти можеш розпізнати?
- Що трапилося перед фотографуванням?
- Що могло відбуватися потім?



Малюнок 5. (Tukia et al., 2007; малюнок: Jarkko Nääs)

Наведений приклад взято з підручника для вивчення фінської як другої мови (Tukia et. al., 2007b). Це початок першого розділу книжки. Учні мають розглянути малюнок, сказати, ким вони хотіли би бути на цьому малюнку, і аргументувати свій вибір. Тобто вони мають розповісти про себе й навести кілька простих аргументів: «Я хочу бути цією дитиною... тому що мені подобається/ються футбол / собаки...» Учні можуть упізнати деяких персонажів і сказати щось важливе для них самих. Такий підхід допомагає дітям розвивати привласнення мови, власну агентність та інвестувати в самоідентифікацію.

Іскра інтересу спалахує в учнях, коли вони можуть ідентифікувати персонажів чи історії та знайти особисте значення в темі, яку вивчають (Hidi et al., 2006).

Тож коли ви обираєте матеріали та історії для ваших учнів, враховуйте різноманітність: чи зображено в завданні різні типи людей з різними типами ролей; чи знайдуть учні різного походження (етнічного, соціально-економічного тощо) персонажа, з яким зможуть асоціювати себе; чи відчують учні підтримку у своїй ідентичності.

Ви також можете запропонувати дітям самостійно намалювати певну ситуацію. Наступний приклад (малюнок 6) — це зображення шкільного подвір'я, створене молодшим учнем. Деякі учні на картині граються, деякі гойдаються, а на шкільне подвір'я заходить новий учень. Розглядаючи цей малюнок, можна розповісти українською про те, що роблять учні, що вони говорять. Так ви моделюєте типові діалоги. Для цього ви можете створити корисні фрази разом зі своїми учнями: *«Як ви відрекомендуєтеся? Як привітаєтеся? Як сказати «Ласкаво просимо»? Як сказати «Що ти робиш»? Як новенькому приєднатися до інших?»*



Малюнок 6. (Tukia et al., 2007; малюнок: Jarkko Nääs)

Вивчивши фрази й короткі діалоги в усній формі, ваші учні зможуть розіграти діалоги з використанням цих фраз. Щоб спростити запам'ятовування, радимо записати фрази на дошці. Якщо учні вже вміють читати, письмові діалоги підтримають їхнє мовлення. Якщо учні ще не вміють читати, письмовий

текст може допомогти їм ознайомитися з письмовою українською, навіть якщо зв'язки буква-звук ще не опрацьовані.

Вправи для усвідомлення письмової мови (на основі письмових фраз на дошці чи в підручнику):

- Розрізнення / сегментація слів і фраз (Порахуйте слова).
- Додавання слів до словосполучень.
- Вилучення одного слова з речення і з'ясування пропущеного.
- Завершення речень / фраз.
- Відновлення правильного порядку слів у реченні (Складіть речення, змінивши порядок слів).
- З'єднайте малюнки та тексти.

Ви також можете представити нову комунікативну ситуацію через симуляцію, за допомогою відео, інформативних і розважальних картинок або невеликих діалогів. Ідея полягає в тому, щоб створити максимально ілюстративну й мультимедійну комунікативну ситуацію для формування цілісного розуміння. Ситуація і схема, ролі, жести та інші мультимедійні засоби сприяють розумінню: хто мовці, де вони, що роблять, чого можна очікувати від них тощо. Рецептивні навички, навички розуміння загального базового значення – це найперше, чого потрібно навчити учнів. Відтак учням можна допомогти сформулювати конвенційні фрази для представленої ситуації.

Цей різновид спільного й інтерактивного методу також слугуватиме інструментом діагностувального й формувального оцінювання. Взаємодія з учнями виявляє, які комунікативні фрази учні вже знають, і який зміст їм знайомий. Це дає змогу вчителям запропонувати своєчасну підтримку й опору для вивчення теми. Це також допомагає викликати неабиякий інтерес в учнів і реалізувати їхню потребу в самовираженні.

Розгляньмо кілька прикладів структурування навчального розділу. Два наступних плани уроків для першокласників узято з Asplund et al. (2020).

Тема: «Емоції і соціальні навички».

Цілі: вираження емоцій і реагування на них у взаємодії з однокласником чи другом.

Види тексту: малюнки, карткові ігри, письмові фрази, розмовні діалоги.

Зміст:

- прикметники, що виражають емоції і почуття.

- дієслова й фрази, які використовують у ситуаціях, коли потрібні соціальні навички.

Загальна структура :

- **Уведення в тему.** Обговорення емоцій сьогоднішнього дня. Опис приємних і незручних ситуацій з друзями. Чи були якісь суперечки на перервах? Що ви можете сказати, якщо зробили щось не так? Якщо хтось самотній? (Рідну / першу мову використовують паралельно з українською.)

- **Обговорення цілей** з учнями.

- **Обговорення картинок** (мордочки тварин з емоціями):

- учитель ставить запитання до малюнків: Як відчувається вовк? Як відчувається кіт?
—> побудова фраз разом;

- розпізнавання деяких слів і фраз, що виражають емоції, за допомогою вчителя, відпрацювання їх за допомогою карток, ігор, виконання пантомім, малюнків тощо.

- **Формування навички письма.** Спочатку учні розпізнають слова й фрази в письмовій формі й копіюють їх. Потім їх просять відокремити слова від речень.

- **Застосування навичок.** Побудова, моделювання й відпрацювання деяких мікроситуацій і діалогів, де учням потрібно перепросити, попросити іншу дитину приєднатися до їхньої гри чи розрадити.

- **Самооцінювання** (Чого я навчився / навчилася?) та оцінювання вчителем

Тема: «Клас як середовище навчання. Шкільне приладдя».

Цілі: називання предметів, описування їх, формулювання запитань і розповідь про те, де вони розміщені.

Види тексту: малюнки, гра на розвиток пам'яті, лото, усні запитання й відповіді.

Загальна структура :

- **Уведення в тему.** Розгляд шкільного приладдя учнів і того, що можна знайти в класі, називання предметів у співпраці / разом.
- **Обговорення** малюнка класної кімнати. Розпізнавання й називання предметів (стіл, папір, книга, стілець, ручка тощо).
- **Усне повторення.** Називання кольорів і шкільного приладдя за допомогою ілюстрованих словникових карток.
- **Активні ігри під керівництвом учителя.** Покласти ручку, ножиці, папір, книжку й пенал на парту, попросити учнів заплющити очі, прибрати один із предметів і змусити учнів вгадати, який відсутній, ігри з однолітками (такі як БІНГО; ігри на розвиток пам'яті з ілюстрованими словниковими картками).
- **Розрізнення тверджень.** Учитель озвучує твердження про малюнок класної кімнати чи про класну кімнату: Книжка на столі; Папір лежить на підлозі; Ножиці сині... Деякі твердження правильні, деякі хибні, учні слухають і піднімають або опускають великі пальці відповідно до твердження вчителя. Так формуються рецептивні навички.
- **Обговорення з модельними конструкціями.** Перехід до продуктивних навичок на рівні фрази:
 - Можна взяти ручку? Звичайно, ось.
 - Де книжка? Це на столі./Це тут.
 - Якого кольору твій шкільний портфель? Він блакитний.
- **Написання назв предметів.**
- **Самооцінювання** (Чого я навчився / навчилася?).

Розгляньмо приклад уроку / уроків (Mustonen & Reiman, 2018) для підлітків, які навчаються другої мови.

Тема: «Як справи».

Цілі: вираження почуттів і емоцій, реагування на них, участь в особистих дискусіях із другом, написання коротких неформальних повідомлень, вивчення термінології з деяких предметів (біології або охорони здоров'я).

Типи текстів: емоджі, відео, фотографії, малюнки, діалоги (аудіозаписи й усні дискусії), неформальне повідомлення, фільм, розділ із підручника з біології.

