

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

Кафедра іноземних мов та методики викладання

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

ТЕМА: Шляхи оптимізації навчання англomовного монологічного мовлення старшокласників

Виконала:

Неклонська Ірина Володимирівна

Спеціальність: 014 Середня освіта
(Англійська мова і література)

Освітня програма:

Середня освіта (Мова і література
(англійська))

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

ст. викладач

Скоробагата Оксана Миколаївна

Допущено до захисту

«__» _____ 2023 р.

Завідувач кафедри

_____ Ольга МІЛЮТІНА

Дата захисту: «___» грудня 2023 р.

Оцінка _____

Підписи членів АК

Глухів 2023 рік

ПЛАН

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТОЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	8
1.1. Психолого-лінгвістичні особливості англomовного монологічного мовлення.....	8
1.2. Цілі та зміст навчання монологічного мовлення учнів середньої школи.....	21
РОЗДІЛ II. ПРОЕКТНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ НАВИЧОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ТА МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	28
2.1. Теоретичні засади використання методу проектів у навчанні англійської мови.....	28
2.2. Становлення та розвиток мотиваційного синдрому навчання в процесі вивчення англійської мови учнями старшого шкільного віку	37
2.3. Модель навчання англomовного монологічного мовлення учнів старшого шкільного віку з використанням методу проектів.....	47
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ.....	59
3.1. Проектний метод навчання як засіб формування навичок англomовного монологічного мовлення	59
3.2 Система вправ для розвитку англomовного монологічного мовлення учнів старшого шкільного віку.....	71
3.3. Організація експериментального навчання з розвитку умінь англomовного монологічного мовлення учнів старшого шкільного віку.....	86
3.4. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання.....	108
ВИСНОВКИ.....	118
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	121
ДОДАТКИ.....	127

ВСТУП

Актуальність дослідження. Відповідно до нормативних документів, розробленими і запровадженими Комісією з питань освітньої політики при Раді Європи (Загальноєвропейські..., 2003) у сучасних умовах основними напрямками мовної політики є посилення мобільності громадян, підвищення міжнародної співпраці в професійній сфері, виховання поваги до національної та особистісної самобутності та до культурного різноманіття, розширення доступу до інформації, розвиток особистісних контактів, досягнення більш глибокого взаєморозуміння та гуманних стосунків між людьми.

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти головною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетентності. Відповідно до Навчальної програми з іноземних мов Англійська мова (10-11 класи) (Програма...).

Сучасний контекст англomовної освіти у старшій школі охоплює базовий загальноосвітній рівень (передбачає оволодіння учнями англomовним досвідом, який забезпечує сформованість у них англomовної комунікативної компетентності на рівні незалежного користувача) та поглиблений профільний рівень (навчання спрямоване на формування в учнів комунікативної компетентності у межах сфер і тем, окреслених програмою і передбачає поглиблене та професійно зорієнтоване оволодіння мовою).

Із врахуванням цих позицій формування навичок англomовного усного спілкування учнів старшої школи є пріоритетною ціллю англomовної освіти на старшому ступені. Усі навички й уміння, що забезпечують спілкування, адекватні з точки зору мовних, мовленнєвих і соціокультурних норм, особистісних намірів, вимог ситуації, взаємин співрозмовників, як зазначає О. Б. Тарнопольський, становлять комунікативну компетенцію в говоріння, найважливішим складником якої є мовленнєва компетенція, тобто та, що власне забезпечує можливість мовлення (Тарнопольський, 2006, с.6).

Проблема навчання іншомовного говоріння перебуває на межі багатьох наук, а саме: філології, методики викладання іноземних мов, педагогічної та

соціальної психології. У сучасних геополітичних умовах уміння спілкуватись англійською мовою визначає рівень майбутніх професійних досягнень старшокласника, його соціально-психологічну мотивацію навчальної діяльності.

Аналіз сучасних методичних, психолого-педагогічних і лінгвістичних досліджень свідчить про наявність окремих передумов розв'язання питань навчання усного англійського спілкування учнів старшої школи. Так російський дослідник В. А. Кан-Калик уперше виділив у проблемі спілкування комунікативний та дидактичний аспекти, проблемами міжособистісного пізнання займались А. А. Бодалев, С. В. Кондратьєва, В. Н. Мясичев, Л. А. Петравська та інші; особливості педагогічної взаємодії висвітлені в працях І. О. Зимньої, А. А. Реан, В. А. Сластьоніна та інших.

Аналіз методичної літератури свідчить, що досліджуючи процес навчання англійського говоріння, методисти свої зусилля зосереджували на різноманітних аспектах навчання монологічного мовлення (А. П. Бабенко, Г. В. Ільїна, В. І. Кунін, Ю. І. Пасов та інші), навчання усного монологічного мовлення з використанням відеорганів в інтенсивному курсі на початковому етапі навчання (Н. Ф. Бориско). Науковцями виділено основні сфери усного спілкування та види монологічних висловлювань (В. Л. Скалкін), створено психологічну основу навчання усного мовлення, зокрема вивчено питання психологічної та психолінгвістичної основи усного мовлення (М. І. Жинкін, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв).

Однак, аналіз стану іноземної освіти в Україні, який, незважаючи на певні досягнення, не відповідає сучасному соціальному замовленню, що підтверджується досить невисокими результатами зовнішнього незалежного оцінювання 2021 року з іноземних мов, засвідчує той факт, що лише незначна частина випускників шкіл володіють високим рівнем іноземної комунікативної компетентності. Поза сумнівом, здійснені дослідження зробили значний внесок у розв'язання проблеми ефективного навчання

англомовного усного мовлення, проте їхній аналіз переконує, що використані не всі резерви в навчанні англійської мови в загальноосвітній школі.

Ми вважаємо, що одним із актуальних аспектів навчання англомовного усного говоріння є впровадження проектного підходу в освітній процес старшої школи. Науковцями порушено проблему використання методу проектів у навчальній діяльності (Е. Г. Арванітопуло, Т. П. Бабенко, В. В. Бербець, О. В. Зосименко, О. М. Коберник, Л. О. Хоменко, С. М. Ящук та інші).

Проте, незважаючи на значну увагу науковців до цього питання, проблема навчання усного англомовного спілкування з використанням методу проектів учнів старшої школи розроблена недостатньо і дотепер не стала предметом спеціального дослідження.

Актуальність і доцільність наукового вивчення означеної проблеми посилено необхідністю усунення об'єктивної *суперечності* між: необхідністю підвищення рівня володіння учнями старших класів англійською мовою згідно із загальноєвропейськими стандартами та недостатньою розробленістю методики навчання усного англомовного спілкування з використанням методу проектів.

Отже, актуальність окресленої проблеми, недостатній рівень її розробленості, необхідність вирішення наявних суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «Методика навчання усного англомовного спілкування з використанням методу проектів учнів старшої школи».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема магістерської роботи є частиною комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Тему дослідження затверджено вченою радою факультету філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол №від).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні, розробці, експериментальній перевірці та впровадженні методики навчання усного англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи з використанням методу проектів.

Об'єкт дослідження є процес навчання англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи.

Предметом дослідження є методика навчання англомовного монологічного мовлення учнів старшого шкільного віку з використанням методу проектів.

Досягнення мети дослідження передбачало вирішення таких **завдань**:

- 1) дослідити сучасний стан розвитку наукової думки з проблем навчання англомовного монологічного мовлення та визначити психолінгвістичні передумови навчання учнів старшого шкільного віку англомовного монологічного мовлення ;
- 2) охарактеризувати сутність та дидактичні переваги методу проектів як засобу оптимізації навчання англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи;
- 3) здійснити відбір матеріалів для навчання учнів старшої школи англомовного монологічного мовлення з використанням методу проектів;
- 4) теоретично обґрунтувати та розробити систему та комплекс вправ для формування навичок англомовного монологічного мовлення; запропонувати модель організації навчального процесу для реалізації запропонованої методики;
- 5) експериментально перевірити ефективність розробленої методики навчання англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи з використанням методу проектів.

Поставлені завдання зумовлюють застосування таких методів дослідження: вивчення педагогічної, психологічної, методичної літератури з проблеми дослідження; критичний аналіз навчальної програми та інших

нормативних документів; спостереження та узагальнення досвіду вчителів; проведення анкетування вчителів та учнів старшої школи; методичний експеримент; обробка результатів експерименту за допомогою методів математичної статистики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому **вперше** теоретично обґрунтовано й розроблено методику навчання учнів старшої школи англomовного монологічного мовлення з використанням методу проєктів; розроблено підсистему вправ та обґрунтовано модель навчання англomовного монологічного мовлення з використанням методу проєктів учнів старшого шкільного віку.

Удосконалено критерії оцінювання англomовного монологічного мовлення учнів старшої школи.

Подальшого розвитку набули дослідження теорії і практики навчання англomовного монологічного мовлення учнів старшої школи в аспекті проєктивної методики викладання.

Практичне значення дослідження полягає в укладанні комплексу вправ щодо застосування методики навчання усного англomовного говоріння учнів старшої школи з використанням методу проєктів.

Розроблену методику **впроваджено** в навчальний процес Київської школи №.....

Апробація результатів дослідження здійснювалась нанауково-практичних конференціях, серед яких *міжнародні: «», всеукраїнські: «».*

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено у наукових виданнях.

Структура магістерської роботи. Робота складається з вступу, трьох розділів, додатків та списку використаних джерел. Повний обсяг магістерської роботи – сторінок (основна частина – сторінок, додатки – сторінки). Список використаних джерел розміщений на ... сторінках і налічуєнайменувань, із них.... – англійською мовою

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

1.1. Психолого-лінгвістичні особливості англomовного монологічного мовлення

Навчання говорінню в середній загальноосвітній школі має на меті формування в учнів навичок і вмінь монологічного та діалогічного мовлення, тобто тих двох основних форм, за допомогою яких реалізується усне мовне спілкування.

Кожна зі згаданих форм мовлення має свої притаманні лише їй риси, вивчення яких становить величезне практичне значення для організації процесу формування умінь говоріння в рамках шкільного курсу навчання іноземної мови.

Не зменшуючи важливості діалогу в навчанні іноземної мови, ми вважаємо, що оволодіння учнями монологом є не менш важливим завданням шкільного курсу навчання іноземної мови, і воно може бути більш результативним за умови використання дослідницьких і проблемних методів навчання. Крім того, застосування проектного методу навчання іноземної мови, залучення школярів до проектної діяльності сприяє підвищенню мотивації до створення кінцевого продукту такого виду роботи – публічного виступу з певної проблеми. Таке висловлювання має композиційні та стилістичні особливості монологу, також сприяє більш ефективному навчанню монологічного мовлення.

Проблема навчання монологічного мовлення є однією з ключових проблем викладання української та іноземної мов, які висвітлювалися в ряді досліджень як вітчизняних так і зарубіжних дослідників (В. Бухбіндер, Т.А. Ладигенська, С.Ю. Ніколаєва, В.А. Скалкін, Н.К. Складенко, В. В. Черниш, G. Broughton, D. Hughes, DS Kaufer, T. Dudley-Evans і інші)

Вивчення питання виявлення суттєвих характеристик підготовленого монологічного висловлювання показало наступне:

1) психологічними особливостями монологу є: його розгорнутий, активний, довільний, організований, заздалегідь запланований характер, наявність чітко визначеної та вербально сформульованої теми висловлювання;

2) в інформаційному аспекті монолог характеризує велика проінформованість того, хто говорить щодо висвітлюваного питання;

3) в соціально-психологічному аспекті монологічне мовлення відзначається своєю більшою соціальною значимістю в порівнянні з діалогом, що сприяє виховному, освітньому чи будь-якому іншому впливу на слухачів;

4) в лінгвістичному плані монолог характеризується наявністю всіх ознак тексту (цілісність, зв'язність, завершеність і тощо), що реалізуються як в усній, так і в письмовій мові; використанням «повного нормативного літературної мови» на всіх рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному, синтаксичному, стилістичному);

5) психолінгвістический аспект монологічного висловлювання визначається на основі взаємозв'язку говоріння та аудіювання як видів мовленнєвої діяльності, що становлять усну форму комунікації, і проявляється в тому, що в основі такого мовного акту лежить двостороннє відношення: передача інформації <-> отримання інформації за обов'язкової наявності адресатів мовлення. Сутність таких стосунків полягає в кодуванні і декодуванні дозованої інформації. У зв'язку з цим, продукт, одержуваний в ході підготовки монологу, автоматично стає об'єктом для сприйняття. Отже, подібна взаємозалежність обумовлює вибір стратегій і тактик побудови висловлювання, а також його мовного програмування, з обов'язковим урахуванням соціального та індивідуального розвитку реципієнтів;

б) під прагматичним аспектом монологу розуміється наявність мовця, який звертається з промовою, функція якої полягає здійсненні того чи іншого впливу на слухачів шляхом застосування різноманітних мовних, екстралінгвістичних і поза лінгвістичних засобіву тексті свого виступу і в

процесі його презентації. Причому, спілкування може мати взаємодіючий характер учасників комунікації (того, хто говорить і слухача), об'єднаних однією ситуацією, що в свою чергу дозволяє говорити про змішані перехідні різновиди основних форм спілкування, зокрема про монологізації діалогу і про диалогізації монологу (Осокін, 1985).

7) у функціонально-комунікативному аспекті для монологічного мовлення характерні наступні функції: інформативна, експресивна, розважальна, ритуально-культува, етикетна;

8) відповідно до екстралінгвістичного аспекту спостерігається порівняно невелике використання невербальних засобів комунікації.

Таким чином, спираючись на дослідження В. В. Черниш, С. Ю. Ніколаєвої (Ніколаєва, 2012), Н. К. Складенко (Складенко, 1999) та інших вчених під монологом ми будемо розуміти *відносно тривалий, спеціальним чином організоване висловлювання однієї особи, що реалізуються як в усній, так і в письмовій формі, звернене до співрозмовника або аудиторії.*

Переліченим вище характеристикам монологу відповідають різні його види. Виходячи з того, що в нашому дослідженні для навчання монологічного мовлення ми будемо застосовувати проектний метод, то подальший інтерес для нас буде становити підготовлене монологічне висловлювання, що носить характер усного публічного виступу.

Для визначення цілей і змісту навчання публічного монологічного вислову, що стане предметом дослідження в наступному параграфі, вважаємо за необхідне розглянути його сутність, і, перш за все, етапи підготовки такого типу монологу.

Робота над публічним монологічним висловлюванням здійснюється в чотири послідовні етапи, які збігаються з основними етапами мовоутворення, виділеними І. А. Зимньою (Зимня, 1989), О. О. Леонтьєвим (Леонтьєв, 1997):

I етап: виникнення потреби публічного виступу та усвідомлення мети, якої оратор хоче досягти своєю мовленням. На цьому етапі потреба пероджує мету, що актуалізується в мотиві (motivation stage);

II етап: підготовка публічного монологічного виступу, що передбачає планування змісту висловлювання, а також відбір мовних одиниць, що найбільш оптимальним чином сприяють передачі задуму автора (preparation stage). Тут можна виділити ряд підетапів з урахуванням мети нашого дослідження:

1. - визначення теми повідомлення, відповідно до обставин і умов спілкування, тобто беручи до уваги віковий та соціальний статус слухачів (theme-defining level);

2. - підбір фактичного матеріалу монологічного висловлювання і його аналіз (information level);

3. - продумування і написання плану виступу (planning level);

4. - відбір оптимальних лексичних, граматичних, фонетичних, синтаксичних засобів і стилістичних прийомів для реалізації запланованого змісту (selecting language means level);

5. - визначення структури монологу відповідно до поставленої мети (structuring level);

6. - написання конспекту монологічного висловлювання (written verbalization level);

7. - визначення необхідності та місця використання вербально-образної наочності, застосування доступних сучасних технічних засобів з метою досягнення максимального впливу і реалізацію поставленої задачі (technique devices level);

8. - заучування написаного монологу (memorizing level);

9. - репетиція виступу (rehearsals level);

III етап: виступ перед аудиторією (performance stage);

IV етап: етап самоаналізу і оцінювання публічного монологічного виступу (debriefing and reflection stage).

Виділені стадії характеризують процес підготовки і реалізації англomовного монологічного мовлення в умовах змодельованої в навчальних цілях англomовної комунікації. Розглянемо всі шаблі більш докладно.

На *першому етапі* учням пропонується певна ситуація, яка повинна бути змодельована таким чином, щоб вона ініціювала появу стійкого внутрішнього мотиву, що визначає успішність всієї подальшої діяльності школяра. Отже, необхідно застосовувати такі методи і прийоми навчання, які мають потужний стимулюючий активність учнів потенціалом. У нашому дослідженні функцію такого роду буде виконувати метод проєктів.

З'ясування мети монологічного висловлення також є досить важливою ланкою в його підготовці. В умовах навчання англійської мови мета висловлювання традиційно співвідноситься з комунікативним наміром (Н. Д. Гальськова (2006); Ю. І. Пасов (1989) та ін.), який учень повинен реалізувати. Його сутність детермінує як тип монологічного висловлювання, його структуру, так і відбір мовних засобів. Крім того, усвідомлення основного завдання мовного висловлювання і її прийняття, надає роботі школяра більш цілеспрямованого характер, а внутрішня мотиваційна обумовленість робить всю діяльність учня особистісно значущою, а, отже, активізує весь процес засвоєння знань.

Другий етап становить собою комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених ступенів підготовки виступу, які в сукупності також визначатимуть його успішність. Розглянемо докладніше кожен з підрівнів.

У нашому розумінні власне робота над публічним виступом повинна починатися з визначення теми повідомлення (*перший підрівень*). Як вказують дослідники цієї проблеми (D.S. Kaufer, 1996), для того щоб публічний виступ мав успіх необхідно ретельно підбирати його тематику. Отже, тема виступу повинна бути не тільки цікава самому оратору, хоча це теж одна з необхідних умов, а й відображати уподобання аудиторії. А інтерес, в свою чергу, обумовлює увагу особистості до того чи іншого предмету, об'єкту. З огляду на наведені дані, можна виділити 4 групи факторів, що детермінують зацікавленість аудиторії протягом усього виступу:

1 група – чинники, пов'язані зі змістовно-смісловим та структурним аспектом повідомлення (цікава тематика, новизна змісту, змістовність та інформативність повідомлення, логічність і послідовність викладу);

2 група – фактори, обумовлені комунікативною компетенцією (в тому числі і іншомовною комунікативною компетенцією) і ораторським майстерністю учня, що продукуватиме монологічний виступ. Під останнім ми розуміємо забезпечення доступності змісту, за рахунок використання мовних засобів, з одного боку, адекватних комунікативному наміру автора; з іншого боку, інтелектуальному і віковому розвитку аудиторії; яскравість і емоційність піднесення, володіння оратором мистецтвом слова, вміння «оратора» володіти своїм голосом, встановити контакт і зворотний зв'язок з аудиторією).

3 група – чинники, пов'язані з особистістю учня-«оратора» і аудиторії, його індивідуальними психологічними особливостями, до яких відносяться особливості характеру, темпераменту, рівень розвитку психічних процесів, індивідуальне інтелектуальний розвиток тощо, тобто психологічні чинники;

4, група - фактори позалінгвістичного плану, під якими ми розуміємо вміння оратора користуватися всіма необхідними технічними, аудіовізуальними та нетехнічними (традиційними) засобами отримання та презентації інформації.

Перші дві групи факторів, становлять лінгвістичний і екстралінгвістичний аспекти спілкування. Необхідно відзначити, що в поняття екстралінгвістичних факторів ми включаємо лише ті засоби, які відображають невербальну (візуальну) сторону комунікації, тобто жести, міміку, просторове розташування оратора, по відношенню до аудиторії тощо, які проявляються в тій мірі, в якій вони притаманні усному монологічному виступу, оскільки згідно з дослідженнями монологічне мовлення здійснюється за відносно невеликого використання невербальних засобів (Лабінська, Б. І. і Черська, 2017). Всі вокальні характеристики мови, які окремі вчені (Ла Рош, 2005) відносять до розряду екстралінгвістичних, ми включаємо в групу

лінгвістичних чинників, що пов'язано, в першу чергу, з потребами процесу навчання англійської мови в середній школі.

Другий підрівень пов'язаний з пошуковими і аналітико-синтетичними вміннями школярів, які є частиною навчально-пізнавальних умінь. Визначившись з темою повідомлення, необхідно підібрати і проаналізувати літературу з цього питання, при цьому важливо вміти користуватися всіма наявними ресурсами, в тому числі і ресурсами мережі Інтернет.

Третій підрівень – продумування (а за потреби і написання) плану монологічного висловлювання.

Дослідники, що займаються проблемою розвитку умінь усного та писемного мовлення на рідній мові учнів (Н. Ф. Бориско, (2010), В. І. Капінос, (1994), D. Hughes, V. Philips, (2000) та ін.) відзначають, що складання плану усного або письмового повідомлення сприяє створенню спрямованості думки учнів, допомагає їм правильно, логічно і послідовно організувати своє висловлювання, інакше кажучи, структурувати його. План може мати різну ступінь розгорненості, в залежності від компетентності учня. Працюючи над навчанням планування висловлювання на уроках англійської мови, можна вдаватися до використання перенесення наявних знань, умінь і навичок учнів, сформованих в рідній мові, за умови, що подібна робота проводилась на уроках української мови.

Наступний, четвертий підрівень в підготовці монологічного мовлення полягає в відборі оптимальних лексичних, граматичних, фонетичних, синтаксичних засобів і стилістичних прийомів для реалізації наміченого змісту. Працюючи над монологічним повідомленням необхідно пам'ятати про те, що воно не тільки є продуктом власного побудови, а й об'єктом сприйняття. Тому щоб уникнути комунікативних невдач мовного характеру, слід, по-перше, ретельно підходити до відбору і правильного вживання в мові граматичних форм і лексичних одиниць, пам'ятаючи про те, що багатозначні слова, омоніми, діалектизми, велика кількість термінів, а також складний для аудіювання граматичний матеріал ускладнює сприйняття і розуміння мови; і,

по-друге, враховувати рівень сформованості комунікативної компетентності аудиторії, у нашому випадку – однолітків.

