PHILOLOGICAL SCIENCES

Nataliia Chedryk
Separate Structural Unit "Humanitarian Pedagogical
Professional College of Uzhhorod University", Mukachevo, Ukraine
Agneta Ihnatolia
Separate Structural Unit "Humanitarian Pedagogical
Professional College of Uzhhorod University", Mukachevo, Ukraine

A METHODOLOGICAL MODEL FOR INTEGRATING MICROLEARNING INTO THE STRUCTURE OF PRIMARY SCHOOL ENGLISH LESSONS

Abstract. The paper substantiates the methodological foundations of integrating microlearning into the structure of primary school English lessons based on the interrelationship between learning activities, intermediate outcomes, and the ultimate communicative goal. It examines the contradiction between the potential of microlearning to organize short learning activities and the need to ensure their didactic coherence. A structural and functional model is proposed, involving the gradual complication of approaches to language material, adaptive adjustment of learning activities, retrieval practice, and the delayed application of acquired knowledge in new communicative contexts. The principles for designing microlearning modules are identified, and an algorithm for making methodological decisions based on formative assessment results is developed. The practical implementation of the model is illustrated through the topic Food and My Preferences.
Keywords: microlearning, methodological model, microlearning module, instructional design, foreign language communicative competence, primary school, retrieval practice, spaced repetition, formative assessment.

Наталія Чедрик
Відокремлений структурний підрозділ "Гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж Ужгородського університету", Мукачево, Україна
Агнета Ігнатоля
Відокремлений структурний підрозділ "Гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж Ужгородського університету", Мукачево, Україна

МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ MICROLEARNING У СТРУКТУРУ УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. У тезах обґрунтовано методичні засади інтеграції microlearning у структуру уроку англійської мови в початковій школі на основі взаємозв'язку між навчальними діями, проміжними результатами та кінцевою комунікативною метою. Розкрито суперечність між можливостями мікронавчання щодо організації короткотривалих навчальних активностей і необхідністю забезпечення їхньої дидактичної цілісності. Запропоновано структурно-функціональну модель, що передбачає послідовне ускладнення способів опрацювання мовного матеріалу, адаптивне коригування навчальних дій, відтворення з пам'яті та відкладене застосування засвоєного в нових комунікативних умовах. Визначено принципи конструювання мікронавчальних модулів і розроблено алгоритм ухвалення методичних рішень на основі результатів поточного оцінювання. Практичну реалізацію моделі представлено на прикладі опрацювання теми Food and My Preferences.
Ключові слова: microlearning, методична модель, мікронавчальний модуль, дидактичне проєктування, іншомовна комунікативна компетентність, початкова школа, відтворення з пам'яті, інтервальне повторення, формувальне оцінювання.

Актуальність дослідження. Сучасна методика навчання англійської мови в початковій школі орієнтується на формування здатності учня використовувати іншомовні засоби відповідно до комунікативного наміру, ситуації спілкування та визначеного мовленнєвого завдання. Реалізація цього положення потребує такого проєктування навчального процесу, за якого засвоєння лексичних одиниць і мовленнєвих конструкцій не обмежується їхнім первинним розпізнаванням чи репродуктивним відтворенням, а забезпечує поступове формування готовності до самостійного іншомовного висловлювання. У цьому контексті методичної значущості набуває microlearning як підхід до організації навчального змісту в межах короткотривалих, функціонально визначених навчальних модулів.

Водночас сама фрагментація навчального матеріалу не гарантує його системного засвоєння. Скорочення тривалості вправ і використання різноманітних цифрових форматів можуть підвищувати варіативність навчальної діяльності, проте не усувають необхідності забезпечення міжмодульних зв'язків, наступності навчальних дій і співвіднесення проміжних результатів із кінцевою метою уроку. Отже, актуалізується проблема переходу від застосування окремих мікроформатів до їх дидактично обґрунтованої інтеграції в цілісну систему формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів.