Загальна структура :

- **Уведення в тему.** Кожен вибирає одну картинку з емоджі, щоб висловити почуття сьогодні. Обговорення того, як учні використовують емоджі, і чи відзначають вони будь-які відмінності у використанні емоджі між ними й дорослими. (Тут можна використовувати рідну мову паралельно з українською.).

- **Обговорення цілей і наявних знань:** *Що я вже знаю? Що мені потрібно для практики?*

- **Виконання вправ на формування рецептивних навичок.** Учні переглядають відео ситуації, у якій діти спілкуються про важливі події в найближчому майбутньому: (іспит, рок-концерт тощо), виражають різні види почуттів (знервування, радість) і реагують на них (подив, заздрість, співчуття, розуміння). Учні мають розпізнати й вибрати кілька ключових фраз із ситуації, попрактикувати їх усно й записати. Поступово учням буде надано підтримку у вигляді фраз для використання в різних ситуаціях.

- **Виконання вправ на формування продуктивних навичок.** У наступних вправах розглянуто мультимедійність, різні способи використання мови й співпрацю:

- Які почуття ви бачите? (інтерпретація фото, усне мовлення);

- Які почуття ви чуєте? (короткі аудіозаписи різних типів фраз, вимовлених з різним ставленням —> практика аудіювання, розуміння ставлення і тонів голосу);

- Як би ви відреагували? (прослуховування коротких аудіозаписів різних ситуацій і надання правильних відповідей: «Ой, мені прикро це чути. Як круто! Вау...» тощо);

- Відповідь на WhatsApp-повідомлення друга (для підтримки навичок читання й письма в неформальній ситуації, коли емоції виражені вербально, а також з використанням емоджі);

- Збір більшого діапазону вираження почуттів із неформального навчального середовища (наприклад, із соціальних медіа, таких як коментарі на Youtube);
 - Перегляд мультфільму «Думками навиворіт» і його обговорення (розпізнавання емоцій і подій, що за ними стоять, висловлення думок про мультфільм. Тут також важливо розгорнути весь мовний репертуар учнів);
 - Інтеграція з біологією чи охороною здоров'я: вивчення почуттів, розуміння емоцій (поступово вчитися читати більш абстрактні тексти).
- **Інвентаризація навчального блоку** з накопиченням мовних структур, детальний аналіз їхньої граматики.
 - **Оцінювання** (також самооцінювання й оцінювання однолітками). Повернення до цілей, перевірка вивченого та встановлення подальших цілей

У цих прикладах цілі сформульовано чітко, типи текстів є універсальними й мультимедійними, а також акцентовано на співпраці учнів між собою і учнів з учителем. Крім того, вкладено різні способи використання й оцінювання мови. Розгляньмо докладніше деякі види спільної діяльності / колаборації.

3.3 Спільна діяльність / колаборація

Більшість із запропонованих у посібнику видів діяльності було розроблено з майбутніми вчителями мови, фізичної культури, музики й технологій, класними керівниками та вчителями початкових класів (на факультеті педагогічної освіти Університету Ювяскюля) в осінньому семестрі 2022 року. Деякі види діяльності було реалізовано разом з українськими учнями, які вивчають фінську мову як другу.

Ви можете використовувати їх як джерело натхнення для створення власних занять і навчальних середовищ, адже всі види творчої діяльності, де учні навчаються співпраці й використовують мову спонтанно, сприяють ефективному навчанню мови. Корисно поєднувати вивчення мови з мистецтвом, спортивною освітою, грою (цифровими та іншими видами ігор, використанням застосунків), музикою й рукоділлям. Поєднання мови з фізичною активністю, ігровою діяльністю й груповою роботою, а також з важливими для учнів контекстами збільшить радість від навчання. Крім того, такі види діяльності сприяють створенню комфортної атмосфери, яка допомагає учням функціонувати як колектив.

На початкових етапах вивчення мови, можливо, доведеться використовувати когнітивно прості завдання, такі як запам'ятовування фраз. Поступово заняття сприяють розвитку навичок мислення вищого порядку: розуміння, усвідомлення, аналізу, синтезу й оцінювання автентичного використання мови. Для розвитку комунікативних навичок важлива автентичність текстів, оскільки вони вкорінені в суспільний контекст і функціонують у суспільстві. За допомогою автентичних текстів (таких як медіатексти, з якими стикаються ваші учні), ви можете навчити їх використовувати мову й мислити критично, а не лише знати граматичні структури. Також за допомогою українських пісень, віршів і загадок, окремих уривків з української дитячої літератури учні знайомляться з українською культурною спадщиною. Вони звикають до ритму мови, навіть якщо певні смисли й виходять за межі їхнього рівня володіння мовою.

Під час вивчення другої мови також важливо заохочувати учнів досліджувати різні простори за межами мовного заняття. Подорож до найближчого парку, лісу, бібліотеки, музею, ринку, муніципалітету, місцевого підприємства, театру, автобусної зупинки тощо може дати контекст для використання мови й сприяти навчанню.

Мовний душ

Педагогічні практики мовного душу (Bärlund et al., 2015) можуть бути використані як джерело натхнення на ранніх етапах засвоєння мови. Мета мовного душу – ознайомити дітей з новими культурами й мовами за допомогою пісень, ігор та інших активностей, щоб зацікавити їх мовою. Цільову мову використовують час від часу й тоді, коли це доречно природно. Ідея полягає в тому, щоб мовний душ залишався «непомітним» для дітей. Мовний душ повинен мати позитивний вплив на учнів, і тому види діяльності, у яких його використовують, не схожі на шкільні. У школі мовний душ може бути частиною рутини, такої як привітання чи запитання про справи або будь-якої іншої дії, яка повторюється щодня. Можна багаторазово рахувати від одного до десяти українською мовою, хитаючи дитину на гойдалках, рахуючи ручки, папірці тощо. Прості інструкції можна давати українською мовою під час обіду, або під час рукоділля, чи коли учні одягаються на прогулянку, учитель може поставити прості запитання, змодельовати запитання й запропонувати учням відповісти українською: *«Ммм, бутерброди! У Ольги бутерброд. Що у вас Андрій? Так, це бутерброд, дуже смачно! Ви любите бутерброди?»* Жестикуляція, міміка й підказки полегшують розуміння й допомагають учням пов'язувати значення з мовною формою.

Вчимося дізнаватися більше одне про одного

Наступні види розминки можна використовувати, щоб члени групи дізналися більше одне про одного.

«Бавовняна катушка». Члени групи утворюють коло, і вчителі також приєднуються до кола. У грі є одна катушка з намотаною стрічкою або цупкою мотузкою, яку кидають по колу. Перший учасник тримає катушку й називає своє ім'я: «Мене звати Х», потім запитує будь-яку іншу людину в колі: «Як тебе звати?» й передає (кидає) їй катушку, залишаючи кінець стрічки (мотузки) у себе. Наступний учасник називає своє ім'я й ставить запитання «Як тебе звати?» наступному учаснику, передаючи (кидаючи) йому катушку. При цьому він тримається за стрічку (мотузку), тобто катушка розмотується під час передачі від учасника до учасника. Коли кожен тримає стрічку (мотузку) з катушки, то утворюється «павутина». Після цього потрібно змотати стрічку назад, передаючи (кидаючи) катушку в зворотному порядку.

«Прикметник та ім'я». Гравці сідають у коло. Кожен повинен придумати прикметник, який починається з першої літери власного імені («галаслива Гізер», енергійна Емма). Перший учасник називає своє ім'я й придуманий прикметник, наступний має повторити ім'я й прикметник першого гравця й додати власні. Наступний повторює почергово імена й прикметники попередніх гравців і додає власні, й так по колу, поки не дійде черга до першого гравця.