Далі (п'ятий підрівень) при підготовці виступу слід, виходячи з мети, визначити основні типи тексту, який необхідно побудувати, а потім і його структуру. Однак для потреб процесу навчання англійської мови, представляється розумним розвивати у школярів вміння будувати тексти наступних типів: опис, розповідь, міркування, визначення, які ми приймаємо за основні види монологічних текстів в нашому дослідженні.

За цільової спрямованістю і обсягом пропонованої інформації необхідними і достатніми видами монологічного висловлювання для середньої школи будуть такі: виступ, повідомлення, доповідь.

Одним з найважливіших моментів при навчанні роботі з монологічним висловленням є ознайомлення учнів з його структурою.

Традиційно виділяються три частини монологічного виступу: вступ, основна частина, висновок.

У вступі повинна бути відображена тема виступу і її актуальність для сучасного суспільства, науки та інше. Мета вступу полягає в підготовці аудиторії до сприйняття висловлювання. Звідси випливають основні завдання – привернути увагу слухачів, зацікавити.

Аналіз усних виступів учнів показує, що найчастіше початок повідомлення або доповіді полягає лише в тому, щоб оголосити тему, тобто учні не ставлять перед собою завдання зацікавити своїх однокласників тим, про що далі піде мова. Більш того, в якості адресата, до якого з найперших секунд виступу апелюють учні, в 90% випадків виступає вчитель. Про це, безперечно, свідчить розташування учня по відношенню до класу і вчителю, тобто якщо вчитель знаходиться за своїм столом, то учень повертається в бік вчителя, погляд спрямований на нього, по відношенню до класу учень знаходиться в півоберту. У разі, якщо вчитель змінює своє положення в просторі, то і учень, залишаючись біля дошки, спрямовує свій погляд на нього. Відповідно, школяр адресує своє висловлювання вчителю, а не

однокласникам. Цьому також сприяє той факт, що учні не усвідомлюють комунікативної цінності висловлювання, не відчують потреби в ньому.

Основна частина публічного монологічного висловлювання становить загальну характеристику предмета вивчення, тут можлива коротка історична довідка про предмет, послідовне опис стану проблеми дослідження, можливих шляхів її вирішення, виклад окремих цікавих фактів з проблеми тощо. На цьому етапі важливо стежити за реакцією слухачів і підтримувати їхню увагу за допомогою перерахованих вище засобів. Тут допустимо використання анекдотів, жартів на тему, якщо того вимагає ситуація, при цьому потрібно виходити з їхньої доречності в логіці оповідання, і пам'ятати про те, що ці засоби застосовуються не для розваги слухачів, а для підтримки уваги, створення певного прагматичного ефекту.

З досвіду роботи зі школярами в рамках педагогічної практики, ми можемо стверджувати, що в реалізації основної частини виступу присутні ті такі недоліки, як невміння виступаючих володіти голосом, відсутність особистої зацікавленості в наданні будь-якого впливу на аудиторію, що є прямим наслідком внутрішнього неприйняття подібного завдання, відсутність внутрішньої мотивації діяльності, виконання роботи заради отримання оцінки, уникнення конфліктних ситуацій з учителем і батьками .

У висновку, як правило, робляться висновки з викладеного. Намічаються подальші перспективи дослідження проблеми.

Нам нерідко доводилося спостерігати, як в навчальних умовах школярі закінчують свої публічні виступи. Серед інших способів кінцівки були виділені два найбільш типових:

1) за фінальним реченням основної частини слідує тривале мовчання, яке свідчить про закінчення повідомлення;

2) за фінальним реченням основної частини учень вимовляє фразу «That's all».

Безумовно, не можна стверджувати, що подібні способи закінчення характерні для виступів всіх учнів. Однак вміння робити висновки зі сказаного

входить до переліку вимог, що пред'являються державою до базового рівня володіння англійською мовою учнями середніх класів загальноосвітніх шкіл (Програма...).

Одним із значних етапів підготовки монологічного висловлення (шостий підрівень) визнається етап написання конспекту (різного ступеня розгорнення в залежності від наявності досвіду публічних виступів) промови. Доведено той факт, що письмове висловлення думки має більш впорядкований і логічний характер, що відображає унормованість вживання мовних засобів, тому написання конспекту виступу допоможе учню-оратору організувати свою промову, коригувати її за необхідності, обирати найоптимальніші засоби передачі задуму.

Далі (сьомий підрівень) слід визначити необхідність та місця використання наочно-образної, вербально-образної наочності, застосування доступних сучасних технічних засобів з метою досягнення максимального впливу і реалізації поставленого завдання.

Участь в різних шкільних конференціях, дозволило нам зробити висновок про те, що окремі учні середніх загальноосвітніх шкіл, і шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови не володіють культурою володіння технічними засобами представлення вербально-образної наочності. Ми не маємо на увазі, що у них відсутні навички користування ними, ми хочемо підкреслити той факт, що наочність, виконує в виступах учнів не стільки допоміжну роль, дозволяючи ілюструвати окремі положення теоретичних досліджень, скільки домінуючу роль, знижуючи тим самим якість виступу. В першу чергу подібна проблема виникає з найбільш популярними в наш час мультимедійними засобами.

Тому, готуючись до публічного виступу, учневі слід визначити ступінь необхідності і доцільності застосування наочних засобів, вибрати найбільш оптимальні їх типи.

Заучування написаного монологу (восьмий підрівень) відбувається на наступній стадії роботи з монологічним виступом.

Ми вважаємо, що для учнів середньої школи допустимими є два способи підготовки, виділених П. Соппером, а саме:

- самостійне створення докладного конспекту виступу, його заучування і відтворення з частковою опорою на письмовий варіант;
- або самостійне створення докладного конспекту виступу і подальше прочитування рукопису (для слабких учнів) (Соппер, 2002).

Разом з тим, за будь-якого ступеня самостійності, функція вчителя полягає в наданні допомоги учням у підготовці конспекту, наприклад, сприяння в пошуку інформації, організації роботи з мовним матеріалом, перевірці готового конспекту на предмет мовної правильності та оформлення висловлювання.

Фінальна стадія підготовки передбачає репетицію виступу (*дев'ятий підрівень*). Сутність репетиції полягає в проголошенні виступу вголос із застосуванням всіх засобів наочності.

Третій етап – представлення виступу перед аудиторією.

Досить важливим є питання, що стосується засобів виразності усного мовлення. Перелік програмних вимог з англійської мови, складених відповідно до державного стандарту, включає в себе вміння емоційно-експресивне оформлення усного мовлення, що реалізуються в основному на лексичному і синтаксичному рівнях. Однак недостатньо розроблений і не відпрацьовується належним чином на практичних заняттях аспект, пов'язаний з інтонаційно-звуковими засобами виразності, хоча роль фонетичних засобів впливу на аудиторію під час публічного виступу можна вважати науково доведеним фактом (Ніколаєва С.Ю. (2010), Склярєнко Н. К. (1999)). Так, спираючись на власний педагогічний досвід та беручи до уваги основні положення курсів практичної та теоретичної фонетики, нами були виділені наступні фонетичні засоби:

- загальний тон висловлювання,
- наголос: фразовий наголос, ядерне наголос, логічний наголос,

- паузація (Під час публічного виступу виділяються такі види пауз: синтаксичні паузи, риторичні паузи тощо, що охоплюють паузи хезитації, самокорекції, паузи застережень, паузи заїкання, паузи зовнішнього впливу),

- темп,
- гучність.

Однією з проблемних сторін супроводу монологічного мовлення презентаціями є невміння учнів говорити досить голосно для того, щоб всі присутні могли без праці чути повідомлення. Зміна гучності голосу допустимо в ряді випадків, особливо, тоді, коли є необхідність підкреслити в висловлюванні найбільш значущі моменти, факти.

По ходу виступу унню-оратору необхідно спостерігати за реакцією аудиторії. Після закінчення виступу слід подякувати слухачам за увагу.

Четвертий етап – етап самоаналізу і оцінювання публічного монологічного виступу. На занятті вчитель може попросити самого учня оцінити свій виступ, тим самим, здійснити самоаналіз, або дати можливість однокласникам відзначити переваги та недоліки виступу, також вчитель повинен дати власну експертну оцінку повідомленням.

За твердженням М.С. Роман в реальних умовах спілкування повідомлення може бути істинно комунікативним, якщо при його сприйнятті мають місце процеси «правильної» антиципації; частина яких полягає в тому, що той, хто сприймає не буде зацікавлений в мовленні, якщо його зміст йому знайомий, що часто доводиться спостерігати на уроках англійської мови, коли під час роботи над переказом прочитаного (іноді навіть перекладеного) тексту, учні не слухають один одного (Роман, 2012) . У зв'язку з цим можна припустити, що інтерес слухачів до змісту висловлювання матиме місце лише в тому випадку, якщо повідомлення носить творчий характер, який може проявлятися в двох напрямках:

- перший напрямок творчості полягає в змісті висловлювання,
- другий напрямок творчості характеризує процес подання повідомлення публіці. Не випадково, ряд зарубіжних авторів методичних посібників

(А. Мейл, А. Дафф (Maley, Duff А, 1981) та ін.) Етап презентації висловлювання аудиторії називають терміном «performance», одне зі значень якого, зафіксоване в тлумачних словниках, має на увазі акторське виконання певного твору на сцені.

Враховуючи наукові пошуки Н. В. Гераскевич (2000), В. І. Невської (1974) та інших дослідників, ми виділяємо наступні основні характеристики творчого монологічного висловлювання:

- ✓ інформативність висловлювання;
- ✓ смислова і комунікативна єдність висловлювання;
- ✓ відповідність висловлювання основним текстовим характеристикам таким як: зв'язність, цілісність, завершеність;
- ✓ виразність використовуваних мовних засобів для передачі думки;
- ✓ оригінальність викладу;
- ✓ образність;
- ✓ самостійність висловлювання;
- ✓ відображення особистості автора в створеному ним тексті висловлювання;
- ✓ спрямованість висловлювання на адресата.

Проаналізувавши роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, ми виділили такі етапи формування навичок монологічного висловлювання і відповідні їм його типи:

- дотворче монологічне висловлювання, тобто висловлювання, яке, як правило, становить перифраз, або відтворення завчено напам'ять тексту;
- напівтворче монологічне висловлювання, тобто вислів, що об'єднує в собі елементи репродуктивної та продуктивної мовленнєвої діяльності, що відрізняється оригінальністю або в плані форми, або в плані змісту;
- творче монологічне висловлювання, тобто висловлювання, що є самостійним побудовою, найбільш повно відповідає перерахованим вище характеристикам, і відображає продуктивний рівень висловлювання.

У шкільних умовах робота над розвитком навичок монологічного мовлення послідовно проходить всі три вище зазначених етапи, і відображає прогрес в оволодінні зазначеними навичками.

Таким чином, результати вивчення особливостей монологічного мовлення, як результату творчої діяльності школярів англійською мовою, дозволяють нам перейти до розгляду питання, що стосується визначення цілей і змісту навчання подібного типу говоріння учнів старшої ступеню навчання середньої загальноосвітньої школи.

1.2. Цілі та зміст навчання монологічного мовлення учнів середньої школи

Відповідно до сучасної концепції мовної освіти в Україні в якості основної мети навчання іноземних мов у середній школі стає досягнення учнями певного рівня іншомовної комунікативної компетенції (ІКК), під якою звичайно розуміється вміння тих, хто навчається організувати свою мовленнєву і немовленнєву поведінку відповідно до ситуації спілкування в межах тієї чи іншої сфери діяльності, за допомогою оволодіння системи міжкультурних знань, умінь і навичок.

Ті знання, вміння і навички, які будуть складати основу змісту навчання монологічного мовлення також є частиною ВКК.

Зміст навчання монологічного мовлення включає в себе три блоки, відповідно до концепції структури змісту навчання іноземних мов Г. В. Рогової (1991): лінгвістичний, психологічний і методологічний.

Лінгвістичний компонент змісту передбачає відбір мовного матеріалу, який дозволить здійснювати процес взаємодії доповідача і аудиторії на рівні створюваного тексту публічного виступу.

Психологічний компонент визначає ті вміння і навички, які допоможуть встановити контакт і налагодити зворотний зв'язок із учнями-слухачами та вчителем.

Основу *методологічного компоненту* змісту навчання монологічного мовлення складають навчально пізнавальні вміння і способи презентації та наочного супроводу виступу.

Ми не будемо зупинятися докладно, на тих аспектах кожного з компонентів змісту навчання, які відображені в державного стандарту з іноземних мов, перерахуємо лише те, що необхідно для роботи над формуванням умінь монологічного мовлення.

Лінгвістичний компонент змісту навчання монологічного мовлення

Фонетичний рівень

Володіння фонетичним аспектом мовної системи обумовлює виразність і емоційність публічного виступу, це положення отримало переконливий доказ в різних дослідженнях М. Л. Вайсбург (2001), Н. І. Жинкина (198) та ін. Отже, на цьому рівні учні повинні володіти:

- ✓ голосними і приголосними звуками фонологічної системи англійської мови, передбачені державним стандартом;

- ✓ інтонацією як сукупністю загального тону, ритму, темпу, тембру, фразового наголосу, логічного наголосу, паузації і мелодики висловлювання.

Лексико-граматичний рівень

Лексичні одиниці, оволодіння якими необхідно для здійснення продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності, відібрані в якості змісту того чи іншого навчально-методичного комплексу, в рамках тематики передбаченої програмою і сфер спілкування відповідно до вимог державного стандарту з іноземних мов. Граматичні явища, якими учні повинні оволодіти згідно з вимогами програми старшої школи.

Крім того, в цей блок повинні увійти мовні засоби, що забезпечують зв'язність висловлювання.

Стилістичний рівень.

Дещо детальніше необхідно зупинитися на стилістичному аспекті змісту навчання монологічного мовлення. Володіння існуючими в будь-якій мові експресивно-стилістичними прийомами дозволяють надати мові яскравість,

оригінальність і виразність. Однак для шкільних умов не представляється можливим формувати вміння користування всіма цими засобами, тому, на нашу думку, слід відібрати той мінімум, який буде сприяти вирішенню основних завдань публічного виступу, а саме, встановлення і підтримання контакту зі слухачами і надання деякого впливу на аудиторію. Грунтуючись на роботах І. Р. Гальперіна (1981), С. Ю. Ніколаєвої (2012) слідників нами були відібрані в мінімум змісту навчання ММ такі стилістичні прийоми:

I група – фонетичні стилістичні засоби: алітерація, рима, ритм;

II група – лексичні стилістичні засоби: метафора, епітет, порівняння, гіпербола, стійкі вирази, прислів'я, приказки, цитати;

III група – синтаксичні стилістичні засоби: інверсія, риторичне питання, паралельні конструкції, перерахування.

Екстралінгвістичний рівень.

Особливої ваги набувають екстралінгвістичні засоби виразності мовлення, що застосовуються як засіб впливу на слухачів. Крім того, цей аспект набуває ще більшої значущості в зв'язку з встановленням реакції слухачів на сприймається ними повідомлення. Учні-оратору необхідно користуватися невербальними засобами не тільки для посилення ефекту свого виступу, але і для візуального визначення ставлення аудиторії до пропонованої інформації. При цьому слід пам'ятати про помірність у використанні невербальних засобів, що є характерною рисою монологічного мовлення.

У зв'язку з цим, можна виділити дві групи невербальних засобів (НЗ), характерних для риторичної ситуації:

I група – НЗ супроводжують мова учня-оратора і підсилюють її комунікативно-прагматичний ефект. Серед інших П.Л. Соппер (1997) виділяє наступні групи жестів, виконуваних переважно руками:

- виразні жести, які супроводжують мова оратора в кульмінаційні моменти, або дозволяють висловити похвалу, схвалення, розраду тощо;

- описові жести, з їх допомогою можна показати розмір деякого предмета, рух, дія та інше, про що йде мова в певний момент в повідомленні;

- вказуючі жести, застосовувані для вказівки напряму, розташування.

II група – НЗ реактивного характеру, що виражають оцінку комунікативної діяльності учня-оратора.

Відповідно до досліджень О.О. Леонтьєва (Леонтьев, 1997), до другої групи можна віднести наступні НЗ:

- схвалення (кивок головою, усмішка, оплески тощо);

- вираз несхвалення, незгоди (підняття брів, «посмішка», беземоційність, байдужість, схрещені на грудях руки тощо);

- вираз інтересу, зосередженості, підвищеної уваги;

- вираз нудьги, невдоволення, розчарування (відсутність міміки, блукаючий погляд, погляд, спрямований в нікуди, позіхання і тощо).

Психологічний компонент змісту навчання творчому монологічному вислову

Психологічний компонент навчання монологічного мовлення охоплює вміння та навички, необхідні для його здійснення. Не зупиняючись на загальних вміннях і навичках, передбачених стандартом, і необхідних для здійснення будь-якого виду мовленнєвої діяльності, зупинимося докладніше на специфічних вміннях, необхідних для монологічного виступу.

I група – вміння, пов'язані з підготовкою публічного монологічного висловлювання:

- 1) вміння підібрати актуальну тему для виступу, тобто тему, яка мотивує і доповідача, і аудиторію;

- 2) вміння відібрати яскравий, репрезентативний матеріал для виступу;

- 3) вміння планувати такі типи творчого монологічного висловлювання як: виступ, повідомлення, доповідь і управляти ними з метою здійснення впливу на адресата;

- 4) вміння будувати такі тексти як опис, розповідь, аргументація, визначення;

5) вміння, що забезпечують основні текстові характеристики висловлювання: логічність, зв'язність, завершеність, експресивність, оригінальність, а саме:

а) володіння синтаксичними, лексичними, граматичними і фонетичними стилістичними засобами і прийомами;

б) володіння засобами зв'язності тексту;

в) вміння послідовно розвивати і розкривати тему повідомлення;

б) вміння адаптувати текст виступу для конкретної аудиторії (з точки зору мовних засобів, що використовуються).

II група – вміння, пов'язані з презентацією виступу аудиторії:

1) вміння користуватися фонетичними засобами управління увагою аудиторії:

а) вміння ритміко-інтонаційного оформлення мовлення;

б) вміння варіювати основний тон висловлювання в залежності від комунікативного наміру;

в) вміння варіювати темп повідомлення і гучність його звучання;

2) вміння передавати емоційність мови (в тій мірі, в якій вона властива монологічному мовленню), що створюється за допомогою невербальних засобів:

а) вміння користуватися невербальними засобами для посилення прагматичного ефекту власного виступу;

б) вміння інтерпретувати невербальні сигнали аудиторії, що відображають їхнє ставлення до повідомлення, і з урахуванням цих даних підтримувати увагу учнів-слухачів;

3) вміння стежити за реакцією аудиторії в процесі виступу, що передбачає наявність більшого рівня поінформованості з певного питання, а також добре знання предмета повідомлення, яке дозволить час від часу бачити і «відчувати» слухачів.

Методологічний компонент змісту навчання творчому монологічному вислову

Цей компонент охоплює способи і прийоми позалінгвістичного характеру, що сприяють створенню творчого монологу і більш репрезентативній подачі публічного виступу. Цей компонент включає в себе навчально-пізнавальні вміння, зафіксовані в державному стандарті. Проте, вважаємо за необхідне доповнити наведений в стандарті перелік наступними вміннями, котрі характеризують процес створення та подання аудиторії о монологічного висловлювання:

- 1) вміння збирати, відбирати і аналізувати інформацію;
- 2) вміння складати докладний конспект мовлення відповідно до його структури;
- 3) вміння створювати і користуватися наочними засобами презентації матеріалу, що викладається.

Під наочністю ми розуміємо все ілюстративні засоби презентації інформації, що надходять по слуховому, зоровому або візуально-слуховому каналах сенсорної системи індивіда, і які сприяють підтримці уваги аудиторії. У зв'язку з цим виділяються 2 основні види наочних засобів:

- 1) традиційні (малюнки, схеми, таблиці, діаграми та інше);
- 2) технічні (комп'ютерні та мультимедійні презентації, аудіо та відеозаписи тощо).

Застосування наочних засобів має відповідати наступним критеріям:

- 1) застосування наочності має бути риторично виправдано;
- 2) застосування наочності має виконувати допоміжну функцію;
- 3) наочні засоби повинні бути приготовлені заздалегідь;
- 4) наочні посібники повинні мати презентабельний і загальнодоступний вид;
- 5) виступ учня-оратора і наочність повинні знаходитися в тісному взаємозв'язку;
- 6) наочний посібник не повинен знаходитися в полі зору аудиторії, якщо необхідність в ньому вже відпала.

На сучасному етапі розвитку техніки все більшої популярності набувають комп'ютерні та мультимедійні презентації. Однак необхідно пам'ятати про те, що їх застосування також підпорядковане вищезгаданим правилам.

Більш того, слід зазначити, що вміння, що входять в цей компонент і характеризують монологічне висловлювання, відіграють дуже значну роль в навчанні з використанням проектного методу, оскільки діяльність учнів закінчується створенням того чи іншого продукту, яким може стати колаж, стінгазета, доповідь тощо.

Звідси можна зробити висновок, що в зв'язку з цим всі перераховані вище вміння в цілому, можна розглядати як базу для навчання монологічного висловлювання із застосуванням методу проектів.

РОЗДІЛ II. ПРОЕКТНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ НАВИЧОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ТА МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.

2.1. Теоретичні засади використання методу проектів у навчанні англійської мови

Використання сучасних методів навчання іноземних мов у середній школі, які спрямовані на залучення учнів до активної пошуково-дослідницької діяльності і які передбачають публічний виступ і захист результатів роботи, зумовили необхідність формування у школярів відповідних навичок. Одним з таких методів є метод проектів.

Істотний внесок у розвиток теоретичних положень методу в процесі навчання іноземної мови внесли такі вчені як: Є. С. Полат (Полат, 2000), І. О. Зимня (Зимня, 1989), Н. Ф. Коряковцева (2002) та ін. Ідеї застосування проектного методу в середній школі розвивають: М. Ю. Бухаркіна (Бухаркіна, 2005), І. М. Бухтіярова (Бухтіярова, 2001), О. С. Круглова (1999), І. С. Сергєєв (Сергєєв, 2005), І. Щербо (2003) та інші. Зарубіжна теорія і практика використання проектних методів роботи в школі представлена такими вченими як Л. Г. Кларк (Clark L.H., 1991), Л. С. Стар (Starr L. S., 1991), Д. Л. Фрід-Бут (Fried-Booth D. L., 1986), С. Хейнс (Haines S., 1989), Т. Хатчінсон (Hutchinson T., 1987) тощо.