Постановка проблеми. Методична проблема полягає в недостатній визначеності механізмів, за допомогою яких короткотривалі навчальні активності можуть бути об'єднані в послідовність взаємозумовлених дій, спрямованих на досягнення конкретного комунікативного результату. За лінійної організації уроку перехід від однієї вправи до іншої часто визначається заздалегідь установленим планом, тоді як фактичний рівень засвоєння матеріалу та характер труднощів окремих учнів можуть залишатися недостатньо врахованими. Унаслідок цього виникає ризик розриву між виконанням тренувальних завдань і здатністю застосовувати засвоєні мовні засоби в новій ситуації спілкування.

Зазначена проблема виявляє суперечність між потенціалом microlearning щодо гнучкого структурування навчального матеріалу та потребою в забезпеченні цілісності іншомовної підготовки. Її розв'язання потребує визначення не лише змісту й тривалості мікронавчальних модулів, а й їхніх функцій, критеріїв переходу між ними, способів коригування навчальної послідовності та процедур оцінювання відкладеного відтворення й комунікативного перенесення засвоєного матеріалу.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям розроблення моделі є дослідження розподіленої практики та відтворення навчального матеріалу з пам'яті. Метааналіз С. Кім і С. Вебба засвідчив позитивний вплив розподіленої практики на засвоєння другої мови, водночас указавши на залежність результатів від типу навчального матеріалу, організації практики та тривалості інтервалу до перевірки [1]. У дослідженні Н. Гуссенс та співавторів розглянуто відтворення лексики учнями початкової школи; результати засвідчили перевагу практики відтворення над окремими формами повторного опрацювання в завданні на пригадування, проте не дали підстав вважати її переваги однаковими за різних форматів перевірки [2].

Наведені дослідження обґрунтовують доцільність урахування часових інтервалів та характеру навчальної дії під час проєктування іншомовної

підготовки. Водночас вони не визначають готової моделі інтеграції microlearning у структуру уроку англійської мови в українській початковій школі. Тому предметом методичного опрацювання в цій роботі є встановлення функціональних зв'язків між мікронавчальними модулями та визначення механізмів, які забезпечують перехід від первинного засвоєння мовного матеріалу до його самостійного комунікативного використання.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати структурно-функціональні засади методичної моделі інтеграції microlearning у структуру уроку англійської мови в початковій школі та розробити алгоритм її реалізації, що передбачає адаптивне коригування навчальних дій відповідно до результатів засвоєння мовного матеріалу й оцінювання його самостійного застосування.

Виклад основного матеріалу. Розв'язання окресленої проблеми передбачає трактування microlearning не лише як способу дозованого подання навчального змісту, а як дидактичного засобу структуризації навчальної діяльності відповідно до визначених проміжних та кінцевих результатів. У межах такого підходу мікронавчальний модуль розглядається як відносно завершена одиниця організації навчання, що має конкретну дидактичну функцію, передбачає визначену навчальну дію та забезпечує результат, необхідний для подальшого формування іншомовного вміння.

Принциповою ознакою запропонованої моделі є розмежування змістової послідовності навчальних завдань і функціональної залежності між ними. У першому випадку модулі об'єднуються передусім тематично або відповідно до логіки плану уроку. У другому – кожний наступний модуль проєктується з урахуванням того, яку навчальну дію вже опанував учень і який компонент іншомовної діяльності необхідно сформувати далі. Таким чином, організація уроку передбачає не механічне чергування коротких вправ, а керований перехід від упізнавання мовної одиниці до її відтворення, функціонального використання та перенесення в нові умови спілкування [1; 3].

Методична модель охоплює чотири взаємопов'язані складники: цільовий, що визначає кінцевий комунікативний результат; змістово-конструктивний, який забезпечує добір і послідовність мовного матеріалу та мікронавчальних модулів; процесуально-регулятивний, що охоплює способи виконання завдань, зворотний зв'язок і коригування навчальної послідовності; результативно-оцінювальний, спрямований на встановлення ступеня самостійності учня під час відтворення й застосування засвоєного. Взаємодія цих складників забезпечує узгодження комунікативної мети, змісту навчання, характеру навчальних дій і критеріїв оцінювання.