«Мапа мрій / Я-мапа». Ідея полягає в тому, щоб створити персоналізовану мапу своїх інтересів і мрій. Учні можуть використовувати малюнки, вирізки чи вклейки з журналів і газет (картинки, слова тощо). Вам знадобляться журнали, газети, картон або великий аркуш твердого паперу, кольорові олівці й фломастери, ножиці та клей. Для інструктажу можна використати власну мапу мрій як приклад. Що додати до мапи? Учні вирізають привабливі малюнки, слова й речення з журналів, які пов'язані з ними, цікавлять їх або описують їхні мрії. Потім вирізки приклеюють на великий аркуш паперу. Якщо учні вміють і бажають, вони можуть написати додаткові слова й речення біля вирізаних малюнків. Вони також можуть розмалювати й розфарбувати тло.

Подивіться на їхні карти й прокоментуйте їх українською і мовою жестів. Повісьте мапи на стіну й попросіть учнів показати свої мапи іншим учням. Заохочуйте учнів використовувати українську, але якщо вони ще не дуже володіють цією мовою, можна також використовувати рідну мову учнів. Якщо учні послуговуються рідною мовою, коли називають предмети на мапі, учитель може перекладати їхні слова українською.

«Коло знайомств». Створіть одне велике коло з усіма. Один учень розповідає факт про себе (*Я..., Я живу в... У мене... Мені подобається...*), і якщо інші люди погоджуються або вважають, що це твердження стосується їх, вони роблять крок до центра кола. Потім усі повертаються на свої вихідні місця в колі, і настає черга наступного гравця розповісти факт про себе. Кожен має можливість розповісти один факт про себе, а інші можуть показати, чи це їм близько.

«Анкета друзів». Комунікативні цілі цієї вправи – навчитися розповідати про себе, ставити запитання й відповідати на них, використовувати прості слова і фрази щодо опису власної особистості, а також основи граматики. Це чудова вправа для створення позитивного й доброзичливого середовища: мотиваційна весела діяльність, яка передбачає рух і гру. Музичні заняття можуть принести радість і створити відчуття єдності. Спонукайте учнів співпрацювати в групі і сформувати позитивний образ себе.

Учні знайомляться: вони ставлять українською мовою запитання з книжки про дружбу (анкети) та відповідають на них. Учні встають і ходять або танцюють у класі, коли грає музика. Коли музика припиняється, учні повинні зупинитися і спілкуватися з партнером, який стоїть поряд, використовуючи засвоєні запитання. Наприклад такі: *Як тебе звати? Скільки тобі років? Звідки ти родом? Як ти почувашся? Яка твоя улюблена тварина? Яка твоя улюблена страва? Що ти любиш? Що ти добре вмієш? Чим ти любиш займатися у вільний час? Що ти робиш, коли злишся? Яка твоя найбільша мрія? Який найгірший запах, який ти знаєш? Яка твоя улюблена пісня / фільм / книжка / гра / youtube-канал? Який твій найвеселіший спогад? Який найкращий предмет у школі? Яке твоє останнє досягнення в спорті?*

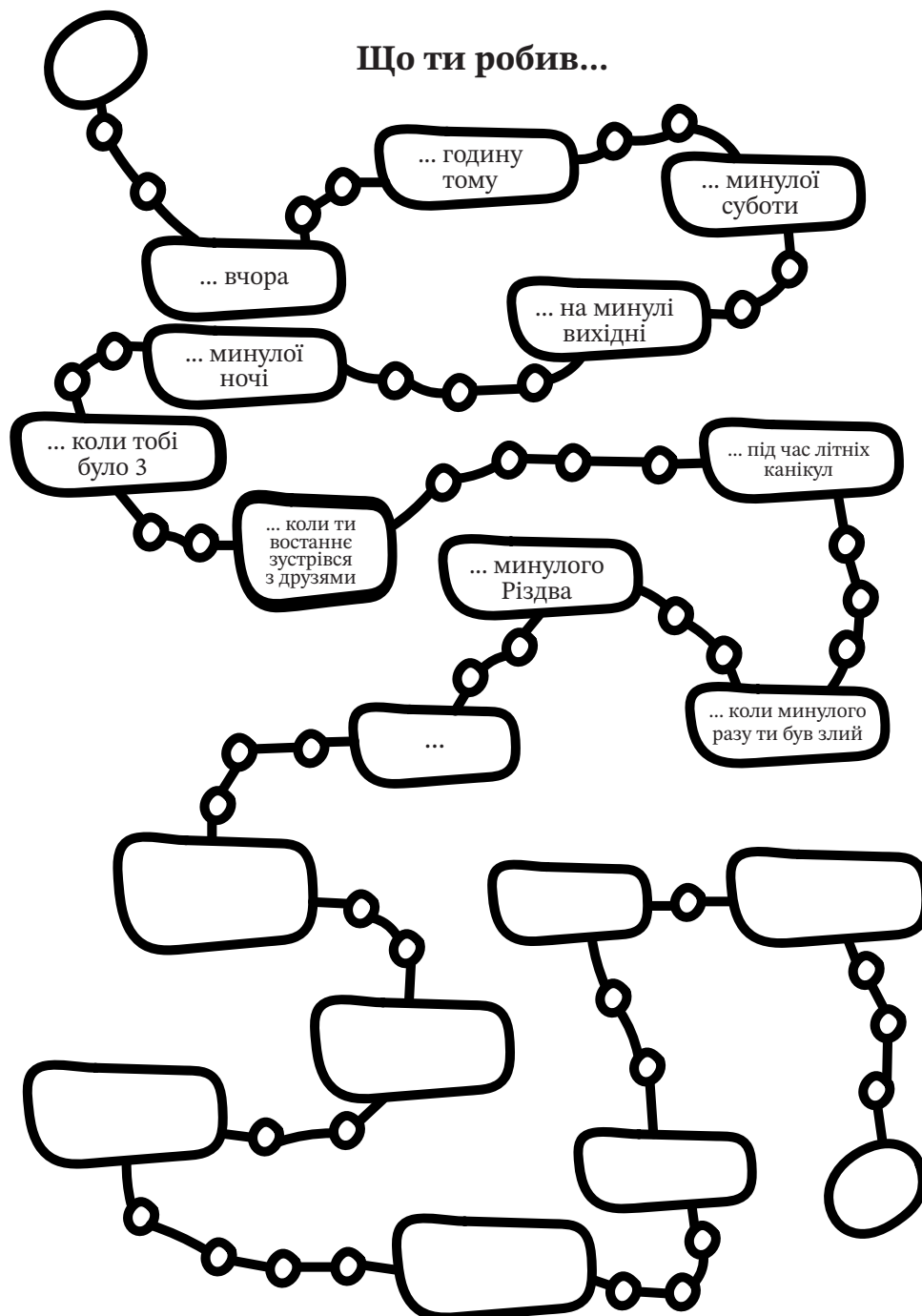
Якщо учні вже вміють читати й писати українською, цю вправу можна робити письмово (кожен отримує паперову «Книгу дружби» і заповнює її, ставлячи питання однокласникам). Книги друзів також можна створювати у відеоформаті. Редагувати в iMovies, об'єднувати нарізки дуже просто, а запитання можуть бути експліцитно написані українською і рідною мовою учнів. Використання застосунків також стане в пригоді, якщо ви хочете інтегрувати вивчення мови та технології.

«Клас друзів». Якщо ви викладаєте в регіоні, де українська не є домінуючою мовою, класи друзів можуть бути опорою для вивчення цільової мови. Якщо в учнів з'являться друзі, які розмовляють українською, вони будуть більш мотивовані її вивчати. Ви можете створювати книги (анкети) друзів, обмінюватися повідомленнями / смс, влаштовувати онлайнві зустрічі або відвідувати одне одного, а також заохочувати своїх учнів реалізовувати спільні проекти на теми, які їх цікавлять.