Перш ніж перейти до характеристики основних положень проектного методу слід звернутися до уточнення таких ключових понять нашого дослідження як «метод», «метод проектів» і власне «проект».

У своїй роботі ми будемо розглядати «метод» в його основному і принциповому для нашого дослідження значенні, відповідно до якого, метод – з одного боку, є сукупністю прийомів навчання, що спрямована на досягнення певних цілей, і спирається на певні принципи, прийняті в тій чи іншій системі навчання, з іншого боку, це сукупність прийомів оволодіння

певною галуззю знань, що спрямована на реалізацію певних особистісних цілей тих, хто навчається.

Студіювання низки досліджень таких вчених як І. О. Зимня (1991), Н. Ф. Коряковцева (Коряковцева, 2010), В. В. Тітова (2001) та інших дослідників дозволило нам намітити декілька загальнодидактичних підходів до тлумачення поняття «метод проектів»:

- 1) розгляд досліджуваного поняття з позиції діяльності учня;
- 2) розгляд поняття з позицій, перш за все, діяльності вчителя, який передбачає співпрацю суб'єктів навчання;
- 3) розгляд даного поняття з позиції діяльності як вчителя, так і учня.

На нашу думку та відповідно до завдань дослідження, третій підхід найбільшою мірою відповідає нашому уявленню про метод проектів.

Таким чином, під **методом проектів** ми розуміємо педагогічну технологію, яка передбачає продуктивну взаємодію вчителя та учнів, за умови якої

- діяльність вчителя полягає в ініціюванні інтелектуальної, пізнавальної, вольової, емоційної, творчої активності школярів за рахунок використання проблемних, пошукових, дослідницьких, творчих та інших завдань із застосуванням навчання у співпраці, для формування різних компетенцій;

- діяльність учнів полягає в переважно автономному (як під час індивідуальної, так і групової роботи) освоєнні знань і практичному їх застосуванні, в ході детальної розробки певної навчальної проблеми і з подальшим оформленням отриманих результатів у вигляді певного продукту.

Звернемося тепер до терміну проект.

На наш погляд, проект не може співвідноситися з сукупністю «...прийомів і засобів активізації пізнавальної активності...», як його розглядають окремі дослідники (І. О. Зимня (Зимня, 1989), Т. Є. Сахарова (1991), Л. Кларк, І. Стар (Clark, Starr, 1986) та інші), Оскільки тут має місце його ототожнення з поняттям «метод проектів», а саме, з окремими аспектами

його тлумачення. Співвіднесення ж проекту з задумом, планом (з точки зору С. Хейнса (Haines, 1989), Т. Хатчинсона (Hutchinson, 1987) та інших) на нашу думку є вузьким підходом до його визначення, що також не відповідає загальній концепції нашої роботи.

Для нашого дослідження ми приймаємо таке визначення терміна «проект». Отже, *проект* – сукупність дій учнів в групі, спрямована на реалізацію власного задуму в ході отримання деякого матеріального (і/або ідеального) продукту і досягнення певного результату.

Причому в якості продукту може виступати, наприклад, колаж, стінгазета, повідомлення, доповідь, інсценування тощо, тобто те, що відбиває матеріальний результат проекту, і має певну суб'єктивної новизною, а результат – це досягнення учнями певних цілей, якісні зміни в знаннях, уміннях і навичках учнів.

Під методичними принципами прийнято розуміти «закономірності, що відображають специфіку процесу навчання певного предмета і становлять основу методів навчання» (Словарь, 1999). Опис принципів проектно-методики ми знаходимо в роботах І. М. Бім (Бим, 2000), Є. С. Полат (Полат, Е. С., 2000). Метод проектів на уроках іноземного мови. *Иностранные языки в школе*, 2, 3-10.], В. В. Стрілець (Стрілець, 2010) і ряду інших дослідників. В цілому методистами виділено понад 30 принципів, що лежать в основі даного методу. Частина принципів має, безумовно, загальнодидактичну спрямованість і може характеризувати будь-який особистісно орієнтований метод навчання, інша частина принципів відображає специфіку безпосередньо досліджуваного методу.

Отже, в даній роботі в якості основних положень, що визначають стратегію і тактику навчання за умови використання проектного методу, можемо виділити: принцип мотивації, принцип розвитку особистості, принцип проблемності, принцип активності, принцип обліку індивідуальних особливостей учнів, принцип співпраці, принцип зв'язку предмета дослідження з життям, принцип спрямованості діяльності учнів на створення

певного продукту і отримання певного результату. При цьому вважаємо за необхідне зазначити, що поданий вище перелік принципів може бути доповнено та уточнено.

Виходячи з перерахованих принципів, можна сформулювати основні вимоги до роботи з використанням проектного методу. В нашому дослідженні основними вимогами до його використання стануть: ініціювання різних видів активності і підтримку мотивації на всіх стадіях роботи над проектом; використання елементів навчання в співробітництві під час організації навчання за проектною методикою; наявність значущої проблеми, що вимагає детальної розробки із застосуванням пошукових, дослідницьких методів; чітка поетапна організація роботи над проектом; суб'єктивна теоретична значущість і практична цінність можливих продуктів і передбачуваних результатів; самостійна діяльність учнів на уроці і/або в позаурочний час; публічне представлення отриманого продукту; обов'язкова наявність етапу рефлексії.

Питання, пов'язані з класифікацією проектів ставали предметом дослідження Є. С. Полат (Полат др., 2000), Д. Фрід-Буз (Fried-Booth, 1990), С. Хайнес (Haines, 1989), Т. Хатчінсон (Hutchinson & Waters, 1993) та інших. Однак, на нашу думку найбільш розроблений і структурований підхід до типології проектів представлений в роботах Є. С. Полат, яка виділяє такі види проектів, які ми зробили спробу узагальнити в таблиці:

Таблиця 1

Типологія проектів Є. С. Полат

за домінуючою в проекті діяльністю				
дослідницький проект	творчий проект	рольовий проект	інформаційний проект	практико-орієнтований проект
за предметно змістовою галузю				
монопроект			міжпредметний проект	
за типом координації проекту				
проект з прихованою координацією			проект з відкритою	

	координацією	
за характером контактів		
внутрішній проект	міжнародний проект	
за кількістю учасників		
одноосібний проект	парний проект	груповий проект
за тривалістю проекту		
короткотривалий проект	проект середньої тривалості	довгостроковий проект

В організації роботи з урахуванням вимог проектного підходу велике значення має продуманий і послідовний план роботи над проектом, як з боку вчителя, так і з боку учнів. У зв'язку з цим, вважаємо за необхідне розглянути етапи проектної роботи.

Аналіз методичної та педагогічної літератури (М. Ю. Бухаркіна (2005), І. М. Бухтіярова (2001), Е.С. Полат (2000), Д. Л. Фрід-Буд (Fried-Booth, 1986) та ін.) показав, що дослідники виділяють різну кількість етапів роботи над проектом (від трьох до десяти), проте всі вони сходяться на думці, що:

- структура проекту в цілому і організація роботи над ним відповідає логіці здійснення науково-дослідницької роботи (в тій мірі, в якій це допустимо в середній школі);
- виділяються стадії найтіснішим чином пов'язані між собою;
- вчитель і учень в рівній мірі повинні усвідомлювати зміст кожного з етапів для продуктивної роботи і взаємодії.

Ми ж відповідно до нашого розуміння методу і методу проектів, вважаємо, що етапи роботи повинні бути розмежовані для навчальної і навченою сторін, що, однак не виключає можливості їх збігу.

Узагальнення досвіду викладання іноземних мов, теоретичний аналіз проблеми, а також спостереження за роботою педагогів за проектною методикою і власні практичні дослідження в цій галузі дозволяють запропонувати наступну послідовність роботи над проектом:

✓ **для вчителя**

1) етап планування

Сутність діяльності вчителя на цьому етапі полягає в з'ясуванні переслідуваних цілей, аналізі предметного змісту підручника з позиції вибору ряду тем для подальшого обговорення з учнями, побудові імовірного плану діяльності з реалізації проекту, продумуванні підходу до поділу класу на мікрогрупи, тобто основою даного етапу є аналітична і прогностична діяльність вчителя.

2) етап мотивування і цілепокладання

На цьому етапі починається тісна співпраця вчителя і школярів. Учитель пропонує ряд проблем, які можна досліджувати з подальшою підготовкою проектів. В ході дискусії відбувається вибір найбільш актуальною для учнів теми проекту, визначення ряду напрямків з вивчення обраної проблеми, визначення цілей і завдань. Якщо учні ще не працювали за цим методом, то необхідно доступно і в загальних рисах познайомити їх з проектною методикою. Далі відбувається поділ класу на мікрогрупи, розподіл ролей в мікрогрупах.

3) етап проектування

На цьому етапі вчитель разом з учнями вибудовує схему роботи над проектом, визначається кінцевий продукт, засоби і способи досягнення мети. Крім того, на даному етапі паралельно проектної діяльності здійснюється робота над мовним матеріалом, необхідним для розкриття змістовної частини.

4) організаційно-координаційний етап

Завдання вчителя полягають в контролі і координації дій учнів, які здійснюють власні дослідження проблеми, проведенні проміжних консультацій. Важливою складовою цього етапу є зв'язок вчителя з різними організаціями (підприємствами, бібліотеками, лабораторіями, навчальними закладами тощо) для надання можливості збору необхідної інформації з першоджерел.

5) контроль-корекційний етап

Сутність діяльності вчителя полягає в допомозі школярам в оформленні та остаточної перевірки матеріалів. Можлива репетиція захисту проектів.

б) оціночно-аналітичний етап

Цей етап представлений двома напрямками:

1) тут проводиться публічний захист, бесіда з учнями про їхню оцінку проектів, виявляються їх досягнення, труднощі в роботі над проектами, робляться висновки,

2) вчитель оцінює свою роботу, визначає ступінь досягнення поставленої на етапі планування цілі, виявляє можливі недоліки в своїй роботі і шляхи їх подолання.

✓ для учнів

1) етап мотивації і усвідомлення цілей роботи;

2) етап проектування власної діяльності, освоєння мовного матеріалу;

3) дослідницький етап (проведення роботи по реалізації наміченого задуму, аналізу і синтезу (узагальнення зібраного матеріалу і його систематизації));

4) етап підготовки та оформлення кінцевого продукту дослідження;

5) захист робіт та рефлексія.

Специфіка *проектної методики* визначається її феноменологічними характеристиками, тими ключовими поняттями, які лежать в її основі, а також особливостями діяльності вчителя і учнів. Отже, на наш погляд, специфіка методу постулюється в тому, що в його основі лежить:

- орієнтація на гуманістичний напрямок в навчанні,
- прагматична спрямованість на цілісне засвоєння навчального матеріалу,
- комплексний підхід до формування умінь і навичок,
- міждисциплінарний характер роботи над проектом,
- розвивальний характер навчання,
- гармонійний зв'язок аудиторної, позакласної та самостійної діяльності учнів,

- психологічна підтримка учнів, допомога в подоланні комунікативних бар'єрів,
- мотивуючий характер будь-якої активності школярів;

Сутність методу визначається:

- поняттями *проект* – продукт, одержуваний в ході проведення дослідження, і має матеріальне втілення,
- *результат* – визначає якісні зміни як в рівні володіння іноземною мовою, так і в ступені розвитку немовних компетенцій;

Специфіка діяльності **вчителя** полягає:

- у використанні комплексу пов'язаних з методом проектів педагогічних технологій, таких як: проблемне навчання, навчання у співпраці, програмованого навчання, комунікативне навчання англійської мови тощо,
- в опорі на інтереси і потреби сучасних школярів,
- в стимулюванні різних видів активності школярів,
- в стимулюванні самостійної діяльності, самоорганізації учнів;
- у створенні і підтримці стійкої позитивної мотивації навчання,
- в координації роботи учнів, за заздалегідь складеним планом,
- в реалізації виховного потенціалу методу;

Специфіка діяльності **учнів** полягає

- в здійсненні планомірного дослідження певної проблеми, втіленні задуму в життя, і як наслідок, створення певного продукту,
- у використанні комплексу інтелектуальних, творчих, комунікативних, дослідницьких і ряду інших умінь для досягнення поставленої мети,
- в умінні працювати в команді, і усвідомлювати, що успіх групи, залежить від вкладу кожного з її членів.

Всі зазначені вище положення визначають не тільки особливості методу проектів, але можуть розглядатися в якості його переваг.

Однак робота над проектом несе в собі не тільки позитивні сторони, але і може викликати певні труднощі як у вчителя, так і в учнів.

Тож вважаємо за необхідне зупинитись на можливих проблемах в роботі вчителя за проектною методикою:

1 група – труднощі в організації роботи над проектом:

- а) складність в усвідомленні всіх особливостей цього методу,
- б) проблема поділу на групи,
- в) складність у відмові від відносно жорсткого управління роботою учнів,
- г) проблема в налагодженні продуктивної взаємодії всіх учасників проекту (як зовнішніх, так і внутрішніх).

2 група – труднощі в здійсненні контролю за роботою групи.

Моніторинг роботи становить, на наш погляд, найскладнішу проблему, оскільки велика частина роботи виконується учнями поза школою, а вчителю необхідно регулярно отримувати зворотний зв'язок. Проблема ця вирішується по-різному: проведення систематичних нетривалих зустрічей-сесій, на яких буде відслідковуватися ступінь просування учнів в роботі над проектом (Fried-Booth, 1986), можливо, створення портфоліо проекту, в якому будуть фіксуватися всі результати їх роботи (Арванітопуло, 2006), ведення учнями щоденників роботи над проектом (Копылова, 2001). Учитель може вибрати найбільш підходящий для його учнів і для нього прийом ведення моніторингу.

3 група – труднощі в оцінюванні роботи групи і кожного учня окремо.

Як правило, учні прикладають всіх зусиль, щоб їх фінальні розробки були виконані на вищому рівні, тому дуже складно оцінювати внесок кожного в отриманий продукт, і звичайно учні отримують найвищі бали за свою роботу. На наш погляд, при оцінці діяльності учнів необхідно, перш за все, виходити з тієї домінуючої мети, яку вчитель ставить для себе і для учнів до початку роботи. Потім оцінка конкретизується виходячи з якісних показників отриманого продукту. Однак не варто забувати про те, що сутність оцінки полягає в стимулюванні діяльності учнів, створення мотиваційної основи їхнього навчання, тому, ми переконані в тому, що немає необхідності «зациклюватися» на підрахунку процентного співвідношення праці учнів,

вкладеного в проект. Важливо допомогти учням усвідомити потребу в автономному набутті знань, використанні мови як засобу спілкування, перетворити зовнішнє стимулювання активності в їхню внутрішню потребу, що співвідноситься з інтересами, потребами і мотивами школярів. У цьому ми бачимо невичерпне мотивуючий потенціал методу проектів, дослідження якого стане основним змістом наступного розділу.

2.2. Становлення та розвиток мотиваційного синдрому навчання в процесі вивчення англійської мови учнями старшого шкільного віку

Однією з найважливіших завдань, що стоять перед сучасною школою України є формування всебічно розвиненої соціально-активної особистості. Досягнення цієї мети можливо лише за умови врахування інтересів і потреб учнів і грамотному впливі на їхню мотиваційну сферу. Особливо гостро стоїть це питання в зв'язку з навчанням англійської мови в загальноосвітній школі, тому що в умовах відсутності природного мовного середовища, а, отже, і реальних можливостей користування мовою як засобом спілкування в процесі безпосередньої повсякденної комунікації, лише деякі учні відчувають потребу в подібного роду знаннях, уміннях і навичках. Більш того, навіть у найбільш мотивованих із самого початку учнів в середній відзначається мотиваційний спад до вивчення мови.

У зв'язку з цим, можна стверджувати, що проблема мотивів і мотивації поведінки і діяльності – одне з ключових питань як психології і педагогіки, так і методики викладання іноземних мов. Дослідженню цього феномена присвячено велику кількість робіт як вітчизняних (В. Г. Асєєв (Асєєв, 1976), В. М. Поліщук (Поліщук, 2010), А. К. Маркова (1990), Якобсон П. М. (Якобсон, 1998) та інші) так і зарубіжних дослідників (Д. Биндра (Bindra, 1959), А. Маслоу (Maslow, 1970) та інші).

Коло проблем, пов'язаних з виявленням факторів, що визначають поведінку людини, особливостей його діяльності, не обмежується лише

вирішенням питань, що стосуються власне трактування вищезначених понять, значну роль в цьому зв'язку грає встановлення зв'язків між ланками ланцюга «потреби» – «емоції» – «мотиви» – «мотивація», а також їх впливу на процес засвоєння знань, набуття вмінь та навичок в процесі навчання, в цілому, і при навчанні іноземної мови, зокрема.

Звісно ж необхідним почати розгляд питання з виявлення сутності поняття «потреба», визначення її місця в структурі людської діяльності.

У цьому дослідженні ми дотримуємося точки зору В.М. Поліщука (2010), який визначає «потребу» як «стан потреби організму, індивіда, особистості в чомусь, необхідному для їх нормального існування».

Потреба людини в спілкуванні (як у вербальному, так і в невербальному) вчені відносять до вищих людських потреб, реалізація яких сприяє задоволенню і інших потреб, наприклад пізнавальних. Не випадково, спілкування в педагогічному процесі може виступати як мета навчання і як засіб навчання і виховання особистості.

Особливу значущість це положення набуває у зв'язку з організацією навчального спілкування на уроках іноземної мови. При комунікативному підході навчання іноземної мови здійснюється в рамках модельованого мовного середовища, відображеного в тих чи інших ситуаціях спілкування. Завдання вчителя полягає в створенні таких умов, які були б максимально наближені до природно мовних, тобто необхідно ставити учнів в такі обставини, які б вимагали від них виконання тієї чи іншої мовної дії. Тому, на думку М.Л. Вайсбурд, однією з найважливіших структурних складових мовної ситуації, що моделюється при навчанні усного мовлення іноземною мовою, виступають мотиваційно-цільові компоненти, що відображають потреби, інтенції і мотиви, що стимулюють мовленнєву активність особистості (Вайсбурд, 2001).

Все різноманіття потреб, що ініціюють мовну поведінка особистості, а, отже учня-старшокласника, можна об'єднати в три групи:

1) потреби в спілкуванні, пов'язані з обміном тією чи іншою інформацією (поділитися відомостями, запросити інформацію, висловити своє ставлення до подій, фактів дійсності, відзвітувати у виконанні того чи іншого завдання тощо);

2) потреби спілкування, пов'язані з наданням впливу на партнера (встановити контакт, переконати в чому-небудь, спонукати до деякого дії, закликати до чогось тощо.);

3) потреби, пов'язані з встановленням взаємодії між індивідами, що спілкуються (створити певні відносини, вирішити виниклі проблеми тощо).

У методиці навчання іноземних мов подібного роду потреби називають мовними інтенціями, намірами, стимулами.

Таким чином, потреба є основою механізму спонукання людини до будь-яких дій по її задоволенню. Далі відбувається процес «опредметнення» потреби, фіналом якого стає її актуалізація в мотиві.

У психології існує велика кількість визначень терміна «мотив», це обумовлено, на нашу думку, різночитаннями в поглядах вчених і дослідників на розуміння явищ «мотивації» і «мотиву». Отже, необхідно з'ясувати сутність терміна «мотив» і прийняти його робоче визначення.

Дослідивши тлумачення поняття «мотив», зафіксоване в словниках та енциклопедіях (Большой... с.464, 596), а також проаналізувавши роботи О. М. Леонтьєва (Леонтьев, 1971), Маркової А. К. (Маркова, Матис, Орлов, 1990), В. А. Семіченко (Семіченко, 2004) та інших, ми дійшли до висновку, що мотив не тільки спонукає школяра до здійснення певної дії, а й визначає його спрямованість і активність.

У зв'язку з цим виникає проблема класифікації мотивів. Найбільш визнаними видами мотивів в психологічних дослідженнях стосовно навчальної діяльності є:

- зовнішні мотиви,
- внутрішні мотиви,

- пізнавальні мотиви (широкі пізнавальні мотиви, навчально-пізнавальні мотиви, мотиви самоосвіти),
- соціальні мотиви (широкі соціальні мотиви, вузькі соціальні мотиви (позиційні), мотиви соціального співробітництва),
- мотиви досягнення успіху,
- мотиви уникнення невдач (Божович, 1976; Маркова, Матис, Орлов, 1990; Маслоу, 2003; Хекхаузен, 1986, 2001; Якобсон, 1989).

З усього вищесказаного можна зробити висновок про сутність поняття «мотив», і про його роль в діяльності людини. Отже, в своєму дослідженні під *мотивом* ми будемо розуміти *психічне явище, що має складну структуру, що спонукає індивіда до діяльності, що складається під впливом умов життя суб'єкта і визначальне спрямованість його активності*. Таким чином, мотив є таким структурним елементом в ланцюжку «потреба» - «мотив» - «мотивація».

Розглянувши поняття «потреба» і «мотив» необхідно перейти до вивчення проблеми мотивації.

Незважаючи на наявні відмінності в трактуванні розглянутого терміна, більшість дослідників (В. Г. Асєєв, А. К. Маркова, П. М. Якобсон та ін.) сходяться на думці, що так чи інакше мотивація є спонукою процесу, що спрямовує активність особистості (Асєєв, 1976; Касаткин, 1984; Маркова, Матис, Орлов, 1990; Щукин, 2004). Таким чином, ми будемо виходити з такого розуміння «мотивації». *Мотивація* – вся сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості, її поведінки.

Як правило, вчені і дослідники виділяють внутрішню і зовнішню мотивацію, соціальну і пізнавальну мотивацію. Внутрішня мотивація утворена внутрішніми мотивами, які можуть мати як пізнавальний, так і соціальний характер. Зовнішню мотивацію складають зовнішні мотиви, які були розглянуті нами вище. Відповідно соціальні мотиви є суть соціальної мотивації, пізнавальні мотиви становлять сутність пізнавальної мотивації.