Відмінність моделі від традиційної лінійної організації уроку полягає в запровадженні адаптивного механізму переходу між модулями. Наступна навчальна дія визначається не лише календарно-тематичною послідовністю, а й результатами виконання попереднього завдання. Якщо учень не відтворює лексичну одиницю без опори, доцільним є повторне опрацювання з частковою підказкою та наступною спробою самостійного пригадування. Якщо ж слово відтворюється правильно, але не використовується в реченні, необхідно змінити характер завдання – перейти до моделювання висловлювання або

комунікативної взаємодії [4]. Отже, коригування має бути спрямоване на конкретну навчальну трудність, а не на повторення всього модуля незалежно від отриманого результату.

Реалізація моделі ґрунтується на таких методичних принципах:

1. Цільова детермінованість мікромодуля – кожна навчальна активність проєктується відповідно до конкретної мовленнєвої дії та очікуваного проміжного результату, що забезпечує її функціональну завершеність і співвіднесеність із комунікативною метою уроку.

2. Діяльнісна наступність – послідовність модулів передбачає поступове ускладнення способів опрацювання мовного матеріалу: від рецептивного розпізнавання до відтворення з пам'яті, конструювання висловлювання та самостійного використання мовних засобів у комунікативній ситуації.

3. Адаптивна регуляція навчальної діяльності – вибір подальшого модуля визначається результатами попереднього завдання та характером виявлених труднощів. Це передбачає варіювання рівня опори, способу подання матеріалу й ступеня самостійності учня.

4. Розподілене повторення та відкладене відтворення – засвоєний матеріал повторно актуалізується через часові інтервали, що дає змогу оцінити не лише безпосереднє виконання завдання, а й збереження знань після перерви.

5. Комунікативне перенесення – результат засвоєння визначається здатністю учня застосувати мовний матеріал у змінених умовах, коли його використання зумовлене змістом комунікативного завдання, а не безпосереднім відтворенням готового зразка.

На основі визначених принципів розроблено алгоритм інтеграції microlearning, який передбачає п'ять функціонально пов'язаних етапів: первинне опрацювання мовного матеріалу; самостійне відтворення; використання мовних одиниць у мовленнєвих конструкціях; комунікативне перенесення; відкладену перевірку засвоєного. Алгоритм має циклічний характер, оскільки результати оцінювання можуть зумовлювати повернення до конкретного модуля та повторне виконання навчальної дії після зміни способу її організації (див. табл.1).

Практичну реалізацію моделі розглянемо на прикладі теми *Food and My Preferences* у 3–4 класах. Кінцевим комунікативним результатом визначаємо здатність учнів висловлювати власні харчові вподобання, з'ясовувати вподобання співрозмовника та повідомляти про отриману інформацію. Відповідно, лексичний матеріал (*apple, banana, cheese, milk, carrot*) добирається не як самостійний об'єкт запам'ятовування, а як змістова основа для виконання комунікативних дій.

На першому етапі учні співвідносять зображення продуктів із їхніми англійськими назвами та аудіозаписами. Наступне завдання передбачає відтворення лексики без візуальної опори, що дає змогу розмежувати впізнавання слова й самостійне пригадування. Після цього учні використовують засвоєні одиниці в конструкціях *I like…*, *I don't like…*, *My favourite food is…*. На етапі комунікативного перенесення вони працюють у парах, ставлять запитання *Do you like carrots?*, відповідають *Yes, I do* або *No, I don't*, а потім повідомляють про вподобання партнера. Відкладене повторення організовується на наступному занятті через завдання на створення меню для класного сніданку з усним поясненням власного вибору [1; 3].