Ігри, які розвивають словниковий запас чи комунікативні функції

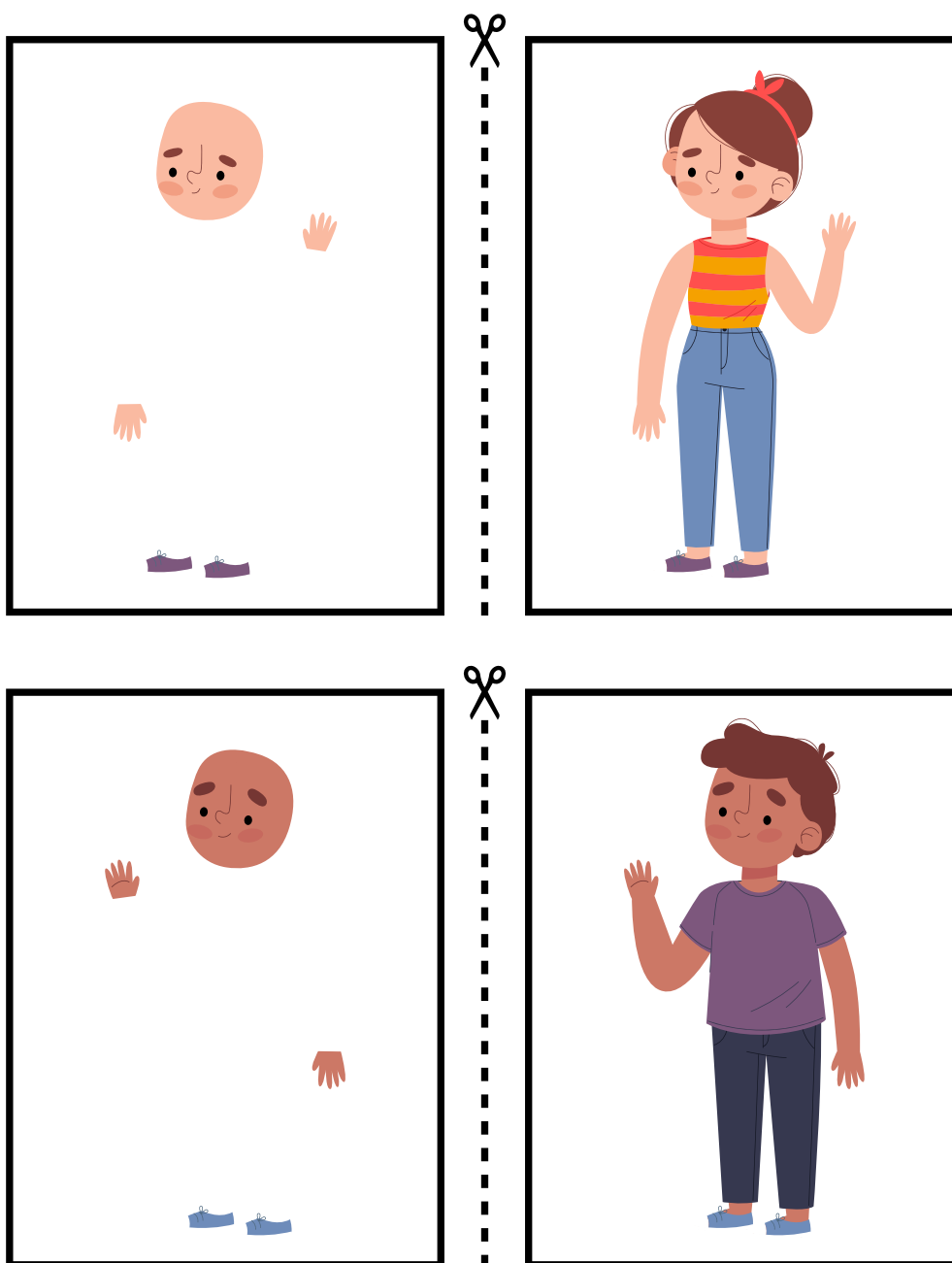
Запам'ятовування та ігри на кшталт Alias також корисні на ранніх етапах засвоєння мови. Розгляньмо приклади спільних настільних ігор, які можна використовувати для відпрацювання певних функцій мови або граматичних структур.

Настільні ігри. У наступному прикладі йдеться про те, що ви робили (минулий час).



Наступна гра полягає в тому, щоб потренуватися описувати зовнішність (Tukia et al. 2007).

Попрацюйте в парі: хтось описує людину, дивлячись на малюнок, а хтось домальовує згідно з описом. Коли будете готові, порівняйте ваші малюнки.



Із **застосунком Scratch Jr.** учні можуть створювати власних персонажів / аватарів та інтерактивні історії. Застосунок можна використовувати для інтеграції технологій (робота з iPad) із вивченням мови. Завдання також сприятиме розвитку логічних операцій і заохочуватиме до творчості.

Завдання для учнів й учениць можна сформулювати так:

Почніть із вивчення софту Scratch Jr. разом з учителем: *що ви можете робити в програмі? Як створити персонажа? Як змусити персонажа рухатися? Як можна комбінувати команди (і, або, ні)?* Ви можете використовувати українську мову навіть з початківцями, тому що паралельно ви застосовуєте мультимедійні засоби для створення значень.

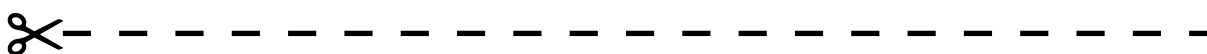
Потім учні можуть експериментувати й створювати власних персонажів (та історії) в малих групах. Після цього створене можна презентувати іншим учням. Заохочуйте дітей використовувати українську якомога більше.

«Рухлива гра для запам'ятовування». Цю гру можна використати для вивчення й повторення дієслів у розважальній манері. Учні об'єднують у пари, учень без пари – «гравець». Також можуть бути два гравці, які потім грають один проти одного. Гравець на деякий час залишає клас, кожна пара учнів обирає рух, який вони будуть демонструвати (*я плаваю/бігаю/малюю/сплю/стрибаю...*).

Гравець повертається до класу, торкається одного учня, який потім вимовляє своє слово вголос і починає рух. Гравець намагається знайти іншого учня, який виконує той самий рух. Якщо гравець не знаходить правильну пару першими дотиками, рухи припиняються й гравець починає шукати нові рухи. Щоб зробити гру складнішою, учні можуть помінятися місцями після того, як рух припиниться до нового вибору гравця. Після того, як усі пари знайдені та об'єднані, клас приймає рішення про нового гравця / гравців.

«Додаток Kahoot» (<https://kahoot.com>) – цифровий ресурс, який надзвичайно мотивує до вивчення й повторення будь-якого змісту занять. Змагання у формі гри й цікаві несподівані твердження або малюнки сприяють запам'ятовуванню. Зробіть у Kahoot вікторину про українську культуру (традиційна їжа: яка це їжа? фото їжі; місця: що це за місце? фото чи мапи різних міст; відомі люди: хто ця людина? фото українських знаменитостей або відомих персонажів з телешоу тощо, українські традиції, звичаї та національні речі: що це? Зображення різних українських традицій. Поєднуйте зображення зі словами (зображення їжі та її назва). Мета – дослідити культуру та обговорити подібності й відмінності між різними культурами. Вивчайте українську культуру, але водночас цікавтесь іншими культурами. Вікторину можна провести й без застосування Kahoot. Натомість можна використовувати роздруковані фотографії, зображення, мапи тощо.

«Знайди відмінності». Мета гри (Tukia et al., 2007a) – навчити учнів називати меблі та інші предмети в кімнаті й правильно використовувати прийменники для позначення обставин місця. Цю гру з картинками можна застосувати для опису різних кімнат і предметів. Не показуйте картинку своєму партнеру / своїй партнерці. У розмові з’ясуйте відмінності між вашими картинками.



«Фруктовий салат». Це жартівлива гра на вивчення будь-якої лексики. Виберіть тематичну лексику для завдання (наприклад, тварини, їжа, хобі, шкільні предмети). Перегляньте лексику й вислів «мені подобається, мені не подобається» перед початком гри. Використовуйте мову жестів під час навчання вислову, наприклад: «великі пальці вгору» / «великі пальці вниз», коли говорите «мені подобається» / «мені не подобається».