У методичній літературі можна виявити види внутрішньої мотивації, що зумовлюють вивчення іноземної мови. Так, О. І. Вишневський, С. Ю. Ніколаєва та інші виділяють: комунікативну, лінгвопознавательну і інструментальну мотивацію (Вишневський, 2010). Комунікативна мотивація пов'язується з потребою і прагненням учнів вступати в усну і письмову комунікацію іноземною мовою. Основними мотивами при лінгвопознавательній мотивації є мотиви, що зумовлюють інтерес учнів до мовної матерії, бажанням збагатити свій загальний і філологічний кругозір. Інструментальна мотивація проявляється в учнів, орієнтованих на позитивне ставлення до тих чи інших видів переважно самостійної роботи, наприклад, роботі з різними видами словників, з метою пошуку найбільш оптимальної лексичної одиниці для деякого контексту.

Ю. І. Пасов доповнює наведену класифікацію внутрішньої мотивації, конкретизуючи комунікативну мотивацію за рахунок виділення її різновидів: обгцей комунікативної мотивації і ситуативної мотивації (Пасов, 1988). Суть першого виду мотивації співвідноситься з позначеним вище тлумаченням комунікативної мотивації і соціальної комунікативної компетенції. В цьому випадку вона є фоном для розвитку другого типу мотивації, а саме ситуативної мотивації, яка формується в учнів за умови застосування різноманітних методів, прийомів і способів, що стимулюють їхній вступ в усне і / або письмове спілкування на уроці іноземної мови.

Отже, мотивація завершує ланцюжок «потреба» – «мотив» – «мотивація» і грає вирішальну роль у виборі того чи іншого способу поведінки і діяльності особистості.

Дослідники проблеми активності особистості в процесі навчання О. Б. Бігич, А. К. Маркова вказують на те, що саме характер потреб і мотивів, які лежать в основі діяльності учнів, багато в чому визначають зміст і спрямування їх активності (Бігич, 2010; Маркова, Матис, Орлов, 1990). Вченими (В. А. Семіченко (2004), С. Л. Рубінштейн (2000), L. H. Clark, I. S. Starr (1986)) доведено, що важливими умовами успішності засвоєння

знань і виконання того чи іншого завдання, є не тільки його розуміння учнем, але і внутрішнє прийняття даного матеріалу або завдання, а також ті емоції школяра, які супроводжують процес його виконання (С. Л. Рубінштейн (2000), L. H. Clark, I. S. Starr (1986)). Відповідно наступне завдання дослідження полягає у виявленні ролі емоцій в цьому процесі.

Згідно з визначенням емоцій з позицій психологічної науки, це є «елементарні переживання, що виникають у людини під впливом загального стану організму і ходу процесу задоволення актуальних потреб» (Максименко, Соловієнко, 2000).

Вчені (С. Л. Рубінштейн (2000), Т. Л. Гуд, Д. І. Брофі) надають особливого значення емоційної складової процесу навчання (Good, Brophy, 1980).

Педагоги і психологи, які вивчають специфіку навчальної діяльності школярів і організацію педагогічного процесу, довели, що міцність засвоєння навчального матеріалу, і його фіксація в довготривалій пам'яті учня залежить від багатьох факторів, серед яких виділяється яскраве, запам'ятовується його подання, цікаві завдання, спрямовані на його тренування і застосування, що включають змагальні та ігрові прийоми. Словом, так чи інакше, затверджується вплив на емоційну сферу учнів. Більш того, виділяється емоційна пам'ять, яка відрізняється особливою міцністю зберігання відомостей (Сергеєнкова, Столярчук, Коханова, Пасека, 2012). Звідси можна зробити висновок про те, що, перехід знань у довготривалу пам'ять, а, отже, і міцність їхнього засвоєння, залежить від того, наскільки сильне відображення вони отримали в емоційній пам'яті. Більш того, вчені (Hutchinson, Waters, 1987 і ін.) Розглядають емоційну складову мотивації основною причиною зародження когнітивних процесів. Е.А. Вертоградська (Вертоградская, 2004), а також ряд інших дослідників (Китайгородська Г. О., (Китайгородская, 1992), Пасов Ю. І. (Пассов, 1989), Rae L. (Rae, 1998) і ін.), вивчаючи проблему емоційної включеності і мотивації в процесі навчання, стверджує, що ступінь

залучення емоцій в навчання безпосередньо впливає на інтенсивність засвоєння навчального матеріалу .

Таким чином, можна зробити висновок, що емоції супроводжують весь процес діяльності людини, тобто кожен з етапів підкріплюється або результуюча тими чи іншими емоціями, починаючи від усвідомлення потреби і закінчуючи її задоволенням. І як наслідок цього твердження, можна визначити чітке місце емоцій в ланцюжку «потреби» - «мотиви» - «мотивація», тому що кожен з них пов'язаний з проявом емоційного компонента діяльності особистості.

Отже, ми пропонуємо наступну схему детермінації діяльності особистості, а саме того її аспекту, який пов'язаний з мотиваційною стороною. В цій схемі потреби і мотиви співвідносяться з мотивацією як приватне і загальне, а емоції проявляються в кожному з ланок цього ланцюга, як в ході мотивоутворення. Ми не розглядаємо окремо роль установок, цінностей і деяких інших психологічних феноменів в цьому процесі, оскільки це не входить в нашу задачу і може стати матеріалом окремого дослідження.

емоції

потреби мотиви мотивація

емоції

Звідси ми робимо висновок, що врахування потреб особистості, вивчення мотивів, що визначають зміст і хід діяльності, вплив на її емоційну сферу, а також цілеспрямований вплив на перераховані вище компоненти мотивації, сприяють розвитку самої особистості і її мотиваційної сфери, що принципово важливо для потреб навчального процесу , в якому навчальна діяльність проявляється як один з видів діяльності людини.

Однак необхідно відзначити, що проблема мотивації виникає не тільки стосовно процесу детермінації поведінки і діяльності людини в цілому, а й стосовно до процесів породження мовлення, як окремого аспекту прояву цієї діяльності, що в свою чергу є досить важливим питанням для нашого дослідження, оскільки ми маємо справу саме з розвитком умінь формування і

формулювання думки засобами іноземної мови. У зв'язку з цим особливого значення набувають наукові положення Л. С. Виготського (2001), М. І. Жинкина (Жинкин, 1982), І. О. Зимньої (Зимняя, 1989), А. А. Леонтьєва (Леонтьев, 1997) і низки інших дослідників.

Щодо процесу навчання англійської як іноземної мови мотив як вихідний щабель мовотворення грає особливу роль, оскільки оволодіння іноземною мовою відбувається поза природних умов її використання. Спостереження за процесом організації навчання англійської мови в школі та аналіз літератури показав, що подібного роду мотиви можуть бути як заданими ззовні, так і мати внутрішній (особистісний) характер. Зовнішній характер мотив носить в разі жорсткої, або відносно жорсткої заданості комунікативного наміру навчальної ситуації. Внутрішній характер мотиву проявляється в тому випадку, якщо комунікативний намір обумовлено потребою учня в спілкуванні в широкому сенсі цього слова. Як правило, перший тип мотиву при розвитку усного мовлення переважає на початковому і частково середньому ступені навчання іноземної мови, що, однак, не виключає і можливості прояву внутрішніх мотивів. На вищому щаблі за умови методично грамотної організації навчання переважно проявляються внутрішні мотиви мовотворення.

Однак часто на практиці, на уроках англійської мови в середній загальноосвітній школі, відбувається ігнорування етапу мотивування мовлення, оскільки, існує неправильне уявлення про те, що мотив виникає автоматично, після оголошення завдання вчителем. Результатом подібного упередження є ситуація, коли те, що відтворює учень, називається усним мовним висловлюванням монологічного або діалогічного характеру. Цей так званий продукт не відповідає в більшості випадків основними критеріями того чи іншого типу мовлення. Крім того, необхідно відзначити, що в стандарті середньої (повної) загальної освіти з іноземної мови в розділі вимоги до рівня підготовки випускників вказано конкретно вимоги, які стосуються знань, умінь і навичок. Але, в ньому немає ні слова про ті вимоги, які повинні

пред'являтися до якості мовлення учнів, і в тому числі монологічного мовлення. Викладені вище причини, на наш погляд, багато в чому пояснюють той факт, що, на практиці монологіческие висловлювання, які повинні носити продуктивний характер, майже завжди маю тільки репродуктивний характер, тобто учні не досягають такого рівня розвитку мови, який можна було б назвати продукцією. В умовах школи лише деякі учні здатні до самостійного продукування, переважна більшість учнів так і зупиняється на рівні репродукції в чистому вигляді, або, в кращому випадку, на репродуктивно-продуктивному рівні. Крім того, практично повністю ігнорується та якість мови, що має назву спрямованість, мова учнів не виконує однієї зі своїх основних функцій, а саме не є засобом впливу на аудиторію. Учні не усвідомлюють цілі тих дій, які вони мають виконувати, отже, подані завдання сприймаються як навчальні, насаджуються ззовні, а це безпосередньо позначається на якості їх виконання.

Про це свідчать і результати проведеного нами анкетування (Додаток 1) учнів старших класів (в анкетуванні брало участь 48 учнів 10 і 11 класів середніх загальноосвітніх шкіл м. Києва). Результати показали, що під час підготовки переказу 57% учнів читають текст, вибирають найбільш важливі, на їх погляд, речення і заучують їх напам'ять. 30% школярів намагаються передати зміст своїми словами. 11% школярів заучують зміст тексту напам'ять. Готуючи повідомлення по темі, старшокласники користуються різними допоміжними засобами навчання. 46% опитаних використовують матеріали посібників, лише привносячи невеликі зміни в початковий зміст. 32% вивчають теми напам'ять. І лише 18% учнів складають теми самостійно, не вдаючись до допомоги з додаткових джерел інформації, за винятком засвоєння лексико-граматичного і фактичного матеріалів підручника. 25% учнів усвідомлюють мету виконання різного роду завдань комунікативного типу (розповісти про ..., підготувати повідомлення на тему ... тощо.), інші 75% учнів виконують подібного роду завдання лише тому, що цього вимагає вчитель,

через небажання отримати незадовільну оцінку і наступних пояснень з батьками.

Таким чином, можна відзначити, що для формування умінь усного мовлення, так само як і для розвитку будь-яких інших умінь, мотивуючий фактор є першочерговим і всевизначаючим. Його ігнорування веде до серйозних порушень в процесі комунікації, пов'язаних з якісними її характеристиками. І в цьому випадку причини полягають не в тому, що навчання англійської мови відбувається в умовах штучно створеного мовного середовища. Як зазначає Д.Л. Фрід-Бут, що досліджує можливості проектної методики при навчанні англійської мови, не так мовне середовище є джерелом мотивації під час виконання проектних завдань, скільки заглибленість учнів в такого роду діяльність, їх зацікавленість (Fried-Booth, 1986, с. 10).

Дослідники одностайні в думці, що формування мотивації (включаючи всі її складові) в навчальному процесі в цілому, і під час навчання англійської мови зокрема, здійснює ефективний вплив як на розвиток іншомовної комунікативної компетентності, так і на результат навчання предмету загалом.

Крім того, на думку Т. В. Дуткевич «мотивація є не тільки джерелом активності, але і сама формується в діяльності» (Дуткевич, 2017). Така точка зору є досить важливою для процесу навчання англійської мови, оскільки ми вважаємо, що цікавий в пізнавальному плані матеріал, новизна завдань і способи їх подання, породжують нові потреби, стійкі пізнавальні мотиви, відображені в емоційній сфері особистості, такими почуттями як задоволення, радість, гордість собою тощо, що в свою чергу утворює стійку внутрішню мотивацію до вивчення англійської мови.

Отже, навчаючи англійської мови, необхідно виходити з усієї сукупності мотиваційних складових, а саме, потреб, мотивів, емоцій тощо, оскільки ці компоненти забезпечують мовну і будь-яку іншу активність учня. Використання на уроці англійської мови різних способів і прийомів, стимулювання і підкріплення мотивації в значній мірі визначає ступінь розвитку її основних характеристик: стійкості, повноцінності, міцності.

Залучаючи учнів до англомовної комунікації, необхідно моделювати такі ситуації, які будуть відображати потреби учнів в самоактуалізації, з одного боку, а також будуть самі ініціювати їхню інтелектуальну і мовну активність. При цьому емоційний фактор забезпечує ефективність засвоєння навчального матеріалу і обумовлює розкриття здібностей і резервних можливостей особистості учнів

2.3. Модель навчання англомовного монологічного мовлення учнів старшого шкільного віку з використанням методу проектів

Метод проектів набуває все більшої і більшої популярності під час навчання іноземної мови в сучасній школі. Пов'язано це, на наш погляд, перш за все з тим, що він успішно реалізує основні цілі навчання іноземної мови. Проектна методика сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності, розвитку мислення, пам'яті, уяви та інших психічних процесів у школяра, дозволяє розкрити творчі здібності учня, виховує найкращі якості особистості дитини, і, що найголовніше, створює умови для формування стійкої мотивації до процесу набуття знань. Крім того, процес навчання іноземної мови, організований таким чином, готує школярів до саморозвитку, самоосвіти та самовдосконалення.

У проектній методиці закладений величезний потенціал для розвитку, перш за все, особистості школяра, і для вдосконалення професійної компетенції педагога. Тому навчання англійської мови із застосуванням методу проектів можна назвати навчанням у співпраці або взаємонавчання. Таке положення виходить з нашого розуміння методу проектів, відповідно до якого *метод проектів – є педагогічна технологія, що припускає продуктивну взаємодію вчителя та учнів.*

Проектний метод відкриває широкі можливості для досягнення ефективності навчання англійської мови, за допомогою впливу на емоційну, інтелектуальну, творчу і інші сторони особистості. Підтвердженням цьому

може служити проведений нами ряд експериментальних досліджень, спрямований на виявлення впливу методу проектів на різні аспекти діяльності учнів старших класів під час вивчення англійської мови. Так, зокрема вивчався вплив проектної методики:

- на мотиваційну сторону вивчення англійської мови,
- на розвиток творчих здібностей.

Дослідники стверджують, що завдяки залученню учнів до спільної роботи над проектом підвищується якість її виконання і зростає міцність засвоєння знань. Це пояснюється рядом причин, але, на наш погляд, такий ефект досягається насамперед завдяки тому, що метод проектів має досить потужний мотивуючий потенціал.

У зв'язку з цим ми провели перше експериментальне дослідження, мета якого полягала у виявленні впливу проектної діяльності учнів на їхню мотиваційну сферу.

Дослідження проводилося в муніципальному освітньому закладі «Середня загальноосвітня школа № 22 міста Київ», протягом 3 тижнів другого семестру (лютий) 2022-2023 навчального року. У дослідженні взяли участь учні 10 класу в кількості 12 чоловік.

Дослідження здійснювалося в кілька етапів:

1 етап – діагностика рівня мотивації учнів 10 класу з наступною обробкою отриманих результатів;

2 етап – розробка проекту на тему «What I like to read, to speak and write about»;

3 етап – повторна діагностика рівня мотивації після проведення навчання з використанням проектного методу, що включала обробку і порівняльний аналіз отриманих результатів.

Хід дослідження

I етап

Для проведення анкетування нами була розроблена анкета (Додаток 2) для діагностики рівня мотивації вивчення англійської мови та виявлення домінуючих мотивів.

В ході обробки і аналізу отриманих даних було виявлено:

1) більшою мірою в учнів був присутній ситуативний інтерес до мови – у 7 учнів з 12 простежувалося подібного роду переважання, що склало 59%; другим блоком за кількістю виборів став блок, пов'язаний з вченням за потребою (3 людини - 25%); інтерес і підвищений інтерес до вивчення іноземної мови спостерігався у 2 учнів відповідно (інтерес до предмету - 8%, підвищений інтерес до предмету - 8%);

2) вимірювання рівня розвитку мотивації відбувалось за наступною шкалою: оптимальний рівень – від 17 до 19 балів, достатній рівень – від 12 до 16 балів, низький рівень – від 0 до 11 балів.

Так, нами були виділені всі три рівня розвитку мотивації в цій групі учнів: оптимальний рівень спостерігався у 2 учнів (17%), достатній рівень був виявлений у 7 школярів (58%), низький рівень мотивації констатовано у 3 досліджуваних (25%). Загалом, по групі учнів було визначено достатній рівень мотивації вивчення англійської мови, проте не можна не відзначити, що в цілому отриманий результат являє нижню межу другого рівня (12-13 балів), тому його можна вважати прикордонним.

3) Переважання внутрішньої мотивації було виявлено у 5 осіб (42%), домінування зовнішньої мотивації спостерігалось у 6 школярів (50%), у одного учня (8%) внутрішня і зовнішня мотивація чинили однаковий вплив на навчальну діяльність з англійської мови.

II етап

На другому етапі учням пропонувалася проектна робота, тематика якої була пов'язана з проблемою "What I like to read, to speak and write about".

Мета: виявити захоплення школярів, ознайомити їх пам'ятками Англії, з видатними письменниками, музикантами США і Великобританії, вчити самостійно здобувати знання і знаходити шляхи вирішення проблем, виявити

користь знання англійської мови, удосконалювати комунікативні навички та вміння, формувати естетичне чуття і смак.

Обладнання: підручники і навчальні посібники, аудіовізуальна наочність, підготовлена як учителем, так і учнями, аудіовізуальні засоби навчання (АВСО).

Анонс: цей проект розрахований на урочну (5 уроків) і позаурочну діяльність учнів. Тема, обрана для проекту, узгоджується з тематикою підручника [Карп'юк О. Д. Англійська мова: підручник для 10-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту . – Тернопіль: Видавництво «Лібра Терра», 2013. – 214с.], в зв'язку з цим ознайомлення і тренування необхідного мовного матеріалу відбувалася на уроках англійської мови. Проект дозволить учням розширити і поглибити знання учнів про культуру англійських країн, познайомитися з захопленнями однокласників, сформувати нові переваги, формувати власне ставлення до культурних цінностей іншого народу.

Участь в проекті сприяє формуванню внутрішньої мотивації вивчення англійської мови, розширенню кругозору, творчого потенціалу, формуванню навчально-пізнавальних умінь, умінь використовувати англійську мову для вираження власних думок і почуттів.

Тип проекту:

Інформаційний, міжпредметний, проект з відкритою (явною) координацією, внутрішній, груповий, середньої тривалості (відповідно до класифікації Є.С. Полат (Полат, 2000)).

Етапи:

- 1) планування проектної діяльності в класі спільно з учителем (1 урок);
- 2) виконання проекту поза класом по групах (поділ учнів по групах відбувалося на основі подібності інтересів) (3 уроки);
- 3) повернення учнів до класу (позаурочний час);
- 4) публічна презентація проектів (1 урок).

Перший етап полягав у тому, що школярі за участю вчителя обговорювали зміст і характер різних напрямків реалізації теми проекту, способи збору необхідної інформації, а також кінцевий продукт. В результаті було вирішено, що учні будуть розробляти проекти в 3 напрямках:

1 група - «My favourite American and English writers».

2 група - «My favourite musical band».

3 група - «The sights in England I want to visit».

Фінальна презентація повинна була являти собою усні виступи учнів (з наявністю письмової опори, у вигляді доповіді) в рамках наведених тим, з відповідною наочністю (візуальної та / або аудіовізуальною).

З самого початку роботи над проектами і до самого закінчення дуже чітко виявлялася емоційна складова подібного роду діяльності, оскільки учні досить бурхливо обговорювали можливі теми проекту, способи їх розкриття та презентації. Сама ідея проектів і тема дуже зацікавили учнів. Вони з ентузіазмом взялися до роботи.

Другий етап. Далі школярам надавався час на виконання проекту, вони могли звертатися за допомогою до вчителя. На виконання проектів відводилося три тижні, протягом яких учні змогли цілком і досить повно розкрити свої проекти.

Третій етап. Учні представляли зібраний матеріал і чорнові варіанти доповідей вчителю в письмовому вигляді, який перевірів доповіді, вніс корективи, проконсультував учнів щодо фінальної презентації проектів.

Четвертий етап. Після оформлення проектних робіт, учні представляли їх в класі англійською мовою. Школярі творчо підійшли до виконання проектів.

1 група показала матеріал – мої улюблені англійські і американські письменники. Учні розповіли біографії улюблених письменників і про твори, створені ними. В кінці виступу була зроблена своєрідна реклама того чи іншого твору. Оповідання мало музичний супровід. На дошці були вивішені портрети письменників.

2 група представила доповіді про свої улюблені музичні колективи. У доповідях розповідалося про історію груп, біографію учасників і найпопулярніші хіти, які прозвучали на уроці. У фіналі виступу група учнів виконала пісню групи «Eagles» «Готель «Каліфорнія»».

3 група англійською мовою познайомила інших учнів з визначними пам'ятками Англії, які вони хотіли б відвідати. На дошці розміщувалися репродукції і фотографії визначних пам'яток, про які йшла мова. У фіналі доповідей кожен з учнів класу отримав маленький подарунок – фотографії знаменитих місць Англії.

Проекти були представлені як в написаному, так і намальованому форматі, з фотографіями та ілюстраціями. Участь брали всі учні. Була представлена як групова робота, так і індивідуальна. Всі учні шанобливо поставилися до захоплень однокласників і уважно вислуховували виступаючих. Була спочатку створена доброзичлива атмосфера, ніхто не боявся допуститися помилки в мовлення англійською мовою. В кінці уроку були визначені переможці, і підведені підсумки. Більшістю голосів переможцями були визнані учасники другої групи, доповіді яких найбільшою мірою сподобалися однокласникам. Однак вирішальним моментом у визначенні переможців став прекрасно виконаний учнями хіт.

Результати дискусії (англійська мова):

➤ культура англomовних країн вельми самобутня і її варто вивчати в порівнянні з власною культурою;

➤ цікаво познайомитися з творами Ш. Бронте, У. С. Моема, Е. Хемінгуей і організувати круглий стіл – обговорення отриманих вражень;

➤ англійська мова варто вчити хоча б для того, щоб розуміти, про що співається в піснях улюблених зарубіжних груп і учасників конкурсу «Євробачення»;

➤ знаючи англійську мову, у тебе є реальний шанс поїхати до Великобританії та на власні очі побачити ті пам'ятки, про які розповідали школярі.