Таблиця 1. Функціональна структура та алгоритм реалізації моделі microlearning

Етапи моделі	Навчальна дія учня	Спосіб перевірки	Подальше методичне рішення
Первинне опрацювання	Установлює зв'язок між звучанням, графічною формою та значенням слова	Розпізнає слово на слух, співвідносить його зі значенням	За потреби – повторне подання матеріалу в іншому форматі
Самостійне відтворення	Пригадує мовні одиниці без безпосередньої опори	Називає або відтворює слово без картки чи готової відповіді	За труднощів – часткова опора, повторна спроба без неї
Мовленнєве конструювання	Використовує мовні одиниці для побудови висловлювання	Самостійно добирає слова й будує фразу відповідно до комунікативного наміру	За труднощів – моделювання конструкції та її варіативне відтворення
Комунікативне перенесення	Використовує засвоєне для обміну інформацією	Ставить запитання, відповідає та передає інформацію без готового мовленнєвого сценарію	За труднощів – цільове опрацювання конкретної мовленнєвої дії
Відкладене відтворення	Повторно застосовує матеріал після часової перерви	Виконує нове завдання без попереднього відтворення тренувальної вправи	Визначення потреби в повторенні або подальшому ускладненні завдання

Визначальною ознакою моделі в наведеному прикладі є диференційоване реагування на результати учнівської діяльності. Якщо учень упізнає слово за зображенням, але не пригадує його самостійно, доцільно організувати додаткову практику відтворення. Якщо він правильно називає продукти, проте не може побудувати висловлювання, подальша робота має бути спрямована на засвоєння мовленнєвої конструкції. Якщо ж учень будує фразу за зразком, але не використовує її для обміну інформацією, необхідним є перехід до комунікативного завдання зі змінним змістом. Такий підхід дає змогу узгоджувати зміст коригувальної роботи з конкретним характером навчальної трудності.

Оцінювання результатів доцільно здійснювати за трьома взаємопов'язаними параметрами: самостійністю відтворення мовного матеріалу; правильністю його функціонального використання в мовленнєвій конструкції; здатністю застосовувати засвоєне в новій комунікативній ситуації. Окремо враховується збереження результату після часової перерви. Зазначені параметри становлять методичні орієнтири для поточного оцінювання, а не стандартизовану діагностичну шкалу; їхні критерії та порогові значення потребують подальшого уточнення в процесі апробації моделі.

Диференціація навчальної діяльності передбачає варіювання ступеня підтримки без зміни кінцевої комунікативної спрямованості завдання. Учням, які

потребують додаткової допомоги, пропонуються візуальні опори, початок речення або обмежений набір лексичних одиниць. Учні, які демонструють достатню самостійність, можуть розширювати висловлювання, ставити уточнювальні запитання або узагальнювати відповіді однокласників. У такий спосіб забезпечується варіативність навчального маршруту за збереження спільної комунікативної мети.

Отже, запропонована модель інтеграції microlearning відрізняється від лінійного поетапного планування уроку наявністю функціонально визначених мікромодулів, адаптивного механізму переходу між ними та відкладеної перевірки самостійного застосування мовного матеріалу. Її методичний потенціал полягає в узгодженні проміжних навчальних результатів із кінцевою комунікативною метою, цільовому коригуванні навчальних дій і послідовному переході від упізнавання до самостійного іншомовного висловлювання. Перспективи подальших досліджень пов’язані з апробацією моделі в початковій школі, уточненням критеріїв оцінювання та визначенням умов, за яких її застосування сприяє збереженню мовного матеріалу й перенесенню засвоєних умінь у нові ситуації спілкування.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Конопленко Л. О. Міжпредметна інтеграція у вищому навчальному закладі. У О. В. Ткачик (ред.), Взаємодія одиниць мови та мовлення: комунікативно-когнітивний, соціокультурний, перекладознавчий і методичний аспекти. Київ: НТУУ "КПІ". 2013. С.153-155.

2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник [для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти]. К.: Академія, 1999, С.171-172.

3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

4. Навчання мови і культури в умовах міждисциплінарної інтеграції предметно-значущих дисциплін (перший (бакалаврський) рівень освіти): колективна монографія / [кол. авт.: Калініна Л., Григор’єва Т., Климович Ю., Кузьменко О., Прокопчук Н.]; за заг. ред. Л. В. Калініної. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2026. 293 с.