Роздрукуйте та покладіть на підлогу малюнки з тематичним словником. Це допоможе учням запам'ятати слова і їм буде легше щось придумати.

Поставте стільці в коло. Кількість стільців має бути на один стілець менше, ніж є учасників групи. Один залишається без стільця, стоїть у центрі кола. Він називає одним простим реченням те, що йому подобається або не подобається, наприклад: «Я люблю котів», «Я не люблю собак», «Я люблю банани», «Я не люблю апельсини» тощо. Усі інші гравці, які погоджуються з твердженням (наприклад, про котів), мають підвестися й перейти на інше вільне місце. Той, хто в середині кола, також намагається зайняти вільний стілець. Гравець, який не знайшов стільця, залишається в центрі кола й озвучує свою думку щодо вподобань.

«Гра з обручами». З хула-хупами (гімнастичним обручами) можна грати за правилами «Фруктового салату», використовуючи обручі замість стільців. Змагання у формі гри із застосуванням фізичної активності сприяють запам'ятовуванню й роблять навчання цікавим. Розмістіть хула-хупи у великому колі так, щоб усі мали обруч, окрім одного учня. Виберіть тему та об'єднайте учнів у групи відповідно до неї (банани, апельсини і яблука, або котів, собак і птахів, або дні тижня, назви пір року і т. д.) і попросіть дітей запам'ятати їх. Коли ви об'єднаєте учнів у групи, можете вимовляти слова всі разом, а вчитель може мати їхні малюнки, щоб полегшити запам'ятовування. Учень без обруча стає в центр і вигукує слова «банани», «яблука» або «апельсини», а ті, кого він називає, повинні змінити свою позицію і знайти вільний обруч. Той, хто кричить, теж намагається знайти обруч, а той, хто залишився без обруча, стає тим, хто кричить.

Естафета «Дні тижня». Група ділиться на дві команди. Команди стають у дві лінії на одному кінці спортивної зали. Дні тижня, написані на окремих аркушах паперу, розміщують в іншому кінці. Мета обох команд полягає в тому, щоб по одному учаснику по черзі йти / бігти і брати по одному аркушу паперу (для цього можна використовувати різні стилі, наприклад біг і ходу ведмедя). Дні тижня слід вибирати в правильному порядку (понеділок, вівторок...). Перемагає та команда, яка фінішує першою.

Естафета «Частини тіла». Усі команди стають у лінії. Перші учні в лінії беруть картку з українською назвою частини тіла. Потім ці учні біжать на інший бік спортзали й беруть мішечок з квасолею. Їхнє завдання полягає в тому, щоб донести «вантаж» команді на тій частині тіла, яка вказана на картці (наприклад, на спині або на плечі). Гра закінчується, коли всі мішечки із квасолею буде принесено.

Вправа на розслаблення й повторення назв частин тіла. Мета полягає в тому, щоб змусити тіло розслабитися, оскільки розслаблення зменшує м'язову напругу, покращує роботу мозку й пам'ять, а також допомагає уникнути тривоги. Учитель дає вказівки щодо виконання фізичних вправ, і при згадці кожної частини тіла учні мають сказати, як ця частина називається й українською, і рідною мовою: «Напружуйте / згинайте кожну частину тіла по черзі. Потім розслабте їх. Права нога, ліва нога, спина, живіт, права рука, ліва рука, плечі, шия...»

«Людська головоломка». У малих групах учитель дає учням головоломку, яка складається з того, які частини тіла повинні торкнутися землі. Суть полягає в тому, щоб учні знайшли спосіб збалансувати свою групу лише з певними частинами тіла, які їх підтримують. Усі названі частини тіла повинні торкатися землі. Приклад головоломки для групи з чотирьох осіб: три ноги, дві руки й одна голова. Ця вправа сприяє формуванню навичок ведення перемовин (на чий ноги, чий руки та чию голову ми будемо спиратися?) та зміцнює почуття довіри.

«Гра в кості з цифрами». Ця вправа поєднує моторику й математичні навички з українською мовою. Обручі (або відра) кладуть на землю. Учні кидають кубик з невеликої відстані, намагаючись попасти в середину обруча / відра. Якщо гравець влучає, учні вголос вимовлять число, яке показує кубик, і отримують відповідну кількість балів. Мета – набрати 25 балів.

Повторення чисел, інструкцій, кольорів і частин одягу. Один учень – інструктор. Він називає колір, кількість кроків і напрямок, куди мають рухатися інші учні. Наприклад: «Люди в червоних шкарпетках зроблять три кроки вперед». Учні, одягнені в той колір та одяг, який назвав інструктор, рухатимуться відповідно до інструкцій. Перший, хто досягає інструктора, торкається його спини. Цей учень стає новим інструктором. Учитель може залишатися поруч з інструктором під час гри й допомагати йому з інструкціями. Коли інструктор називає колір, він також показуватиме аркуш паперу цього кольору, якщо потрібно. Крім того, коли інструктор називає кількість кроків, він також може показувати число пальцями. Гра не потребує хорошого бекграунду знання мови.

Театр

Театральні види діяльності підтримують командний дух, зменшують тривогу й збільшують радість від навчання, а також породжують відчуття причетності (Prendergast & Saxton, 2013). Крім того, за допомогою тілесних рухів учні здатні висловлюватися навіть за умов, коли їм ще бракує вербальних ресурсів. Використовуйте пантоміми, мінівистави, рольові ігри, ляльковий театр тощо. Вони допоможуть вашим учням заглибитися в мову.

«Пантоміма в групах». Об'єднайтесь у групи по три-чотири людини. Кожна група отримає ситуацію, яку потрібно буде розіграти пантомімою (без голосу) для інших, які намагатимуться вгадати, що відбувається і що це за ситуація. Групи мають п'ять хвилин, щоб підготуватися. Ситуації: 1) концерт (наприклад, скрипаль, піаніст, інші музиканти й хтось, хто прийшов на концерт); 2) гра у футбол (хтось забиває гол: воротар, гравець, який забиває гол, уболівальник); 3) автобус (пасажири, водій автобуса, особа, яка чекає автобус на зупинці); 4) риболовля (весляр, рибалка, людина, яка ловить велику рибу); 5) відпочинок (статуя, турист, який фотографує цю статую, хтось, хто їсть морозиво). Якщо учням сподобається це завдання, учитель може запропонувати групам розіграти власну ситуацію. Далі можна спонукати вербалізувати ці ситуації українською мовою.

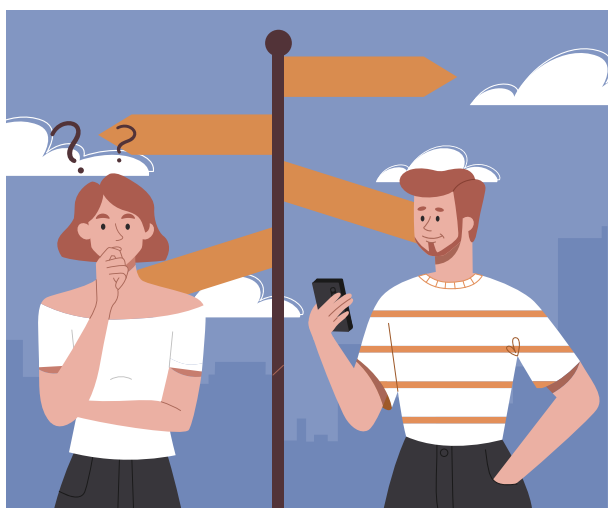
«Земля-море-небо». Ділянки на шкільному подвір'ї позначають як ЗЕМЛЮ, МОРЕ та НЕБО (земля=гравій, море=територія, позначена синіми конусами на асфальті, небо=територія, позначена білими конусами). Учитель називає тварин, а учні повинні рухатися, як тварина, до місця, де вона живе (на землі, в морі чи в небі).