➤ щоб стати переможцем у конкурсі проектів, потрібно не лише злагоджено працювати і знайти цікаву інформацію, але і вміти представити свій виступ, в якому обов'язково повинна бути «родзинка».

III етап

Через тиждень після проведення підсумкового уроку по захисту проектів здійснено повторне анкетування учнів цього класу з застосуванням розробленої анкети.

Аналіз результатів на виявлення рівня мотивації після проведення заняття з використанням методу проектів показав, що:

1) переважав раніше ситуативний інтерес до мови (59%) знизився до 25%; значно зріс інтерес до предмету від 8% до 50%, крім того, спостерігалось зниження рівня навчання за необхідністю з 25% до 17%, підвищений інтерес до вивчення англійської мови залишився незмінним (рис. 1)

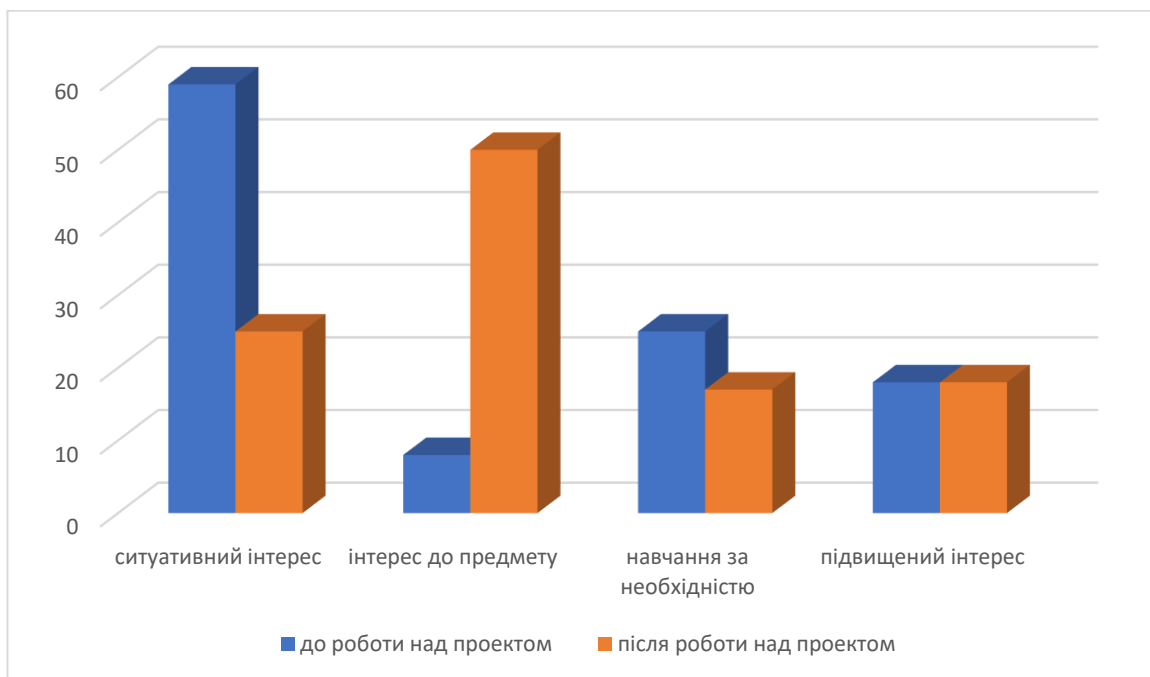


Рис. 1. Домінуючий тип мотивації навчальної діяльності з англійської мови до проведення експериментального навчання із застосуванням методу проектів.

Таким чином, з порівняльного аналізу отриманих результатів видно, що проведені уроки з використанням проектної методики позитивно вплинули на рівень розвитку мотивації учнів. Збільшений рівень внутрішньої мотивації

показав, що деякі учні переглянули своє ставлення до англійської мови; тобто можна говорити про те, що мотивація «підігривається» самим процесом роботи над проектом; а, в свою чергу, внутрішня мотивація має сильну стимулюючу дію на процес вивчення іноземної мови в цілому. Підсумкові результати підтверджують припущення про те, що проектна діяльність стимулює розвиток мотивації навчальної діяльності учнів старшого шкільного віку.

Наступний аспект стимулюючого впливу методу проектів охоплює ту сферу особистісного розвитку учнів, яка пов'язана з навичками використання монологічного мовлення.

Друга серія експериментального дослідження полягала у визначенні розвитку вмінь учнів творчо підходити до вирішення поставлених перед ними завдань в ході роботи над проектом.

Ми висунули припущення про те, що проектний метод позитивним чином впливає на розвиток навичок монологічного мовлення школярів. Мета експерименту полягала у визначенні впливу методу проектів на уроках англійської мови на формування умінь творчого підходу до монологічного мовлення під час створення власного продукту проектної діяльності.

Дослідження проводилося в другому семестрі (березень) 20 - 2018 навчального року та здійснювалося в кілька етапів:

I етап – діагностика рівня розвитку креативних здібностей у монологічному мовленні з подальшою обробкою отриманих результатів;

II етап – підготовка і проведення уроків з використанням проектної методики;

III етап – повторна діагностика рівня розвитку навичок монологічного мовлення (після проведення підсумкового уроку), що включає обробку і порівняльний аналіз отриманих результатів.

Для того щоб з'ясувати і на практиці перевірити, чи дійсно метод проектів є ефективним засобом формування навичок творчого монологічного висловлювання у процесі вивчення англійської мови, був розроблений і апробований проект по темі «Sightseeing Tours in the USA» в муніципальному

освітньому закладі «Середня загальноосвітня школа № 22 міста Київ». Випробувані виступили учні 10 класу, в кількості 15 чоловік. Тема проекту була пов'язана з навчальним матеріалом, який школярі освоювали в цей період.

Хід дослідження.

I етап

Метою цього етапу було оцінити рівень розвитку творчих здібностей.

До початку діагностики учнів нами була розроблена анкета (Додаток 2) для визначення рівня розвитку творчих здібностей.

Підрахувавши бали, набрані учнями, можна визначити рівень розвитку навичок творчого монологічного висловлювання, виходячи з таких показників: 29-36 балів – високий рівень, 18-28 балів – середній рівень, 0-17 балів – низький рівень.

Аналіз отриманих результатів виявив наступне: В групі випробовуваних було виділено 2 рівня розвитку навичок творчого монологічного висловлювання: середній рівень, який спостерігався у переважної більшості досліджуваних – 10 осіб (67%), низький рівень розвитку креативності проявили 5 осіб (33%). Не було встановлено високого рівня розвитку досліджуваних навичок. На наш погляд така ситуація не є відхиленням від норми, оскільки навички творчого висловлювання відносяться до особливого роду здібностей і не можуть проявлятися у всіх учнів без винятку.

II етап

На другому етапі учням пропонувалося вивчення проблеми «Sightseeing Tours in the USA» в ході спільної проектної діяльності.

Мета: навчити школярів представляти інформацію, що носить рекламний характер, творчо підходити до вирішення проблеми, познайомити учнів з визначними пам'ятками США, удосконалювати комунікативні вміння і навички.

Етапи:

Робота над проектом здійснювалася в три послідовні етапи:

- 1) організаційний етап (1 урок),
- 2) проміжний етап (4 уроки),
- 3) підсумковий етап (1 уроку).

На організаційному етапі відбувалося обговорення теми майбутнього проекту і можливих напрямків її реалізації. Так, була обрана тема «Sightseeing Tours in the USA». Частина учнів класу висловила бажання виконати ролі агентів туристичних фірм, що пропонують туристам з України (ці ролі обрали учні з низьким рівнем знань англійської мови (за результатом поточного оцінювання)) різні туристичні поїздки в США з метою знайомства з пам'ятками цієї країни. Таким чином, учні були поділені на 4 групи: 3 групи по 3 особи та 1 група - 2 учні. Три групи школярів стали представниками 3 туристичних фірм, і одна група учнів виконала ролі російських туристів.

«Туристичні агенти» поставили перед собою наступні завдання: придумати назву своєї фірми, придумати перелік послуг, що надаються фірмою подорожуючим туристам, розробити маршрут огляду визначних пам'яток в тому чи іншому місті США, визначити вартість туру. Основним їх завданням було прорекламувати свій тур, і створити рекламний проспект того чи іншого туру для туристів. Відповідно продуктом проекту виступало усне повідомлення учнів рекламного характеру, з одного боку, і рекламний проспект, з іншого. У підготовці того чи іншого продукту учні могли в повній мірі проявити свої творчі здібності. Учні 4 групи, що зображували туристів, повинні були уважно вислухати рекламних агентів, задати питання, які допомогли б їм краще пізнати послуги фірми, її можливості в галузі туризму, оцінити запропонований маршрут і колективно вирішити послугами якої фірми вони скористаються в результаті.

Проміжний етап являв собою вирішення тих завдань, які стояли перед кожною групою, а саме, відбір відповідного матеріалу, підготовлення рекламних повідомлень і проспектів, їхнє художнє оформлення. Робота здійснювалася самостійно, однак на кожному уроці вчитель здійснював моніторинг діяльності школярів (5-10 хвилин).

На підсумковому уроці обрані представники кожної групи учнів презентували проекти. Урок проходив у формі ділової гри. Сюжет уроку полягав в тому, що українська сім'я зібралася в подорож в США, для того, щоб вибрати найбільш вигідний для себе варіант, відвідала кілька туристичних фірм.

Таким чином, були представлені виступи і рекламні проспекти трьох туристичних фірм: «American Tours», «Tours of the Year», «Your American Dream». Кожна група доклала всіх зусиль для того, щоб виглядати перед потенційними клієнтами найбільш презентабельно: були підготовлені великі і барвисті рекламні плакати фірм, невеликі, але досить інформативні проспекти, цікаві змістовні виступи про маршрут огляду визначних пам'яток і короткій розповіді про них. Після цього «туристи з України» задали питання, і перейшли до обговорення свого «вердикту». В результаті переможцем виявилася фірма «American Tours», презентація якої, на думку «туристів», з'явилася найбільш привабливою.

Проект зайняв 30 хвилин, що дозволило також здійснити невелику рефлексію, в ході якої учні вельми емоційно ділилися своїми враженнями про проектну роботу. З обговорення стало ясно, що учні високо оцінили як підсумковий урок за проектною методикою, так і процес їх діяльності, що виражалося в емоційному настрої, в їх зацікавленості, в ступеня виявленої фантазії, художніх здібностей, умінні показати переваги своєї роботи і приховати її недоліки.

Результати дискусії (англійська мова).

- Уміння рекламувати товари і послуги дуже важливо в наш час. При цьому рекламодавці не повинні обманювати клієнтів, реклама має бути правдивою.

Дуже важливо вміти правильно побудувати свій виступ, обов'язково при цьому використовувати будь-яку наочність, оскільки «зустрічають завжди по одягу».

- Пам'ятки міст США, які варто оглянути, але при цьому важливо по-перше, знати англійську мову, по-друге, не помилитися з туристичною фірмою.

- Вибирати туристичну фірму треба обережно, обов'язково потрібно перевірити наявність усіх необхідних державних документів, і уважно читати договір.

Метою цього етапу було з'ясувати чи вплинула проектна діяльність учнів на розвиток навичок творчого монологічного висловлювання. Вимірювання здійснювалося за допомогою повторного анкетування.

Після цього була проведена обробка отриманих результатів, а також порівняльний аналіз первинних і вторинних результатів, з метою з'ясувати правильність висунутої до експерименту гіпотези.

Аналіз результатів на виявлення рівня розвитку творчих здібностей показав, що середній рівень зріс з 67% до 80%. Низький рівень був знижений до 7%, був встановлений високий рівень, який був відсутній при первинній діагностиці, тепер він склав 13%.

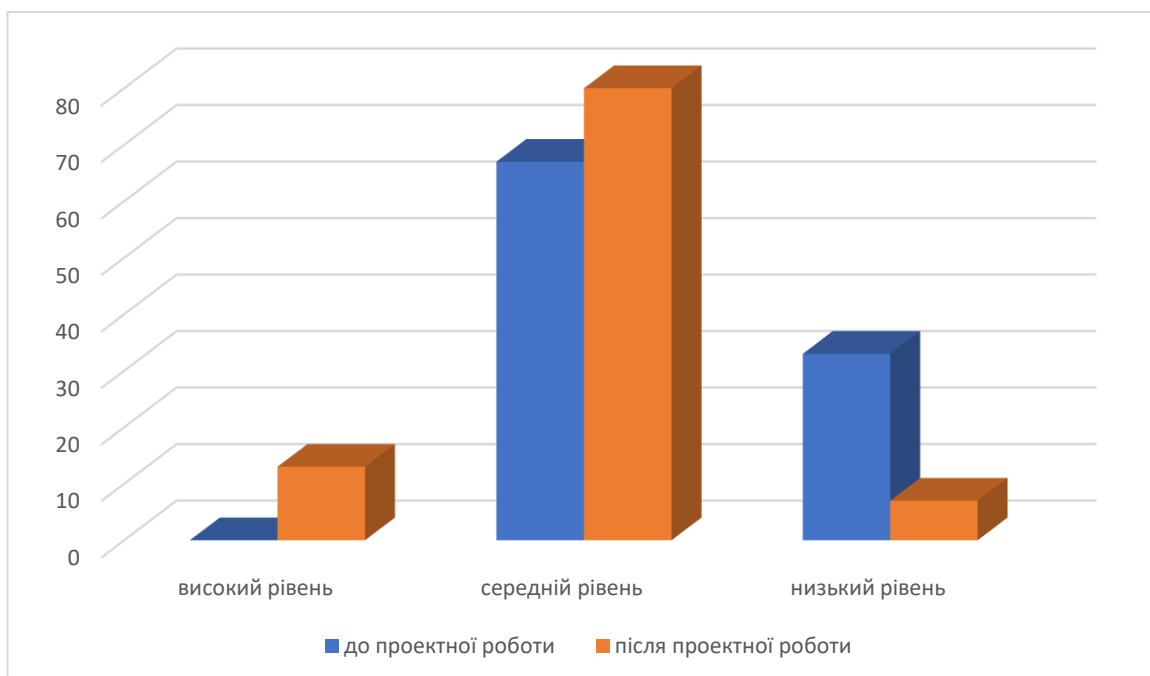


Рис.2. Рівень розвитку навичок творчого монологічного висловлювання до та після використання проектного методу.

Отже, ми можемо зробити висновок, що позитивні зміни в рівні розвитку творчих здібностей учнів відбулися завдяки їх залученню до проектної роботи, що має як теоретичне, так і експериментальне підтвердження. Отже, висунуту гіпотезу, можна вважати підтвердженою.

Таким чином, стимулююча роль проектів у експериментальній методиці охоплює два основних напрямки навчання, а саме, формування і підтримка мотивації навчання, формування творчих здібностей, які в свою чергу мають інтегративний характер, і їх розвиток впливає на розвиток основних компетенцій в учнів. Позитивний вплив проектної діяльності при навчанні загалом, і при навчанні англійської мови зокрема, отримало підтвердження як в ході теоретичного вивчення проблеми, так і знайшло експериментальне підтвердження. У зв'язку з цим можна стверджувати, що проектний метод дозволяє забезпечувати особистісно-орієнтоване, комунікативно спрямоване, розвивальне навчання школярів.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ

3.1. Проектний метод навчання як засіб формування навичок англomовного монологічного мовлення

Як ми зазначали у попередньому параграфі, метод проектів є комплексною, інтегративною методикою, що дозволяє здійснювати особистісно орієнтоване навчання. Проектний метод об'єднує в собі елементи навчання в співробітництві, проблемного навчання, дослідницькі та пошукові методи. Ряд вчених і дослідників (Н. Коряковцева, 2010; Є.С. Полат, 2000 та ін.) відзначають не тільки його предметно-навчальний потенціал, а й вказують на величезну розвиваюче і соціалізуючий вплив на особистість школяра (Стрілець, 2010; Зимня, Сахарова, 1991). Отже, вчитель, використовуючи проектний метод на заняттях, створює необхідні умови для активної діяльності учнів, для їхнього інтелектуального і психічного розвитку. Окремі дослідники вказують, що специфіка використання проектного методу на уроках іноземної мови полягає в тому, що його застосування переважно відбувається на заключних етапах роботи над розділом підручника, тобто тоді, коли в учнів будуть в розпорядженні необхідні знання, вміння та навички, що дозволить їм здійснювати проектну діяльність. При цьому оволодіння навчальним матеріалом здійснюється цілком традиційним шляхом, рекомендованим авторами того чи іншого навчального посібника з іноземної мови, в тому випадку, якщо тема проекту пов'язана з темою використовуваного підручника.

На наш погляд, включення методу на завершальній стадії не дозволяє в повній мірі розкрити його можливості, про які ми говорили вище. Ми вважаємо, що застосовувати метод проектів необхідно з самого початку

роботи над тією чи іншою темою-проблемою, ще на етапі введення нового матеріалу, що дозволить створити міцну мотиваційну основу для оволодіння всім тим, що потрібно учням для успішного здійснення проектної роботи. Це стає можливим завдяки інтегрованому характеру проектного методу. Аналіз робіт Г. О. Китайгородської (Китайгородская, 1986), Є.С. Полат (Полат, (2000), І. М. Румянцевої (Румянцева, 2004) та інших дослідників з проблеми інтенсифікації процесу навчання іноземної мови, а також власний досвід організації та проведення лінгвістичних турнірів привів нас до ідеї використання такої форми роботи під час навчання англійської мови в рамках проектного методу, яка, по-перше, створить передумови ефективності засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу; по-друге, знайде позитивний емоційний відгук в учнів, перетворивши традиційне заняття в «приємне переживання»; по-третє, дозволить оптимальним чином поєднувати форму організації занять і проектну діяльність школярів; по-четверте, буде сприяти розвитку продуктивності і креативності в процесі породження монологічного висловлювання.

Більшість представників інтенсивного напрямку цим засобом вважають колективно-групове вивчення мови. Однак інтенсивний варіант колективного засвоєння мови не може бути застосований в загальноосвітній школі з ряду причин, і, перш за все, через нестачу тижневого часу, відведеного на вивчення англійської мови. Крім того, інтенсивні методики переважно орієнтовані на дорослу аудиторію.

Є.С. Полат та інші дослідники говорять про навчання у співпраці як ефективний засіб засвоєння іноземної мови, оскільки таке навчання дозволяє долати багато недоліків традиційного навчання, особливо ті, які пов'язані з наявністю в групі учнів з різним (іноді навіть різко полярним) рівнем навченості (Полат, 2000). Остаточо визначити форму навчання монологічного висловлювання (далі МВ) в рамках проектного методу нам допомогли роботи психологів, які вивчають питання надання позитивного

впливу на особистість, які тривалий час для цих цілей з успіхом застосовують тренінгові заняття.

У зв'язку з цим, ми пропонуємо застосовувати тренінг як форму реалізації навчання у співпраці в рамках методу проектів і засіб формування умінь і навичок МВ. Безумовно, психологічний тренінг і тренінг, який ми будемо використовувати для навчання монологічного мовлення за проектною методикою, не можна вважати рівнозначними поняттями. Тому перш ніж дати робоче визначення тренінгу, необхідно описати його сутність і обґрунтувати можливість його застосування, по-перше, як форми навчання у співпраці в рамках методу проектів, і, по-друге, для навчання МВ.

Тренінги, спрямовані на гармонізацію психічної, комунікативної, соціальної активності особистості, є тими формами роботи, які цілком успішно застосовується в практичній психології. Крім того, тренінг сприяє реалізації таких функцій спілкування як перцептивна, комунікативна, інтерактивна, що представляє особливу цінність для нашого дослідження, тому що однією з практичних цілей є формування риторичної компетенції у старшокласників, де наявність перцептивних, комунікативних та інтерактивних умінь спілкування є показниками сформованості умінь монологічного мовлення.

Звідси випливає, що навчання, організовується за допомогою подібних методів, надає особистісний сенс процесу придбання знань, впливаючи через інтерес на внутрішні мотиви, шляхом створення таких умов, при яких його позитивний ефект є результатом цілеспрямованого особистісно-орієнтованої активної взаємодії між повноцінними суб'єктами спілкування. Цей висновок особливе значення для навчання іноземної мови, оскільки традиційно процес засвоєння знань, формування умінь і навичок, що протікає по ланцюжку ознайомлення – тренування – практика, здійснюється без опори на особистість учня, на його інтереси. Ми віддаємо собі звіт в тому, що не можна догодити кожному учневі, особливо на уроці. Однак ми також глибоко переконані, що інтереси, смаки і інші суб'єктивно-особистісні аспекти не тільки потрібно, але і можна розвивати, застосовуючи на кожному з вищезначених етапів роботи

над новим матеріалом нетрадиційні способи організації засвоєння, особливо при розвитку мовленнєвих умінь, як в нашому випадку при формуванні умінь ММ. У зв'язку з цим, на наш погляд, кінцева мета може бути досягнута лише в тому випадку, якщо навчання надати емоційний характер, оскільки як ми вже вказували, емоції супроводжують весь процес діяльності людини, в тому числі і когнітивні процеси, де кожен з етапів підкріплюється тими чи іншими емоціями, починаючи від усвідомлення потреби і закінчуючи її задоволенням.

Як вказують дослідники, в тренінгу учитель лише створює умови для активної діяльності і розвитку свого учня, все інше робить сам школяр. Звідси випливає, що, коли налагоджений процес взаємодії в групі, активність кожного її члена є неодмінною, тому що самі завдання побудовані таким чином, що жоден з учасників не може залишатися бездіяльним, крім того, виконання кожного окремого завдання передбачає не тільки мовну активність, а й рухову, яка відобразить в свідомості учасника цих дійств багату палітру почуттів, переживань, що породжує певний емоційний відгук, а, отже, досвід, засвоєний подібним чином, набагато міцніше, того, який придбаний не в результаті такого роду активності.