«Дослідження смислів». Попросіть учнів розслабитися й дослідити свої п'ять органів чуття, удаючи що вони:

- торкаються (гарячої печі, бурульок, гострого ножа, м'якої кішки тощо);
- смакують (кислий лимон, улюблені цукерки, шпинат тощо);
- чують (легкий вітер, підводні звуки, свист тощо);
- бачать (автомобіль, що їде далеко й назустріч, велетня, мурашу, великого чорного павука тощо);
- відчувають запах (свіжоспеченого хліба, гнилого яблука, парфумів, цибулі тощо).

Також можна застосувати цю вправу, долучаючи потрібний вокабуляр, під час вивчення почуттів (<https://kidactivities.net/drama-games-and-activities/>).

Моделювання різних комунікативних ситуацій. Гра з правилами дорожнього руху для вивчення інструкцій, маршрутів і читання знаків; магазин або продуктовий магазин для вивчення мови математики, їжі, одягу, обслуговування клієнтів. Можна використовувати малюнки. Наведені малюнки комунікативних ситуацій можна використовувати або на початку уроку, на якому ви вивчатимете, як ставити питання, або для повторення.



Що можна запитати в кожній ситуації? Запитайте свого партнера/ свою партнерку. Він чи вона має відповісти.



Разом з учнями ви можете створити місто чи містечко з молочних тетрапаків або будь-яких матеріалів, які є у вас під рукою. Кожен може побудувати собі будинок. У місті також може бути бібліотека, продуктовий магазин, парк, пошта, лікарня тощо. Кожен учень також може зробити паперову ляльку або сім'ю ляльок (їх також можна використовувати для того, щоб потренуватися називати предмети одягу чи описувати зовнішність). Ляльки – це мешканці

міста, а ролі для них можуть обирати самі учні. У місті можуть жити продавець, вчителька, лікар, поліцейська, школяр тощо. Вони будуть діяти відповідно до своїх ролей і проводити вільний час, як захочуть: зустрічатися зі своїми сусідами, відвідувати друзів, відзначати свята тощо. Різноманітні ситуації спілкування можуть виникати під час гри, якщо вчитель моделює їх і підтримує учнів у тому, як використовувати мову в названих ситуаціях. Також можна заохочувати учнів створювати власні історії, а потім інсценізувати їх.

Ляльковий театр також може бути натхненним видом діяльності, особливо для школярів молодшої школи. Навіть якщо учні знають лише кілька фраз, за допомогою ляльок, інших предметів і картинок вони здатні стежити за сюжетом історії, яку розповідає вчитель. Немає потреби надто спрощувати мову, краще підтримувати стратегії розуміння учнями на слух: вивчити ритм української мови, почати виокремлювати знайомі слова й фрази з потоку мовлення. Учням також корисно буде усвідомити, що не обов'язково розуміти кожне слово для загального розуміння. Спираючись на допомогу вчителів, учні також можуть брати участь у театралізації зі своїми власними ляльками, придумувати власні повороти сюжету й історії. Так вони менше нервуватимуть через незнання мови, оскільки мають сконцентруватися на сюжеті. Також цей метод можна застосовувати до деяких історій, які відомі всім учням, наприклад «Червона шапочка». Це допоможе дітям отримати відчуття розуміння цільової мови. Такий метод не вимагає жодного специфічного обладнання. Кількох ілюстрацій буде достатньо. Найважливіше – зануритись у зміст історії.

Поєднання всіх видів мистецтва разом з історіями покращує розуміння й робить навчання приємнішими та ефективнішими (Lähteelä et al., 2021). Ви можете створювати звукові пейзажі під час прослуховування історії; займатися малюванням, рукоділлям, живописом, фотографуванням, грою з фігурками, танцями, рухливими іграми тощо. Ви також можете використовувати театр тіней (https://sites.utu.fi/iki-taru/wp-content/uploads/sites/302/2021/02/IkiTaru_Varjoteatteri.pdf) або Камішибай (розповідь історії з величезними малюнками-картками <https://youtu.be/7pWNJIM09Ww>). Використовуючи елементи театру чи інших мистецьких підходів, акцентуйте на радості й задоволенні від читання й використання мови. Основну увагу приділіть обміну думками й насолоді історіями. Це підвищує мотивацію до навчання.

Навчальні методи, засновані на видах мистецтва, можна використовувати і з учнями, які ще не вміють читати й писати. Це закладе основу для формування навичок читання й письма. Також розвивається навичка аудіювання, коли вчитель читає історії і моделює читання. Дрібна моторика й зорово-моторні

навички для письма реалізуються в малюванні й рукоділлі. Також поступово розвивається лінгвістична обізнаність – розпізнавання фраз, слів, складів і звуків.

Музика

Музика спонукає інтерпретувати й виражати почуття, зменшує тривожність і підвищує радість від навчання. Музика сприяє гарному настрою й самопочуттю. Дослідження показують, що гуртовий спів змушує серця людей битися в одному ритмі й зміцнює почуття солідарності й належності (Vickhoff, 2013; Salminen, 2020). Спільний спів є потужним інструментом згуртування колективу, а побудова колективу підвищує мотивацію, залученість і здатність до співпраці.

З учнями молодшої школи для музичних занять можна використовувати різноманітні українські колискові й дитячі пісні. Відповідники таких англomовних пісень, як «Head, Shoulders, Knees & Toes» («Голова, плечі, коліна, пальці») або ще пісня «Hat, Shirt, Jacket» («Шапка, сорочка, куртка»), можна використовувати, щоб зв'язати слова й фрази з діями і музикою, а також створити асоціації між словами й конкретними предметами. Пісні також роблять повторення цільового вокабуляру веселим і невимушеним. Перед виконанням пісні переконайтеся, що учні розуміють і слова, і рухи. Коли згадуєте певне слово, учні повинні рухатися відповідно. Наприклад: «голова» — учні торкаються голови; «плече» — торкаються плечей. Частини тіла можна замінити іншими іменниками, наприклад, частинами одягу. Слова, які використовують у пісні, потрібно записати на дошці.

Учитель може акомпанувати дітям, наприклад, на укулеле, або просто поставити запис пісні, а також використовувати предмети одягу як реквізит.

Як було зазначено в попередніх розділах посібника, музика активує навички вимови й аудіювання значно ефективніше, ніж розмовна мова (Salminen, 2020, 7). Фонологічні навички, які є ключовими для читання й письма, можна активізувати, наприклад, складаючи слова в склади з мелодією і ритмом пісні. Фокус може бути на початковому й останньому звуках слів. Для ознайомлення учнів з українським алфавітом можна також використати алфавітні пісні й віршики.

Для учнів старшої школи використання сучасних популярних пісень і, наприклад, текстів репу може бути значно привабливішим. Тексти пісень можна використовувати для вивчення мови. Також можна використовувати

пісні як фонову музику, щоб створити комфортну атмосферу на занятті й дати дітям можливість зануритися в мову.

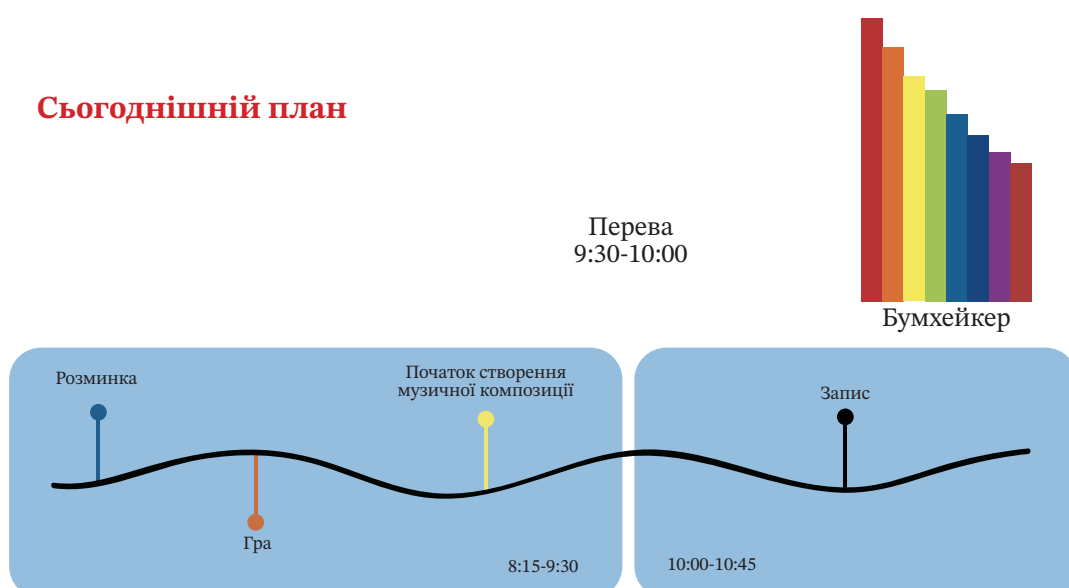
Активізація навичок аудіювання / слухання. Дайте кожному учневі одне слово або фразу, яка повторюється в пісні. Слово чи фразу можна написати на аркуші паперу, або це може бути малюнок. Коли ви слухаєте пісню, попросіть учнів підняти папір / картинку вгору, коли вони чують своє слово чи фразу. Мета полягає в тому, щоб надати учням стратегії уважного слухання й навчити підбирати на слух деякі ключові фрази. Учні не просять розуміти весь текст.

Інтеграція мови, музики й технологій. За допомогою цього навчального блоку (розробленого студентами-вчителями музики, технологій та іноземних мов) ви можете допомогти своїм учням створювати музику, знаходити спільний ритм (як індивідуально, так і в колективі), забезпечувати комфортну атмосферу. Ваші учні також тренуватимуться виконувати інструкції українською мовою, вербалізувати свої почуття щодо музики, домовлятися й у такий спосіб навчатися давати інструкції самостійно. Це також і навчання із залученням технологій: iPad, програми для запису, YouTube і додаток Garage Band.

1. Почнімо з діалогу: «Як справи? Яка музика тобі подобається? Яка твоя улюблена пісня?» Учитель може зіграти пісню, а учні можуть проголосувати, подобається вона їм чи ні, або принести власні пісні до класу. Методи: великі пальці вгору / вниз, картки з емоціями (слова, фрази, малюнки).

2. «Що ми сьогодні робимо?» Покажіть і розкажіть своїм учням, що ви сьогодні будете робити на занятті. Вони мають знати, на що очікувати. Це зменшує стрес у навчальному середовищі.

Сьогоднішній план



3. Вправа Body Percussion (Тіло-перкусія) під керівництвом учителя. На YouTube є багато безкоштовних ресурсів англійською мовою. Ви можете адаптувати інструкції українською. Мета – знайти спільний ритм і працювати в групах; вивчення часових значень (половина, чверть тощо), називання частин тіла українською мовою.

4. Запис Boom whackers (Бумвекер — ударний інструмент). Короткі інструкції для гри можна знайти на YouTube). Вивчення назв кольорів українською мовою.

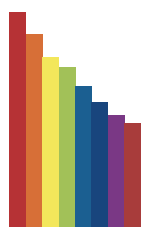
4. Спільне продукування музики. Використовуйте Boom whackers або те, що є в наявності, наприклад: ксилофон, плескання в долоні, якщо немає інструментів. Ви можете використовувати, наприклад, Youtube (Nakuna Mata-ta <https://www.youtube.com/watch?v=w2RT4yXgGbA&t=18s>), учні можуть підіграти.

5. Гра «Саймон каже». Спочатку Саймоном є вчитель, щоб навести приклад, як працює гра. Кожен учень по черзі вказує іншим учням, яку ноту грати на своєму бумвекері / ксилофоні. (Ноти = кольорові картки.)

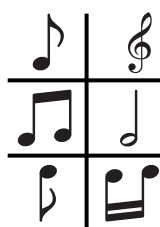
6. Створення музики та її запис. Розділіть клас на невеликі групи. Спочатку учні проєктують «фоновий цикл» на кілька тактів (за допомогою кольорових карток, «нотаток»), а потім записують його. Після цього вони можуть створити й записати кілька «соло» поверх фону. Насамкінець учні слухатимуть записи (або виступатимуть одне перед одним).

7. Завершіть перевіркою записів (послухайте всіх по черзі). Запропонуйте фрази, як українською мовою виражати емоції щодо почутого.

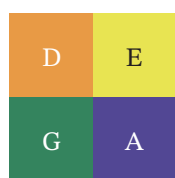
Я думаю було б чудово, коли ми...



Гralи разом



Практикували ритм



Створбвали/
програмували
музику



Записували пісню

У цьому навчальному розділі учні в основному зосереджуються на створенні музики. Водночас інструкції звучать українською мовою, а учнів заохочують вербалізувати процес створення музики та свої почуття з цього приводу. Цей розділ демонструє, що другу мову потрібно не викладати як окремий предмет, а інтегрувати з іншими предметами й іншими навичками, наприклад, зі змістом інших шкільних предметів. Таким чином ви збагачуєте навчальне середовище ресурсами, доступними для ваших учнів на певному етапі вивчення мови, адже вони мають змогу виконувати різні види діяльності (van Lier, 2007). Як було зазначено в перших розділах посібника, основне припущення соціально-когнітивних підходів і підходів до вивчення мови, заснованих на використанні мови, полягає в тому, що знання мови постає з її використання. Вивчення мови сприймається як адаптація до різноманітних комунікативних потреб і контекстів (Larsen-Freeman, 2013).

Висновки

Кінцевою метою мовної освіти є сприяння агентності учнівства, його залученості й створенні рівноправ'я. Як зазначено в Державному стандарті базової середньої освіти в школах України, основою педагогічного вибору є повага до особистості учня та визнання пріоритету його інтересів, досвіду, власного вибору, прагнень, установок у визначенні мети. Організація навчального процесу, підтримання пізнавального інтересу та наполегливості; формування вільної особистості учня, підтримка його самостійності, підприємливості та ініціативності, розвиток критичного мислення та впевненості в собі — надважливі завдання, на яких акцентує згаданий Стандарт.

Отже, мета учительства — створити безпечний простір і комфортну атмосферу для навчання. Соціально-емоційне залучення є основою когнітивного залучення (Virtanen, 2016). Зробіть навчальну діяльність веселою й змістовною для учнів. Якщо вам вдасться викликати їхній інтерес, це зміцнюватиме їхню внутрішню мотивацію до навчання, що неминуче призведе до того, що в певний момент вони почнуть наполегливо працювати (Swarat et al., 2012). Підтримуйте колаборацію. Створіть спільне розуміння того, наскільки важливо, щоб кожен був залучений у процес і використовував усі свої мовні ресурси. Одній дитині не обов'язково знати всі правильні відповіді, натомість мовні ресурси й нові знання краще будувати разом (Dillenbourg 1999).

Використовуйте розв'язання проблем і комунікативні вправи з непередбачуваними результатами. Крім того, мультимодальність, навчальні підходи на основі мистецтва і діяльність, заснована на фізичній активності, покращують навчання й сприяють згуртованості учнівства.

Вивчення другої мови означає і роботу з ідентичністю (Norton & Toohy, 2011). Пам'ятайте, що залучення в нові спільноти може бути непростим для дітей. Запропонуйте їм приклади / моделі, як використовувати мову в різних комунікативних ситуаціях, досліджуйте разом з ними нові місця й середовища та підтримуйте їхні навички. Допмагайте їм ставати ефективнішими, усвідомлювати власну гідність, що і є інвестицією в соціальну справедливість.



Список використаних джерел

Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. (2019). Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen. [On a journey with a multilingual student. Material for teacher education.] University of Jyväskylä, Department of Teacher Education. Retrieved from <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing.