Окреслене вище положення знаходить підтвердження в працях А.К. Маркової (Маркова, Матис, Орлов, 1990), А. Маслоу (Маслоу, 2003) та інших психологів. Для того щоб пояснити подібний вплив слід звернутися до поняття функціональний мотив (лат. *functio* – виконання і *moveo* – рухаю), який становить елемент мотиваційно-потребової сфери особистості у вигляді спонукання до діяльності, при якому емоційне задоволення приносить сам процес діяльності, а не досягає нею результат. Важливо відзначити, що в ході навчання АМ з використанням методу проектів актуалізуються обидва види функціональних мотивів: тілесно-функціональні мотиви, тобто мотиви, орієнтовані на власну, тілесну організацію («м'язова радість») і мають під собою, перш за все, біологічну основу, і предметно-функціональні мотиви, орієнтовані на навколишній світ, до яких можна віднести уособлення потреби в грі, в спілкуванні та емоційному переживанні, в пізнанні, в художній

творчості, в яких домінуючу роль відіграють уявлення, фантазія і, зрештою, соціальні фактори.

Мета навчання не може бути досягнута без емоційної напруги його учасників. Психологи (Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка та ін.) відзначають, що прояв емоцій пов'язано з реакцією напруги, яка виникає тоді, коли завдання особистісно значуща, що вимагає мобілізації інтелектуальних, фізичних та інших ресурсів (Психологія, 2001). У цій ситуації людина гранично уважна, сконцентрована, активна, її зусилля спрямовані на пошук рішення задачі.

Таке вплетення зовнішніх фізичних відчуттів і внутрішніх емоційних переживань в процес роботи над новим матеріалом, створює сприятливі умови для його включення в систему нових асоціативних зв'язків, що в свою чергу позитивно відбивається на запам'ятовуванні навчального матеріалу, оскільки головним властивістю пам'яті вважається прагнення створювати зв'язку між окремими елементами, званими асоціаціями. Асоціація розуміється дослідниками (Н. Бордовская, А. Реан) як зв'язок між двома психічними елементами, що виникла в результаті досвіду і обумовлює при актуалізації одного елемента зв'язку прояв і іншого (Бордовская, Реан, 1999).

Доведено (Г. А. Китайгородська, К. Я. Климова), що створення міцних асоціативних зв'язків (тілесних відчуттів, приємних переживань, слухових і моторних образів) перешкоджає забуванню. Забуванню піддається, насамперед, те, що не актуалізується в контексті вирішуваних завдань (М'ясоїд, 2001; .Китайгородская, 1992; Климова, 2006). Більш того, психологи поряд з іншими видами пам'яті виділяють особливий вид, іменованій ними «емоційної пам'яттю», тобто пам'яті на почуття, що виникають в ході тієї чи іншої діяльності.

Звідси ми теоретично можемо зробити висновок, що метод проєктів, включений в систему занять з англійської мови як форма навчання в співпраці, допоможе в більшій мірі впливати на мотиваційну сферу особистості учнів і сформувати більш міцні вміння творчого монологічного висловлювання.

Проаналізувавши роботи в галузі застосування навчання в співпраці та тренінгів (Р. Баклі, А.Г. Лідері, М. Менте, А.С. Прутченков, К. Л. Мілютіна, Є.В. Сидоренко та інших) ми виділили кілька специфічних їхніх рис як моделі організації навчання:

1. дотримання принципів групової роботи,
2. певна просторова організація,
3. взаємодопомога у вирішенні проблеми,
4. акцент на взаємини всередині групи,
5. атмосфера безпеки і свободи спілкування учасників,
6. дотримання певних заздалегідь прийнятих ними правил,
7. застосування активних методів групової роботи (дискусії, рольові ігри, «мозкового штурму» тощо),
8. непряме керівництво роботою учасників,
9. засвоєння нового досвіду і установок за допомогою взаємодії учасників групи в ході безпосереднього продуктивного спілкування (Баклі, Кейпл, 2002; Мілютіна, 2004; Лидере, 2001; Ments, 1999).

Доказом тому, що тренінг можна розглядати в якості форми реалізації навчання в співробітництві є сама сутність цього методу.

Виходячи з визначення навчання у співпраці, можна виявити, що це таке навчання, яке спирається на організовану спільну роботу кількох людей, спрямовану на досягнення загальних цілей.

Головне завдання навчання у співпраці полягає в залученні учнів до активного, творчого процесу конструювання, формування своїх знань.

Порівняльний аналіз навчання в співробітництві та тренінгу показав, що вони мають багато спільного. Їх об'єднує спосіб організації діяльності учасників, взаємодіє характер спілкування, опосередковане керівництво діяльністю учнів. Обидві технології спираються на активізацію всіх сторін особистості студента. Організація занять, побудована на груповій взаємодії, відкриває невичерпні можливості для прояву нерозкритого потенціалу особистості дитини.

Перераховані вище положення дозволяють нам розглядати тренінг як форми реалізації навчання в співробітництві. А оскільки навчання у співпраці є суть проектного методу то, можна говорити про те, що тренінгові форми роботи можуть бути органічним чином застосовані під час навчання за цим методом, що дозволить оптимізувати процес засвоєння нового англомовного матеріалу і зробити його більш ефективним.

Довівши, що тренінг може бути розглянуто як елемент проектного навчання та форми навчання у співпраці необхідно звернутися до теоретичних положень тренінгу (визначення, принципи, структура, способи організації групової роботи та інше), який може бути використаний для формування умінь англомовного монологічного мовлення.

Для того щоб дати визначення тренінгу, яке задовольняє цілям нашого дослідження, необхідно звернутися до психологічних пошуків у цій галузі. Аналіз, проведений нами, показує, що не існує єдиного універсального поняття тренінг в прикладній психології. Даючи визначення цьому поняттю, дослідники виходять з різних його специфічних особливостей, найчастіше автори (Д. Лі (Leigh, 1996;), Л. Рай (Rae, 1998), Р. Смід (Smead, 1995) та інші) відштовхуються від групової організації занять, їх соціально-психологічної орієнтації, використання активних форм взаємодії учасників.

У методиці навчання іноземних мов в останніх дослідженнях нам також зустрічався термін «тренінг». Так, наприклад, О. А. Комар, Л. В. Пироженко описує тренінг з формування професійно важливих якостей усного перекладача (Інтерактивна...,2015). Однак дослідниці не приводить трактування даного поняття, в той же час розкриває його специфіку, шляхом вказівки на принципи, що лежать в основі подібного тренінгу. Крім даної роботи і робіт І. М. Румянцевої (2004), яка говорить про його використанні для інтенсивного навчання іноземної мови дорослої аудиторії, нам не зустрічалося вживання терміна «тренінг» в дослідженнях з теорії та методики навчання іноземних мов у вітчизняній науковій думці. Отже, концепція застосування тренінгових форм роботи на заняттях з англійської мови, власне його

теоретичні положення, не розроблені в методичній науці, і це робить наше дослідження актуальним.

Таким чином, під *тренінгом* в нашій роботі ми будемо розуміти специфічну форму організації навчання англійської мови, що реалізує навчання в співробітництві в рамках проектного методу, і здійснюється за рахунок застосування активних форм взаємодії учасників групи в ході спілкування, спрямовану на набуття риторичної компетентності.

Подібного роду тренінг не передбачає психокоррекцію певних якостей особистості, оскільки ми глибоко переконані що, такі тренінги повинні проводитися фахівцями в галузі психології. Однак ми не виключаємо, що тренінг може спричинити за собою позитивні зміни у взаєминах учасників групи, актуалізацію позитивних якостей особистості старшого школяра, оскільки саме з цією віковою групою ми збираємося проводити роботу. Основне наше завдання полягає у формуванні риторичної компетенції в процесі оволодіння навичками монологічного висловлювання.

Розглядаючи сутність тренінгових форм роботи необхідно звернутися до основних положень, що визначають їхню організацію і проведення, тобто до принципів.

Беручи до уваги точки зору різних дослідників, принципи організації тренінгів при навчанні АМ повинні включати:

- принцип навчання з натхненням,
- принцип ігрової спрямованості занять,
- принцип створення позитивного емоційного фону занять,
- принцип занурення,
- принцип позитивного зворотного зв'язку,
- принцип інтерактивності,
- принцип поетапного оволодіння новим матеріалом.

Відзначимо, що ми не згадали ті дидактичні і методичні принципи, які аксіоматично присутні у навчанні англійської мови, а виділили лише специфічні принципи експериментального навчання.

Перші три принципи базуються на твердженні психологів про те, що людина краще опановує новим досвідом в тому випадку, якщо сам процес приносить їй задоволення, радість. А та найважливіша роль, яку відіграють почуття та емоції в ході опанування нового матеріалу, може розглядатися в якості доведеного більшістю вчених факту.

Суть принципу *занурення* полягає в тому, що для створення повноцінної атмосфери і досягнення поставлених завдань в роботі зі школярами тренінг тривалістю від 10 до 15 занять (в середньому) повинен проходити не рідше ніж один раз на тиждень по 2-3 години, тобто в шкільних умовах це спарений урок. Однак можливим варіантом є проведення тренінгових занять з періодичністю 2 рази на тиждень по 1 годині. Менш сприятливим, але, тим не менш, допустимим варіантом можна вважати заняття з періодичністю 1 година 1 раз в тиждень.

Принцип *позитивного зворотного зв'язку* є одним з найважливіших принципів тренінгового навчання, оскільки це також найважливіший елемент навчання, тому що вона дозволяє учасникам висловити свої почуття і емоції, висловити конструктивні пропозиції щодо виконаної роботи і спільно з тренером намітити ефективні стратегії взаємодії. Тренеру зворотний зв'язок дає можливість коригувати сформовані стереотипи поведінки учня. У психологічному тренінгу виділяються певні правила зворотного зв'язку (ЗЗ):

- ЗЗ повинен стосуватися не особистості учасника, а його поведінки,
- спочатку здійснюється позитивний ЗЗ, а потім негативний,
- ЗЗ слід застосовувати на фінальній стадії групової роботи, або після завершення окремого вправи, або в завершенні тренінгового дня.

Більш того, зворотний зв'язок може здійснюватися не тільки на стадії рефлексії. Особливо цінна зворотний зв'язок в процесі проведення тренінгових вправ. ОС може виступати як у формі вербального вираження думки, так і невербального.

Для проведення тренінгу по формуванню риторичної компетенції особливо важливий ЗЗ, оскільки тут може бути задіяна не лише його

рефлексивна функція, а й навчальна, яка також дозволить відточувати навички монологічного мовлення в неформальній обстановці. ЗЗ, який використовується в ході роботи над АММ, сприятиме розвитку сприйнятливості учнів до сприйняття реакції аудиторії на власне висловлювання, що є надзвичайно важливим умінням для оволодіння риторичною компетенцією.

Базовими методами, за допомогою яких відбувається активізація діяльності учнів в ході тренінгу, є: гра в її різних модифікаціях, мозковий штурм, дискусії, спеціально підібрані групові та індивідуальні вправи і завдання на кмітливість та інше. Проте, можна стверджувати, що основним способом створення емоційної, інтелектуальної та іншої активності є гра. Гра, покладена в основу більшості тренінгових вправ, помножена на співпрацю і партнерські відносини всередині групи в ході комунікативної діяльності, забезпечать, як ми прогнозуємо, необхідний емоційний фон, а також міцне засвоєння вводиться матеріалу.

Принцип інтерактивності займає одне з провідних місць в організації подібного роду навчання. Так, Г.А. Китайгородська підкреслює, що «вступаючи в активне спілкування ... учень додатково отримує знання від партнерів по спілкуванню, переймає вміння і навички, якими вона володіє» (Китайгородская, 1992, с. 46). Звідси випливає висновок про те, що взаємодія, налагоджене між учасниками спілкування, сприяє самосприйняття особистості, а також створює передумову для засвоєння нового досвіду.

Відповідно до принципу *поетапного просування* в оволодінні новим матеріалом тренінг англomовної риторичної компетентності буде складатися з декількох блоків, відповідно до виділених нами вмінням, необхідним для формування риторичної компетентності, робота над якими повинна проводитися планомірно, поетапно і цілеспрямовано, відповідно до логіки процесу оволодіння навичками міжособистісного спілкування і концепцією про поетапне формування розумових дій І. Р. Гальперіна (Гальперин, 1981).

Розглядаючи питання щодо структури тренінгу як основи проектного навчання, можна виділити наступні етапи: 1 заняття

1. Ознайомлення учнів з цілями і завданнями колективної взаємдії.
2. Знайомство (якщо учасники не знають один одного).
3. Прийняття певних правил (вони допомагають групі більш тісної спільної, організовано; правила приймаються на самому початку курсу і протягом всього курсу дотримуються учасниками).
4. Розігрівати гра (якщо необхідна).
5. Власне тренінгові вправи.
6. Рефлексія – завершення тренінгу (підведення підсумків, вказівка на активність учасників, аналіз поведінки тощо).

Наступні заняття

1. Вступна частина (розігрів).
2. Робочий час.
3. Обговорення-рефлексія.

Отже, ми переконалися в тому, що структурно можна виявити схожість між етапами уроку та етапами тренінгу, що теж підтверджує можливість його застосування для навчання англійської мови. Однак в змістовному плані, а також методах і формах роботи розкривається різниця між уроком і тренінгом.

- наявність більш неформальної обстановки,
- комфортна просторова організація занять (група розташовується кругом, а не за партами),
- висока мотивація, оскільки учні охоче йдуть на контакт, виконують всі вправи,
- невимушений характер занять,
- поєднання навчання і свого роду гри, що дозволяє учням залишатися зосередженими протягом всього заняття,
- інше сприйняття часу учнями, оскільки при глибокому зануренні в заняття, з урахуванням інтересів і захоплень школярів, час летить непомітніше.

Проте, встановити можливості застосування тренінгу як форми реалізації навчання у співпраці в рамках проектної методики з метою формування умінь АММ можливо лише експериментальним шляхом. Однак для цього необхідно розробити систему тренінгових вправ, спрямованих на формування англомовної компетентності в монологічному мовленні, які за нашим припущенням повинні гармонійно влітатися в канву навчання англійської мови за допомогою методу проектів.

3.2 Система вправ для розвитку англомовного монологічного мовлення учнів старшого шкільного віку

Методика формування навичок АММ учнів старшого шкільного віку засобами проектної діяльності реалізується у спеціальній системі вправ. У своєму дослідженні ми пропонуємо систему вправ, що базується на принципах навчання в співпраці (п.3.1).

Під системою вправ розуміють сукупність необхідних типів та видів вправ, що виконуються в певній послідовності і в певній кількості з метою формування навичок і вмінь, що сприятиме достатньому рівню оволодіння ІМ у певному виді мовленнєвої діяльності (Шатилов, 1986).

З метою розробки системи вправ для формування умінь англомовного монологічного мовлення учнів старшої школи з використанням методу проектів, який передбачає роботу в співробітництві нами були визначені такі завдання:

1) визначити та описати компоненти системи вправ з метою формування умінь АММ школярів-старшокласників; 2) визначити критерії відбору вправ, які мають увійти до розробленої системи; 3) здійснити розподіл обраних вправ за визначеними суттєвими критеріями на групи та підгрупи відповідно до завдань компонентів системи вправ.

У представлених науковцями системах вправ, спрямованих на формування тієї чи іншої компетентності засобами проектної діяльності,

компоненти системи вправ співвідносяться з етапами проекту (Стрілець, 2010; Чуфарлічева, 2010 та інші). Відповідно, пропонуємо розробити структурні частини системи вправ для формування умінь АММ учнів старшого шкільного віку засобами проектної діяльності у кореляції з зазначеними вище її етапами (п. 2.1).

РИТМІКО-ІНТОНАЦІЙНІ УМІННЯ

Мовленнєва зарядка

Робота зі скоромовкою, римівкою, віршом.

Мета: формувати артикуляційні та ритміко-інтонаційні навички, розвивати уміння невербальної комунікації

John Brown's baby caught a cold upon his neck,
John Brown's baby caught a cold upon his neck,
John Brown's baby caught a cold upon his neck.
And he rubbed it with the camphorated oil.

Where are you going to, my little cat?

I am going to town to buy a hat.

What? A hat for a cat? A cat in a hat?

Who ever saw a cat in a hat?

How much wood would a woodchuck would chuck.

If a woodchuck would chuck wood?

As much wood as a woodchuck would chuck,

If a woodchuck could chuck wood.

Peter Piper picked a peck of pickled pepper,

A peck of pickled pepper Peter Piper picked.

If Peter Piper picked a peck of pickled pepper,

Where is the peck of pickled pepper Peter Piper picked?

A big black bug bit a big black bear.

Then a big black bear bit a big black bug,

And when the big black bear bit the big black bug.

Then the big black bug bit the big black bear.

She sells sea shells by the sea shore

The shells that she sells are sea shells I'm sure.

Способи і прийоми групової роботи:

1) Учитель читає вірш, учні плеском у долоні показують ударні слова, потім воно проплескується з різною силою удару в залежності від типу наголосу (фразовий, ядерний).

2) Учасники групової діяльності розучують римівку (вірш, скоромовку), кидаючи один одному м'яч і промовляючи її по фонетичному слову а) з різним темпом (від уповільненого до дуже швидкого), б) з різним рівнем гучності (від шепоту до дуже гучного),

3) Римівка (вірш, скоромовка) вимовляється з різними почуттями (гніву, радості, гордості, звинувачення тощо).

4) Окремі слова римівки (віршу, скоромовки) замінюються жестами.

5) У реченні змінюється центр висловлювання, і римівка вимовляється з новим змістом.

НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ

Вправа «Запам'ятати все»

Учні утворюють коло. Завдання представитися і представлення підкріпити якимись жестом. Вправа проводиться за методом «снігової кулі».

Вправа «Як справи?»

Ведучий задає питання, учні відповідають на питання фразою «Like this» і доповнюють відповідь певним жестом.

How are you? How do you help your mother? How do you go for a walk?
How do you dance? How do you listen to your teacher at the lesson? How do you sleep at night? How lucky are you? How happy are you? How angry are you? How interested are you? How funny are you?

Вправа «Зрозумій мене»

Вправа виконується по мікрогрупах. Кожен учасник мікрогрупи отримує картку з позначенням ситуації, яку він/вона повинен зобразити за допомогою невербальних засобів комунікації. Протилежна команда повинна вгадати обставини ситуації і озвучити їх англійською мовою.

- You are on roller skates and trying to stop suddenly.
- You are telling your dog to stay where he is.

- You are carrying a tray full of glasses.
- You are carrying a heavy bag in one hand, an umbrella in the other.
- You are opening an umbrella in the wind.
- You are watching a boring game of tennis.
- You are eating with Chinese chopsticks for the first time.
- You are blowing out candles on a birthday cake.
- You are walking barefoot over a bed of red-hot coals.
- You are cleaning a very dirty car.
- You are opening a very old precious book.
- You are drinking a medicine you don't like.
- You watch a football match. Your favourite team is losing. You are angry.
- You listen to a lecture. You are not interested in the subject. You are bored.
- You've got an excellent mark for the exam. You are happy.
- Your friend tells you a story about his adventures during the summer holidays.

You are attentive and captivated.

- Your granny tries to give you a piece of advice you consider to be stupid. You are indifferent.
- You are a lecturer. Your students are not attentive. Attract their attention with the gesture.
- You are in a strange town. You need to get to the nearest hotel. Attract smb's attention who can help you.
- You are on the road. Ask smb to give you a lift.
- You are going to tell your friend some secret.
- Your friend gives you his opinion about the film. You are of the same opinion.

Вправа «Слухаю - роблю»

Учні утворюють коло і, слухаючи текст, який читає учитель, виконують дії, звані в тексті.

You are walking. Walking through a tropical forest. It is late afternoon. It is very hot. You are sweating. The path is growing narrower and narrower. You keep

walking. Suddenly you stop and listen. Then you move on. You are frightened. The sky becomes dark. You hear the thunder. You try to hurry, but lose the path at last. Then you take your knife and start hacking, hacking, and hacking the plants. It begins to rain. It is a great tropical storm. Suddenly you see a small house among the trees. You run there. You open the door and feel safe.

ВМІННЯ ЗНАХОДИТИ ЦІКАВУ ТЕМУ ДЛЯ ПОВІДОМЛЕННЯ
РОБОТА ПО ЗБОРУ МАТЕРІАЛІВ, ВИЗНАЧЕННЯ ЦІЛІ ПОВІДОМЛЕННЯ

Вправа «Соціологічне опитування»

Проведіть невелике соціологічне опитування своїх однокласників, друзів, знайомих. З'ясуйте, які теми зараз хвилюють ваших однолітків, тобто про що б вони хотіли дізнатися, прочитати, почути. Результати подайте у вигляді діаграм. (Виконується як домашнє завдання, результати обговорюються в мікрогрупах і представляються на уроці.

Вправа «Мета виправдовує засоби?»

Кожній команді учнів пропонується завдання скласти англійською мовою список цілей, заради яких вони готують доповіді з різних предметів. Після того як завдання виконано, відбувається обговорення запропонованих цілей англійською мовою.

Вправа «Знайди цікаву тему для повідомлення»

Мікрогрупам роздаються журнали на англійській мові (Speak Out). Завдання учнів: знайти цікаву тему і підготувати невелике колективне виступ, обґрунтувавши, чому та чи інша тема була обрана. На підготовку дається 7-10 хвилин.

Вправа «Асоціації»

Всій групі пропонується слово, до якого вони повинні підібрати якомога більше асоціацій, пов'язаних з цим словом. На підготовку часу не відводиться, вправа являє собою «мозковий штурм».

Слова: the press, traveling, health, problem та інші.

Вправа «Вислови мудреців»

Учням по групах пропонуються думки знаменитих учених, письменників тощо. (Додаток 3). Завдання учнів підібрати із запропонованого списку, вислови, які можна використовувати при підготовці повідомлення на тему, пов'язану з: 1) успіхом, 2) утворенням, 3) хобі та обґрунтувати свій вибір.

ВМІННЯ СКЛАДАТИ ПЛАН ПОВІДОМЛЕННЯ

Вправа «У вас є план містер автор ?!»

Учням спільно пропонується прочитати текст, визначити тему тексту і скласти план її розкриття, і по кожному пункту плану виписати мовний матеріал, який вживає автор у тексті. Потім подібне завдання виконується по групах.

AFTERNOON TEA, HIGH TEA, LUNCH AND DINNER

Afternoon tea is a small meal, not a drink. Now most ordinary British families do not have time for afternoon tea at home, but in the past it was a tradition. It became popular about a hundred and fifty years ago, when rich ladies invited their friends to their houses for an afternoon cup of tea. They started offering their visitors sandwiches and cakes too. Soon everybody was enjoying this exciting new meal.

But the British working population did not have afternoon tea. They had a meal about midday, and a meal after work, between five and seven o'clock. This meal was called "high tea", or just "tea". Some families in Scotland and in the north of England still have "high tea" and some restaurants in these areas offer it too. High tea is a big meal with a main dish - meat or fish - followed by bread and butter and cakes. You drink lots of cups of tea with high tea.

Today, most people have a meal between 12 and 2 p.m. In the past, this meal was called "dinner" in working families. But now most people call it lunch. Dinner has become a bigger meal in the evenings.

Микрогрупам учнів пропонується скласти план повідомлення за темою: «This country is a great place to live in», а потім представити її всьому класу.

РОБОТА НАД ТЕКСТОВИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ:

ЛОГІЧНІСТЬ. ПОСЛІДОВНІСТЬ

Вправа «Відтвори події»

Учні по групах отримують набір речень, з яких вони повинні скласти зв'язний текст.

The Stupid Donkey

A hungry lion slipped out of the forest into a barn-yard one evening. When he saw a plump donkey, his mouth began to water. But just as he was ready to jump on the donkey, a rooster crowed. He was frightened, and so turned away into the forest again.

«Hey, look at the cowardly lion», the donkey said to the rooster. «I am going to chase him». And the donkey ran after the lion.

«Wait!» the rooster cried, «you don't know that...» But it was too late. The lion had turned and killed the donkey.

«All, my poor, stupid friend,» the rooster said as he watched the lion eating the donkey. «The lion wasn't afraid of you, but of my crowing».

УМІННЯ КОРИСТУВАТИСЯ ЗАСОБАМИ ЗВ'ЯЗНОСТІ

Вставні слова та вислови.

Вправа «Я вважаю ...»

Учні утворюють коло. Їм пропонуються ситуації, які вони повинні оцінити, висловивши свою згоду, незгоду, думку, починаючи висловлювання з запропонованих вступних слів і виразів: I think..., I suppose..., I believe..., I am of the opinion..., In my opinion..., To my mind..., As for me...; I don't think..., It's wrong to think..., I can't agree..., By contrast..., On the one hand..., On the other hand..., In fact, unfortunately..., I disagree...

Situations:

- John, a student of the 10th grade, got a bad mark at school. His parents in order to punish him didn't let him go to the disco.
- A man found a bag with documents and money. He phoned the owner and offered him to return the property for money compensation. They made an appointment. As a result of this meeting the man was arrested and accused of robbery.
- A famous Ukrainian sportsman went abroad to play for a foreign club for good money.
- John McKennan had an incurable disease. When his friends knew it they stopped any contact with him.
- Andrew is 16, but his weigh is 100 kg. He doesn't want to reduce because he is satisfied with his appearance.

Повторна номенація

Вправа «Не якби повторилася»

Учням пропонується в мікрогрупах обговорити наступне: Ви збираєтеся розповідати історію про Вінні Пуха. Яким чином ви будете називати цього героя протягом всієї розповіді, так, щоб не повторюватися. Учням пропонується розповісти історію про те, як Вінні Пух і П'ятачок ходили в гості до Кролика.

РОБОТА НА ВМІННЯ БУДУВАТИ ОПИС, РОЗПОВІДЬ, АРГУМЕНТАЦІЮ

Вправа «Знайди мене»

Парам учнів роздаються журнали англійською мовою. Вони повинні знайти приклади тексту опису, розповіді і аргументації, і обґрунтувати свій вибір. На виконання завдання відводиться 5-7 хвилин.

Вправа «Якщо б, та якби»

Кожній з груп учнів пропонується уявити собі якусь ситуацію і сказати, що було б якщо: all watches and clocks had stopped, there had been no electricity in the houses, it had always been summer on the planet, there had been no money (coins and banknotes) at all, if cows could fly.

На підготовку відводиться 5 хвилин.

Вправа «Кінець справі вінець»

Учням, розділеним на команди, пропонується придумати якомога більшу кількість розгорнутих варіантів закінчення фрази. На підготовку відводиться 5 хвилин.

Yesterday I got a bad mark for my test, but...,

I succeed with my report on history because..

Today is the last day of the term that is why

It is raining cats and dogs all day long and...

Вправа «Одна голова - добре, а дві - краще»

Кожній з груп учнів пропонується та чи інша ситуація, з якої вони повинні знайти вихід. На обговорення відводиться 5 хвилин.

1) Situation 1. On your way to school, you found a purse full of money. You looked about but there was no one in the neighborhood.

2) Situation 2. You are a teacher. Your pupils have not done their homework. You want to teach them a lesson so that there was not another epidemic of unprepared pupils.

3) Situation 3. You are pupils who have not done your home task. Explain to your teacher the reasons so that she could believe you and didn't send a message to your parents.

4) Situation 4. A week ago, you asked your friend to give you his copybook with the lecture you had missed. You are to return it today but all of a sudden you find out that you have lost it.

Вправа «Пророцтво»

Команди отримують завдання зробити прогнози про можливий зміст тексту, що має ту чи іншу назву і обгрунтувати свою гіпотезу. Назви: *A storm in a teacup. All roads lead to Rome. Appetite comes with eating. Best defence is offence.*

Вправа «Опиши предмет»

Учасники сидять у колі. Кожен з учнів отримує картку з назвою предмета (a table, a dog, an arm-chair, an alarm-clock ...). Учні закривають очі і намагаються уявити собі цей предмет. Завдання – описати предмет, так як він малюється в уяві. На виконання вправи відводиться 5 - 7 хвилин.

Вправа «Дозвольте відрекомендуватися ...»

Учням пропонується уявити себе в ролі певного незвичайного кіно- або літературного персонажа і надати групі інформацію про себе за таким планом:

Name / Surname, Nickname, Age, Date of birth, Place of birth, What are you made of, Family / Relatives, Food preferences, Job / Occupation, Hobby, Awards.

Вправа «Оповідач»

Кожній команді учнів пропонується список слів і виразів, з яких вони повинні скласти коротку історію за 5 хвилин.

Картка №1. In spite of smth, to look cheerful, to be anxious to do smth, could hardly do smth, to be full of smth, to cost, to and fro, from time to time, to be away, to seem confused, to burst into tears, to one's surprise and disappointment.

Картка № 2. To be a spoiled child, to shake one's head, to tell the truth, to enjoy smth, to be grateful for smth, in a friendly way, to attract smb's attention, to

be impressed, in a low voice, to take care of smb, to do smth with an air of importance, to be late for school.

Вправа «Продовж розповідь»

Учасники колективної діяльності утворюють коло. Їх завдання продовжити історію, що починається зі слів: It was a cold grey morning. Кожен наступний учасник повторює фразу попереднього і додає свою. Після виконання вправи йде обговорення (вийшла історія, цікава вона була, якщо так, то чому, якщо ні, то чому тощо).

Вправа «Доведи, що ...»

Доведіть, що: Tuesday is better than Monday. Sunday is worse than Saturday. Вправа виконується в мікрогрупах. На підготовку дається 5 хвилин. Результати обговорюються групою в цілому.

Вправа «Закінчив розповідь»

Командам пропонується початок гумористичного оповідання, який вони повинні закінчити. Команда, яка придумала найбільш оригінальне і смішне закінчення, перемагає. На підготовку відводиться 5-7 хвилин.

Вправа «Аргументи і факти»

Учні діляться на мікрогрупи. Кожна з мікрогруп отримує завдання викласти аргументи за і проти.

1. Life is not worth living if you do not eat what you want.
2. One is ready to kill a person for the sake of his love.
3. It is great to be an only child.

Вправа «Тлумачення прислів'їв»

Учням пропонується ряд прислів'їв, значення яких вони повинні витлумачити. Вправа виконується в діадах.

- There is no sweet without some sweat.
- Two heads are better than one.
- Fortune favours the brave. Rome was not built in a day.
- The road to hell is paved with good intentions.
- Knowledge is power. Easy come, easy go.

Після виконання цього завдання учням пропонується придумати мікроситуації, яку можна було б закінчити однією з прислів'їв.

Вправа «Плюс і мінус»

Учням пропонується список якісних характеристик особистості (Додаток 3). Зі списку їм необхідно вибрати 5 позитивних, які характеризують їх найбільшою мірою і 5 негативних якостей, які притаманні їхньому характеру. Відповіді повинні супроводжуватися аргументацією.

Вправа «Визнач сутність предмета»

а) У тлумачному словнику учням, які працюють в мікрогрупах, пропонується знайти тлумачення понять: communication, conversationalist, speech, gesture, courage, sympathy, an animal, a novel, water, cream; проаналізувати їх і зробити висновок про те, як будується визначення конкретних і абстрактних понять.

б) Учні повинні визначити ряд понять: a desk, a book, a house, a pony, a dinosaur, sugar, snow, joy, poverty, respect ...

СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ

Антоніми, синоніми, узагальнюючі слова

Вправа «Шалтай-болтай»

Командам пропонуються вірші, в яких вони повинні замінити якомога більше слів на протилежні за значенням у всіх можливих випадках. Підготовка займає 5 хвилин.

Three Little Kittens

Three little kittens
They lost their mittens,
And they began to cry,
Oh, mother dear
We greatly fear our mittens we have lost.
You naughty kittens!
Then you shall have no pie.
Miew, miew, miew,

No, you shall have no pie.
Three little kittens
They found their mittens,
And they began to cry.
Oh, mother dear,
See here, see here.
Our mittens we have found!
Found your mittens.
You clever kittens. Then you shall have some pie.
Purr, purr, purr,
Oh, let us have some pie.

Вправа «Коректор»

Учні отримують текст, у який вони повинні внести зміни, таким чином, щоб позбутися від повторів, і зробити текст більш милозвучним.

Hello! My name is John. I have a friend, Nick. We are pupils of the 9th form. My friend and I like to spend time together. In summer, we like to go to the river, to go to the forest, to go to the cinema. Besides, we like to play computer games and read detective stories when the weather is bad. Detective stories, are interesting; We like to read A. Christy. Her stories are interesting; So we enjoy our time.

МЕТАФОРА

Вправа «Уяви собі»

Учні утворюють коло. Їм пропонується уявити себе якимось тваринам, деревом, предметом і описати себе в новому образі. Наприклад: «I think I am a slim and beautiful birch-tree: My green leaves are very tender. When the wind blows, they tremble.»

Вправа «Вгадай, хто це»

Ведучий залишає клас на кілька хвилин і повертається. Група вибирає одного учасника і описує його, приписуючи якості деякого тваринного (дерева, предмета);

Вправа «Комплімент»

1) Вправа проводиться з використанням техніки «Карусель». Учні утворюють два кола: зовнішній і внутрішній; їхнє завдання: зробити комплімент тому, хто стоїть напроти рухаючись по колу.

Model 1. Your eyes are like two beautiful diamonds.

Model 2. You've got (an) extremely (real ly, very, absolutely, totally) ...

Note: Якщо ми хочемо посилити свою оцінку чого-небудь, ми можемо використовувати такі слова: extremely, really, very, absolutely, astonishing, totally.

Вправа «Підбери епітет»

Учні в командах повинні підібрати якомога більше прикметників-епітетів до наступним словами: apple, book, girl, man.

Вправа «Що б це значило»

Учням пропонується підібрати якомога більше предметів, які відповідають таким якостям: sour, white, long.

ПОРЯДОК СЛІВ

Вправа «Гра наосліп»

Ведучий відвертається і закриває очі. Один з групи доторкається до його спини. Ведучий повинен вгадати, хто це був, і вимовити фразу: "It was Kate who touched me". У разі неправильної відповіді група відповідає: "No, you are wrong. It was not Kate who touched you".

РОБОТА НАД ВМІННЯМ ЧУТИ СПІВБЕСІДНИКА

Вправа «Бачу і повторюю»

Ведучий отримує картку із зазначенням різних емоційних станів, які він повинен продемонструвати за допомогою жестів. Решта учасників повинні в точності відтворити ці дії. Картка:

You are bored. You are interested in what you are listening to. You agree with your friend. You disagree with your friend. You are indifferent to what you've heard. You want to attract attention.

Вправа «Все навпаки»

Учні утворюють шеренги і встають один напроти одного. Учитель читає команди, учні виконують дії протилежні тим, про які йде мова.

Hands up! Hands down! Sit down! Stand up! Turn left! Turn right!

ВМІННЯ ВПЛИВАТИ НА ІНШИХ

Вправа «З усією проникливістю»

Учні розбиваються на пари і одночасно читають вірші, які вивчили, намагаючись збити співрозмовника, але не за допомогою гучності, а за допомогою проникливості, емоційності, вкладеної в прочитання вірша. Гра йде до тих пір, поки не визначиться переможець.

Вправа «Правда, неправда»

Учні утворюють коло. Кожен з них повідомляє про себе два факти, один з яких є правдою, а інший неправдою. Завдання учня подати хибне твердження якомога більш правдоподібно, і ввести інших в оману.

АДАПТАЦІЯ ТЕКСТУ ДО АУДИТОРИИ

Вправа «Простіше нема куди»

Учні по мікрогрупам отримують тексти, речення в яких вони повинні трансформувати таким чином, щоб тексти стали простіше.

Dear Natalie!

I have slaved hard for my husband and daughter. I have sacrificed my career and hobbies to give them all my time and attention. I try to be friends with my daughter, but she does not appreciate what I've done for her. She says she wants to have friends and boyfriends. She's only 17 years old and there'll be plenty of time for that. She should enjoy her family while she has them. Do not you agree? Why do not young people appreciate how lucky they are to have parents who love them?

Truly yours Irene.

Dear Nick!

I am 27 years old, single and have a good job selling cars in my mate's garage. A few weeks ago, a 17 year old girl came into the garage to ask about cars. She could not afford anything, but we got talking. She's a nice kid, she is very unhappy

at home. She is almost a prisoner. We have to meet in secret. I want to help her to escape to a new future, but I do not want to marry her or anything like that. I'd like to help, but not got involved, so I can not meet her parents. Should I just drop her?
Tom.

Вправа «Візьми до уваги»

Учням пропонується розповісти казку про Колобка своїм однокласникам з урахуванням сучасних віянь у житті, дітям 5-6 років, дорослій аудиторії. Після вправи проводиться рефлексія. Чим відрізняються казки за сюжетом, за мовною складністю тощо.

РОБОТА НАД ДОПОВІДДЮ, ПОВІДОМЛЕННЯМ

Вправа «Підготуй виступ»

1) Учням по мікрогрупах пропонуються теми для підготовки виступів: «The problems of teenagers», «Pros and cons of being an only child». У групах обговорюється послідовність роботи над темою. Учні повинні скласти план розкриття теми, підібрати мовний матеріал (слова, вирази), який знадобиться їм для підготовки повідомлення.

2) Учням на заключному етапі заняття пропонується обговорити по групах ідеї щодо розкриття теми: «This country is a great place to live in», «Success and achievement: your theory of success». Вдома учні готують повідомлення за одним із пунктів плану і представляють його публічно на наступному занятті.

Вправа «Перевір себе – Дай оцінку»

Кожен учасник готує вдома повідомлення з теми «My favourite (pastime, dish, film, book, author ...)». Презентуючи його в аудиторії, учень знає, що його виступ оцінюють слухачі, заповнюючи анкету (Додаток 3). Після всіх виступів відбувається обговорення отриманих результатів.

3.3. Організація експериментального навчання з розвитку умінь англомовного монологічного мовлення учнів старшого шкільного віку

З метою апробації розробленої методики розвитку умінь монологічного мовлення учнів старшого шкільного віку з використанням методу проєктів було проведено експериментальне навчання.

У експериментальному навчанні взяли участь школярі 10-11 класів загальноосвітньої школи I-III ступенів №22 м. Києва.

Експериментальне навчання проводилося в 3 експериментальних групах. Оскільки дослідження проходило в природних умовах і не передбачало спеціальний відбір учнів, то експериментальні групи включали в себе школярів 10Б, 11А, 11Б класів в кількості 12, 8 і 9 учнів відповідно. Таким чином, загальна кількість учнів, які взяли участь в дослідному навчанні склало 29 осіб. Проведення дослідження не передбачало наявності контрольної групи. Тому показником ефективності розробленої методики стали якісні і кількісні зміни в рівні розвитку умінь англомовного монологічного мовлення в учнів експериментальних класів на початку і кінці експериментального навчання.

Гіпотезою експериментального навчання було припущення про те, що розроблена нами в ході магістерського дослідження система вправ, яка реалізовувалась в процесі роботи школярів над проєктом, є ефективним засобом формування умінь англомовного монологічного мовлення старшокласників.

Мета експериментального навчання полягала у визначенні ефективності розробленого тренінгового курсу навчання АММ учнів старших класів середньої школи в рамках використання методу проєктів.

Для реалізації поставленої мети необхідно було вирішити наступний комплекс *завдань*:

1. визначити вихідний рівень сформованості умінь англомовного монологічного мовлення в експериментальних групах із застосуванням

розроблених анкет, тестових завдань, включаючи аналіз шкільної документації,

2. провести навчання учасників педагогічного експерименту із застосуванням розробленого тренінгового курсу спрямованого на розвиток умінь АММ,

3. спільно зі школярами розробити проекти і організувати проектну діяльність учнів,

4. провести тестування учнів для визначення рівня сформованості умінь АММ після проведення курсу навчання,

5. проаналізувати отримані результати і підвести підсумки виконаної роботи.

Навчання проводилося протягом 6 місяців (з листопада по травень 2017 - 2018 навчального року) і здійснювалося в 4 етапи:

1. констатуючий зріз,
2. власне експериментальне навчання,
3. контрольний зріз,
4. аналіз і інтерпретація результатів експериментального навчання.

Констатуючий зріз

До початку навчання АММ у всіх групах була проведена серія зрізів, спрямована на виявлення вихідного рівня сформованості умінь АММ .

Крім того, аналіз шкільної документації дозволив виявити середні показники успішності із англійської мови учнів експериментальних класів.

Першим зрізом був тест на визначення рівня розвитку стратегічної і дискурсивної компетентності в старшокласників.

В ході другого зрізу оцінювався рівень сформованості риторичної компетентності старшокласників за розробленою в рамках магістерського дослідження шкалою оцінки означеної компетентності.

Аналіз і інтерпретація отриманих даних

Вивчення шкільної документації (класного журналу) дозволило нам визначити успішність вивчення англійської мови у всіх експериментальних

групах. Виходячи з того, що оцінки, що виставляються в журнал характеризують ступінь розвитку АКК учнів експериментальних класів в цілому, то отримані дані становлять особливу цінність для нашого дослідження. За основу були прийняті наступні показники: 12 - 10 балів – високий рівень, 9 - 7 – середній рівень, 6 - 4 – низький рівень.

Так, інтерпретуючи результати дослідження, можна уявити рівень розвитку АКК сумарно у всіх груп учнів, що беруть участь в експериментальному навчанні, в такий спосіб (Додаток 4): високий рівень розвитку англomовної комунікативної компетентності характерний для 4 учнів (14,8%), середній рівень спостерігається у 16 школярів (59,3%), низький рівень був виявлений у 7 учнів (25,9%). Отже, переважаючим рівнем розвитку АКК є середній рівень, що, в свою чергу свідчить про можливість поліпшення результативності вивчення англійської мови і можливості проведення експериментального навчання з розвитку умінь монологічного мовлення.

У рамках першого зрізу учням було запропоновано тест, який дозволив нам встановити рівень розвитку стратегічних і дискурсивних навичок монологічного мовлення.

Тест включав 4 завдання (Додаток 4). Метою 1-ого завдання було одержання даних про знання учнів композиціно-мовленнєвих форм текстів відповідно до комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків: визначення, опис, розповідь, міркування; метою 2-ої завдання стало визначення ступеня знайомства учнів з поняттями «зв'язність» і «закінченість»; 3-є і 4-є завдання сприяли виявленню ступеня оволодіння випробуваними логічністю і послідовністю розгортання думки в тексті. Максимальна кількість балів, яку міг набрати учень - 23 (7 балів – 1 завдання, 6 балів – 2 завдання, 5 балів – 3 завдання, 5 балів – 4 завдання).

Виходячи з максимально можливої кількості балів присвоюється за виконання всього тесту, ми виділили такі рівні сформованості дискурсивних і стратегічних навичок монологічного мовлення: високий рівень – 23 - 19 балів, середній рівень – 18-11 балів, низький рівень – нижче 11 балів.

В ході перевірки були отримані такі результати :

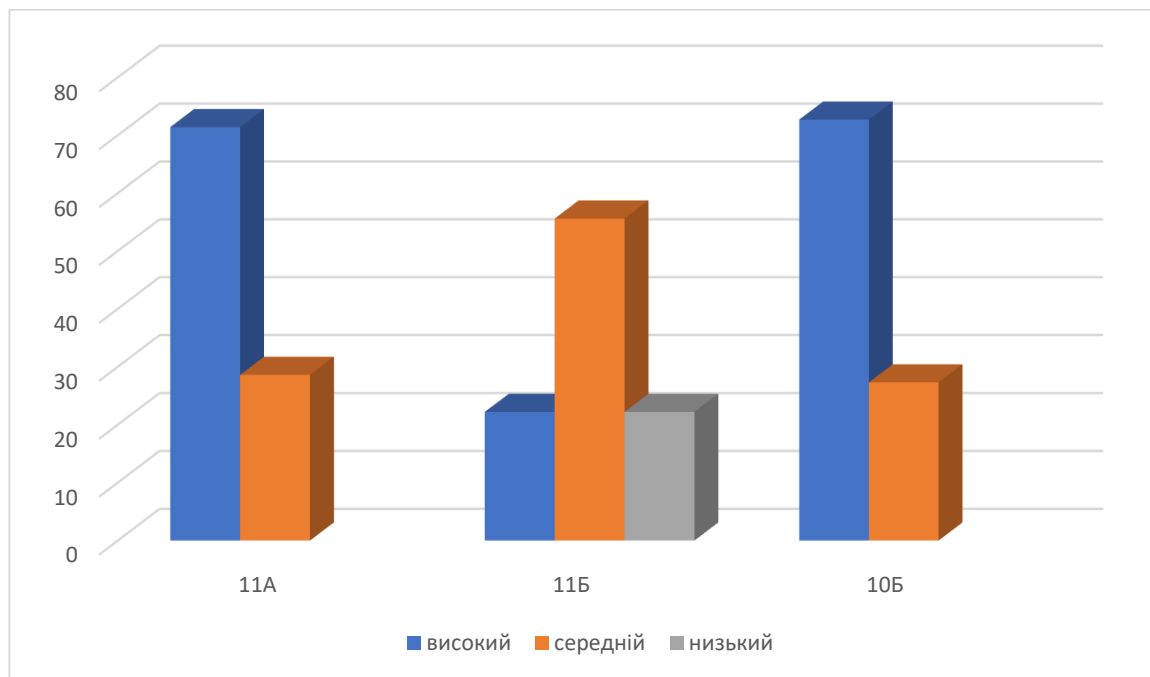


Рис. 5. Порівняльна діаграма сформованості дискурсивних і стратегічних навичок АММ у 3 експериментальних групах (у відсотках).