Armstrong, P. (2010). Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved [8.10.2022] from <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>.

Asplund, J., Hartikainen, A., Ryhänen, M., Tamminen, J., Kanto, A. (2020). Ystävien Aapinen [The Friends' ABC-book]. Helsinki: Sanoma Pro.

Atkinson, D. (2011). A Sociocognitive approach to second language acquisition. How mind, body, and world work together in learning additional languages. In D. Atkinson (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*. Oxford: Routledge, 143–166.

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bärlund, P., Nyman, T., & Kajander, K. (2015). "Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kielisuihkutteluun tänään." Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia kielisuihkutuksesta. In M. Kauppinen, M. Rautiainen, & M. Tarnanen (Eds.), *Elävä ainepedagogiikka: Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014* (pp. 76–96). *Ainedidaktisia tutkimuksia* (9). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. Retrieved from <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/154156>

EDUFI (2014). *Language proficiency scale, Finnish and Swedish as a second language and literature* (support material). Finnish National Agency for Education. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/language-proficiency-scale_finnish-and-swedish-as-a-second-language-and-literature.pdf

García, O., & Kleyn, T. (2016). Translanguaging Theory in Education. In O. García, and T. Kleyn (Eds.) *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*, (pp. 9–33). New York, London: Routledge.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Pedagogical Translanguaging: An Introduction. *System* 92 (3), doi:10.1016/j.system.2020.102269.

Cheng, L.S.P., Burgess D., Vernooij N., Solís-Barroso, C., McDermott, A., & Namboodiripad, S. (2021). The Problematic Concept of Native Speaker in Psycholinguistics: Replacing Vague and Harmful Terminology with Inclusive and Accurate Measures. *Front. Psychol.* 12:715843. doi: 10.3389/fpsyg.2021.715843

Chiu, M. M., Pong, S-l., Mori, I. & Chow, B. W-Y. (2012). Im-migrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence* 41 (11), 1409–1425.

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (Companion volume (2020)). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In Pierre Dillenbourg (ed.) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 1–19.

THE DOUGLAS FIR GROUP (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100, 19–47.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Lähteelä, J., Aerila, J.-A., & Kauppinen, M. (2021). Art as a path to language: art-base language learning and the development of language awareness. In J. Moate, A. Palojärvi, T. Kangasvieri, & L. Lempel (Eds.), *A Map and Compass for Innovative Language Education: Steps towards development* (pp. 21-23). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8801-2>

Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum* 28(1), 41–57.

Mustonen, S. (2015). Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. [How language develops through use.] *Jyväskylä Studies in Humanities* 255. University of Jyväskylä.

Mustonen, S. & Reiman, N. (2018). VALOA. [An Induction Course for Finnish as L2 learners]. e-Oppi. <https://www.e-oppi.fi/sarja/suomi-toisena-kielena-valoa/>

- Mustonen, S. & Strömmer, M. (2022). Becoming a multilingual health professional in vocational education - two adult migrants' translanguaging trajectories. Early online. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2116451>
- Kibler, A., Walqui, A. & Bunch, G. (2015). Transformational opportunities: Language and literacy instruction for English language learners in the common core era in the United States. *TESOL Journal*, 6 (1), 9–35.
- Landry, R., & Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology* 16 (1), 23–49.
- Lantolf, J. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2-education: Vygotskian praxis and the research/practise divide*. New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Chaos/Complexity Theory for Second Language Acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics* 18, 141–65.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerkkanen, M-K. 2006. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. [Teaching and learning to read in pre- and primary education]. Helsinki: WSOY.
- Lesonen, S. (2019). *Valuing variability: Dynamic usage-based principles in the L2 development of four Finnish language learners*. Groningen Dissertations in Linguistics 184.
- Li, W. (2018). *Translanguaging as a Practical Theory of Language*. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
- McEwan, E.K. (2007). *40 Ways to Support Struggling Readers in Content Classrooms. Grades 6–12*, pp.1–6. Corwin Press. Reprinted by permission of Corwin Press, Inc. <https://www.adlit.org/topics/comprehension/teach-seven-strategies-highly-effective-readers>

Meier, G. S. (2017). The Multilingual Turn as a Critical Movement in Education: Assumptions, Challenges and a Need for Reflection. *Applied Linguistics Review* 8 (1): 131–161. doi:10.1515/applirev-2016-2010.

Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*. 44(4) pp. 412 – 446 DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>

O'Rourke, B., & Pujolar, J. (2021). The debates on "new speakers" and "non-native" speakers as symptoms of late modern anxieties over linguistic ownership. In: Slavkov, N. (ed.) *The Changing Face of the "Native Speaker": Perspectives from Multilingualism and Globalization*. Series: Trends in Applied Linguistics [TAL], 31. De Gruyter.

Prendergast, M., & Saxton, J. (2013). *Applied drama: A facilitator's handbook for working in community*. Bristol: Intellect.

Salminen, S. (2020). Benefits of singing reflected in the conceptual framework of social inclusion. In van der Sandt, Johann (Eds.) *Singing With Children: International Perspectives* (pp. 97–108). *Ars Musicalis. Musica, Musicologia e Didattica*, 3. Lucca: Libreria Musicale Italiana. JYX: jyx.jyu.fi/handle/123456789/73803

Szabo, T. P., & Troyer, R. A. (2020). Parents Interpreting their Children's Schoolscapes: Building an Insider's Perspective. In D. Malinowski, & S. Tufi (Eds.), *Reterritorializing Linguistic Landscape: Questioning Boundaries and Opening Spaces* (Article 19). Bloomsbury Academic. *Advances in Sociolinguistics*.

Swarat, S., Ortony, A., & Revelle, W. (2012). Activity matters: Understanding student interest in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(4), 515–537.

Sebba, J., Deakin C., R., Yu, G., Lawson, H., Harlen, W. & Durant, K. (2008). Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment. London, England: Institute of Education, University of London.

Suni, M. (2008). Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. [Learning second language in interaction. Sharing linguistic resources in the early stages of acquisition.] *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. University of Jyväskylä.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Tukia, K., Aalto, E., Taalas, P. & Mustonen, S. (2007a). suomi2 - Minä ja arki. Opettajan opas. [Finnish as an L2. Me and my everyday life. Teacher's manual.] Otava.

Tukia, K., Aalto, E., Taalas, P. & Mustonen, S. (2007b). suomi2 - Minä ja arki. Otava.

Understanding Language: Language, Literacy, and Learning in the Content Areas. Stanford Graduate School of Education. <https://ell.stanford.edu/>

Valdés, G., Kibler, A. & Walqui, A. (2014). Changes in the expertise of ESL professionals: Knowledge and action in an era of new standards. TESOL International Association. Advancing excellence in English language teaching. Retrieved from <https://ell.stanford.edu/sites/default/files/professional-paper-26-march-2014.pdf>

van Lier, L. (2000). From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In James P. Lantolf (ed.), Sociocultural theory and second language learning, 155–177. Oxford: Oxford University Press.

van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1(1), 46–65.

Verspoor, M. & van Dijk, M. (2013). Variability in a Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition. In C. A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd, 1–9. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1251

Vickhoff, B., Malmgren, H., Åström, R., Nyberg, G., Ekström, S-R., Engwall, M., Snygg, J., Nilsson, M. and Jörnsten, R. (2013). 'Music Structure Determines Heart Rate Variability of Singers'. *Frontiers in Psychology* 4(334). Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3705176/>

Virtanen, T. (2016). Student engagement in Finnish lower secondary school. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 562.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological functions*. Cambridge: Harvard University Press.

[Video Repository / Videótár – Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School \(kre.hu\)](http://www.kre.hu/romanitranslanguaging/index.php/video-repository/)

<http://www.kre.hu/romanitranslanguaging/index.php/video-repository/>

Приклади цифрових матеріалів: <https://suomitaskussa.eu>