Аналізуючи результати тесту, ми прийшли до ряду дуже важливих висновків: по-перше, завдання на визначення композиційно-мовленнєвих форм текстів та характеру логіко-синтаксичних зв'язків викликало певні труднощі у деяких учнів, однак перевірка дозволяє констатувати той факт, що учні знайомі зі структурними особливостями оповідання, опису, міркування і визначення, оскільки більшість школярів (88,9%) успішно впоралися з даним завданням. По-друге, нами було встановлено, що школярі недостатньо добре знайомі з поняттями «текстуальна зв'язність» і «завершеність», учні погано володіють засобами зв'язності і не знають фактори, що дозволяють судити про завершеність тексту (єдність теми, наявність основної думки тощо), оскільки при виконанні другого завдання тесту було допущено багато помилок. Аналіз робіт дозволив виділити кілька причин виникнення такого роду помилок:

- відсутність знань в учнів про засоби зв'язності і текстуальної завершеності в рідній мові, а, отже, неможливість перенесення цих знань і умінь в сферу англійської мови,

- інтуїтивне визначення зв'язності й завершеності тесту, як наслідок наявності певних (але не міцних) знань в рідній мові, однак, поєднане з невмінням обґрунтувати причини, за якими можна судити про те, що текст є зв'язковим і завершеним;

- низький рівень розвитку продуктивних і рецептивних лексичних і частково граматичних навичок. Ця причина була виділена нами в зв'язку з тим, що окремі учні зв'язковим і закінченим визнали другий «текст» (псевдотекст), який лексично і граматично був легше першого, і був розрахований на рівень володіння англійською мовою учнями 5-6 класу середньої школи. Перераховані вище причини приблизно в рівній мірі вплинули на якість виконання завдання випробуваними. По-третє, учні не володіють умінням логічно і послідовно розгортати думку. Так, особливу складність представляли третє і четверте завдання, в якому учні повинні були розставити номери речень або абзаців в тій послідовності, в якій вони будуть складати закінчений текст з 27 випробовуваних з третім завданням впорався лише 1 учень (3,7%), із завданням 4 впоралося 3 випробовуваних (11,1%). Основні причини помилок у виконанні завдань були вказані нами вище. Крім того, ще одним несприятливим чинником, що позначилося на якості виконання завдання, з'явилася недостатня швидкість ознайомлювального і вивчаючого читання англійською мовою. В цілому, на сам процес читання учням повинно було знадобитися 15 хвилин. Час виконання тесту становив 30 хвилин. У зв'язку з цим, деяким учасникам експерименту могло просто не вистачити часу на обдумування, що стало наслідком недостатньо добре розвинених навичок і умінь техніки читання. По-четверте, низькі результати виконання тесту в учнів 10 Б класу також пояснюються відсутністю мотивації до його виконання, мотивації до вивчення англійської мови в цілому, і прагненню показати справжній рівень володіння цими видами компетенції. По-п'яте, підсумки виконання тесту показали наявність низького, середнього і високого рівнів сформований стратегічних і дискурсивних навичок монологічного мовлення у трьох експериментальних групах. Однак високий рівень розвитку цих

навичок спостерігався лише у 22,2% учнів 11Б класу. Середній рівень в 10Б класі склав 27,3%, в 11А - 28,6%, в 11Б - 55,6%. Низький рівень виявлено у 72,7% учнів 10Б класу, 71,4% учнів 11А класу, і 22,2% школярів 11Б класу; в результаті, можна зробити висновок, що переважаючим рівнем розвитку дискурсивних і стратегічних навичок монологічного мовлення в учасників експериментального навчання є низький рівень, що становить 55,6% (15 учнів); середній рівень був виявлений у 37% (10 учнів), незначно представлений високий рівень розвитку означених умінь у 7,4% (2 учнів). Оскільки стратегічні і дискурсивні уміння поряд з іншими видами АВКК складають основу риторичної компетентності, то підвищення рівня сформованості цих умінь у старшокласників є невід'ємною частиною роботи в ході експериментального навчання з розвитку монологічного мовлення із застосуванням проектного методу.

Наступним кроком констатуючого зрізу було виявлення рівня сформованості риторичної компетентності у ході усного опитування з подальшим аналізом, інтерпретацією отриманих результатів та визначенням рівня сформованості умінь ММ.

Так, учасникам експериментального навчання було дано завдання підготувати повідомлення по темі, що вивчається, таким чином, щоб воно викликало інтерес у слухачів. Учні 10Б класу готували повідомлення на тему «Part Time Job», темою повідомлення учнів 11А класу стала «My Favourite Holiday», учні 11Б класу визначили тему як «My Hobby».

Оцінка сформованості умінь Наступним кроком констатуючого зрізу було виявлення рівня сформованості риторичної компетентності у ході усного опитування з подальшим аналізом, інтерпретацією отриманих результатів та визначенням рівня сформованості умінь ММ.

Оцінка сформованості умінь ММ старшокласників визначалася на основі розроблених в рамках магістерського дослідження критеріїв оцінки ММ (Додаток 6). Учні були ознайомлені з критеріями оцінки їхніх монологічних висловлювань попередньо, тобто до виконання завдання.

Основними показниками були: вміння взаємодіяти, вміння розкривати тему і реалізовувати цілі повідомлення, вміння зацікавити і підтримувати інтерес аудиторії, якість мовлення (яскравість, виразність, правильність), стратегічні та дискурсивні вміння, ступінь творчості монологічного висловлювання, ступінь підготовленості до виступу.

Отримані дані представлені на рис. 6.

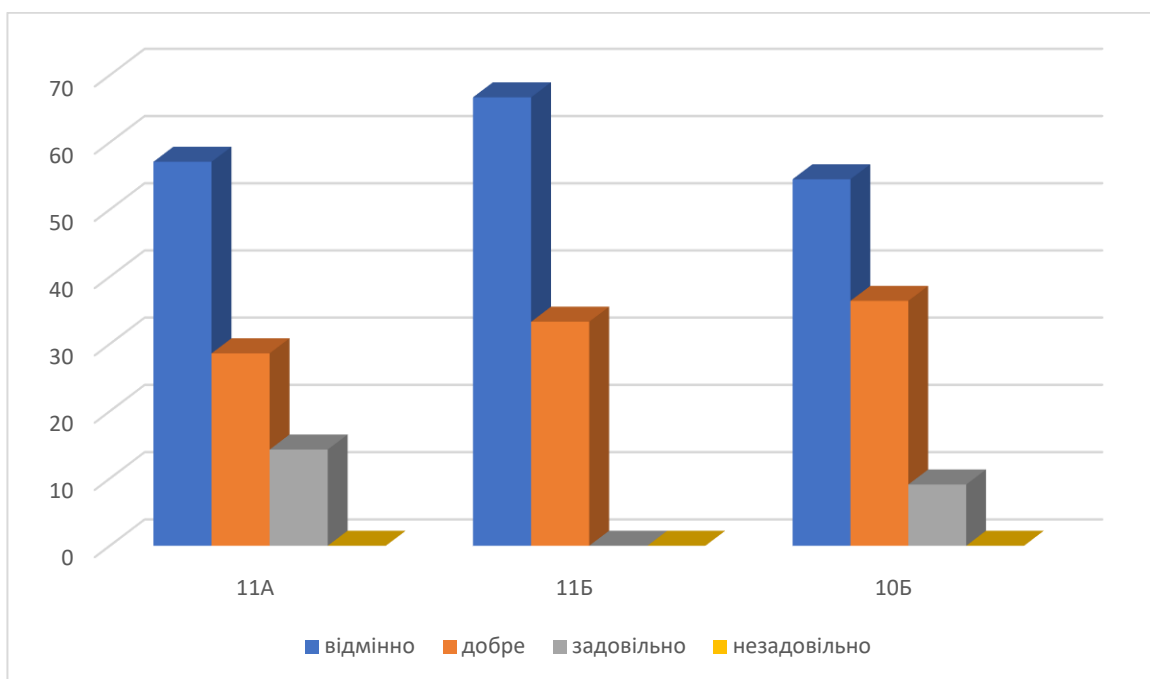


Рис.6. Порівняльна діаграма рівнів сформованості умінь ММ в 3 групах-учасниках експериментального навчання

Аналіз роботи учнів дозволив нам дійти таких висновків.

1. Основною метою підготовки та презентації повідомлення в старшокласників стало не просто вплив на аудиторію, а отримання оцінки, при чому, ряд учнів орієнтувався на отримання хорошої або відмінної оцінки, іншим учням отримання задовільної оцінки було цілком достатньо, тобто відповідало їхньому рівню домагань.

2. Підготовлені монологи в більшості своїй не були орієнтовані на слухачів спочатку, тобто в процесі їхньої підготовки інформація, що повідомлялась не могла викликати інтересу у слухачів, що закономірно проявилось у відсутності уваги однокласників до виступу. Крім того, виступаючі також не прагнули привернути увагу публіки, оскільки вся їхня

увага була спрямована на вчителя, а не на клас, наочність не застосовувалася взагалі.

3. Ступінь проявленого творчого підходу практично у всіх учнів був досить низьким, оскільки під час підготовки повідомлення учні спиралися на тексти підручника або користувалися готовими темами з різних навчальних посібників, такого роду монологічні висловлювання можна віднести до дотворчого рівню; окремі учні підготували напівтворчі монологи, тобто попрацювали з декількома джерелами і доповнили текст, що в них вийшов власною думкою, або прикладами зі свого досвіду.

4. Проте, слід зазначити, що більшість учасників експериментального навчання підготувала монологічні повідомлення, але в тому вигляді, до якого вони звикли, не дивлячись на поставлену задачу, тобто підготували шаблонні тексти, обсягом від 10 (мінімально) до 17 речень (максимально). За обсягом запропоновані повідомлення не відповідають висунутим вимогам (за основу береться обсяг понад 20 речень, тривалістю звучання до 3 хвилин, згідно Навчальними програмами для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (Програма...))

5. Аналізуючи якість мовлення школярів, можна відзначити, що більшість текстів повідомлень не характеризується варіативністю використовуваної лексики і синтаксичних структур, присутні помилки, які не порушують комунікативний акт. Практично всі учні допускають грубі помилки, які роблять мовлення незрозумілим, проте їхня щільність різна: від 50% обсягу всього повідомлення до 10 - 15%. Переважно спостерігаються фонетичні помилки, пов'язані з незнанням правильної вимови слів; і граматичні помилки, викликані дією міжмовної інтерференції. Слід зазначити, що всі учні здатні говорити голосно і чітко, так щоб всі присутні могли чути мовлення без труднощів.

6. Можна зробити висновок, що з комунікативним завданням в повному обсязі не впорався ніхто з учасників експериментального навчання. Однак були підготовлені тексти, що поєднують в собі елементи оповіді, опису і

роздум, тексти логічно побудовані, в них є вступ, основна частина, але приблизно у 75% учнів, що виступали була непродумана кінцівка повідомлення, і за наявною традицією повідомлення закінчувалися словами «That's all». Виступаючі знали тексти повідомлень напам'ять і не користувалися їхніми письмовими варіантами, хоча такі були в наявності, мало хто з учнів запинаявся або хвилювався по ходу виступу, що все ж таки говорить про сумлінний підхід до виконання домашнього завдання. Цей висновок підтверджує актуальність нашого дослідження і також підтверджує необхідність роботи над цим аспектом навчання англомовного монологічного мовлення в загальноосвітній школі.

7. Оскільки рівні розвитку умінь ММ визначається за сукупністю показників, і, не дивлячись на те, що з комунікативним завданням в повній мірі не впорався жоден учень, ми визнали можливим оцінити ці вміння учнів виходячи з двох рівнів – низького і середнього. Сумарно, низький рівень розвитку умінь ММ виявлено у 18 школярів (66,7%), середній рівень ММ відзначається у 9 школярів (33,3%).

Таким чином, отримані дані по всім зрізах дозволяють нам встановити коефіцієнт риторичної успішності в учнів 3 експериментальних груп. Цей коефіцієнт обчислюється за формулою:

$$K_{RS} = S / S_{\max} ,$$

де K_{RS} – коефіцієнт риторичної успішності;

S – сума балів, набраних учнями за результатами трьох зрізів;

S_{\max} – максимально можлива кількість балів за сумою всіх зрізів.

Визначивши коефіцієнт риторичної успішності кожного окремого випробуваного (Додаток 5), можна встановити рівні сформованості умінь англомовного монологічного мовлення: високий рівень – від 0,90 до 1, середній рівень – від 0,50 до 0,89, низький рівень – від 0 до 0,49.

Рівні сформованості умінь англомовного монологічного мовлення у 3 експериментальних групах відображені в наступній діаграмі (рис. 7)

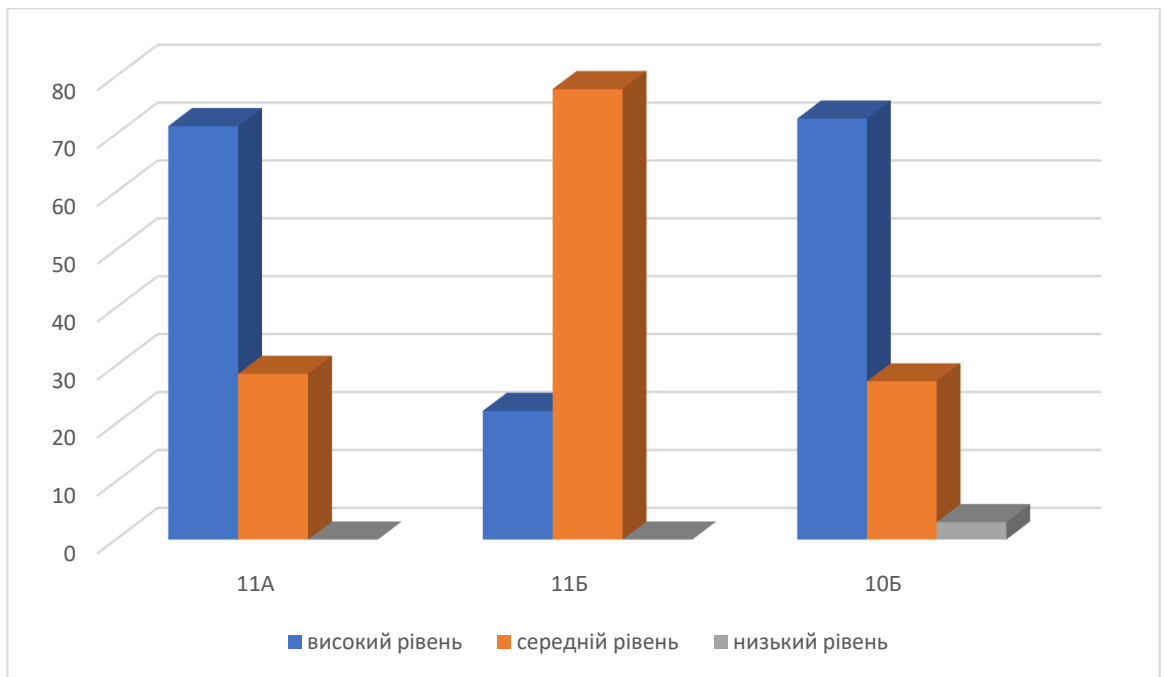


Рис.7. Порівняльна діаграма рівнів розвитку умінь англомовного монологічного мовлення (у відсотках)

Експериментальне авчання включало в себе 11 розділів відповідно до виділених нами цілей та змісту навчання АММ (Додаток 7).

Необхідно відзначити, що на кожному занятті неодмінними завданнями, крім перерахованих вище цілей, виступали:

- 1) формування фонетичних і ритміко-інтонаційних навичок, яке здійснювалося при використанні віршованих творів (римівок і скоромовок);
- 2) робота над проектами, що почалася через два тижні після першого заняття;
- 3) в кінці кожного заняття (іноді після виконання вправи) проводилася рефлексія.

Перше заняття було присвячено знайомству зучасниками експериментального навчання, поясненню завдань курсу і спільному формулювання правил тренінгу. В інтерактивному режимі були згадані відомі оратори античності і далі у вступній бесіді були висвітлені цілі та завдання курсу і принципи організації занять. Обговорення проводилося українською мовою для того, щоб всі учні чітко уявляли собі, чим їм належить займатися протягом декількох місяців. Потім було знайомство учнів з новим викладачем

і проходило воно в незвичайній формі для традиційного знайомства на уроці англійської мови. Перед учнями була поставлена задача: відрекомендуватися, повідомивши англійською мовою три найбільш цікаві факти про себе. Вправа проходила за методом «снігової кулі». Необхідно відзначити, що така гра викликала пожвавлення старшокласників, що, на нашу думку, не тільки задало певний позитивний емоційний настрій уроку, але визначило загальну атмосферу занять з самого початку курсу.

Далі ми запропонували школярам по групах розробити правила експериментальних занять за використанням тренінгів та методу проєктів, яким вони будуть слідувати. Учні з цікавістю включилися в роботу і в результаті одногolosно були прийняті наступні правила:

- 1) 100% of activity and cooperation!
- 2) 100% of joy and pleasure!
- 3) 100% of creativity and intelligence!
- 4) 100% of good work and diligence!
- 5) 100% of respect and politeness!

В кінці заняття ми провели своєрідну рефлексію, попросивши учнів поділитися своїми враженнями про урок. Учні були приємно здивовані тим, що заняття можуть проходити в такій цікавій формі, а на уроках англійської мови можна не тільки отримувати знання, а й задоволення. Найголовнішим позитивним моментом була відзначена ігрова і командна форми роботи (team work).

Крім того, на вступному занятті були визначені фактори, що зумовлюють успішність монологічного виступу, до яких школярі віднесли: актуальність теми, врахування інтересів аудиторії, яскраве подання матеріалу, грамотність виступаючого, наявність прикладів, ілюстрацій, наочності, володіння доповідачем власним голосом.

Метою *другого і третього занять* стало знайомство з роллю невербальних засобів, як в процесі комунікації, так і в ході публічного виступу. Почавши наш курс з вивчення невербальних засобів комунікації, ми

керувалися трьома причинами: по-перше, значимістю невербальних засобів в ситуації спілкування; по-друге, відсутністю уваги до цього аспекту комунікації в змісті традиційного курсу англійської мови в школі; по-третє, у нас не було сумнівів в тому, що подібний початок забезпечить увагу і інтерес до нашого курсу, тому що наш досвід роботи зі школярами під час навчально-залікової практики на IV курсі показав велику зацікавленість і перших і останніх в опануванні даної теми.

Незважаючи на те, що рецептивна мовна діяльність учнів переважала над продуктивною, дуже часто учні переключалися на рідну мову, в силу емоційного ставлення до подій, такі заняття, поза всякими сумнівами, стали «хітом» (за визначенням самих учнів) курсу. В ході рефлексії учасники тренінгу відзначали, що вони навчилися «читати» жести, і міміку однокласників, домовлятися про виконання будь-яких дій, не вдаючись до допомоги мови; що, на їхню думку, стане в нагоді їм в майбутньому. Особливо хочеться відзначити активність тих учнів, які з тих чи інших причин недостатньо добре володіють англійською мовою. Такі уроки дозволили їм в повній мірі проявити себе, оскільки як з'ясувалося, більшість з них мають досить активну життєву позицію, проте їхні прогалини в знанні мови не дають їм такої можливості на уроці.

Командна форма роботи, тексти завдань англійською мовою, обмеження часу на підготовку, бажання кожної групи якомога яскравіше представити за допомогою невербальних засобів ту чи іншу ситуацію, зумовило необхідність ефективної групової роботи. Саме з третього заняття групова робота учнів стала набувати більш інтенсивний і продуктивний характер, тому що їм стало зрозуміло, що для найкращого результату необхідно не тільки кооперуватися, але і розділяти обов'язки в ході роботи над тим чи іншим вправою.

Наступні два заняття були пов'язані з ознайомленням учнів з цілями, які ставить перед собою виступаючий, готуючись до доповіді, підбору цікавою і актуальною теми повідомлення і джерел інформації з проблеми.

Відповідно до нашої концепції робота по визначенню цілей повідомлення і джерел інформації з проблеми здійснювалася в мікрогрупах по 3-4 людини. Спілкування і подальше обговорення проблем велося англійською мовою. Оскільки у всіх експериментального навчання є певний досвід підготовки доповідей, то змістовна частина завдання ускладнень не викликала. Серед інших цілей виступу у всіх групах найбільш часто згадувалися такі цілі: дізнатися щось нове, поділитися цікавою інформацією з іншими, привернути увагу однокласників, виконати домашнє завдання, отримати гарну оцінку і схвалення вчителя. В ході дискусії, школярі так само дійшли досить важливих висновків про те, що 1) чим ясніше доповідач уявляє собі мету виступу, чим більше він буде зацікавлений в темі повідомлення, і чим сильніше буде у нього бажання поділитися своїми знаннями; тим більше зусиль він докладе до того, щоб його виступ був більш змістовним і таким, що запам'ятовується; 2) якщо школяр підходить до підготовки доповіді виходячи з формальних позицій, тобто заради оцінки, (навіть якщо він хоче отримати хорошу оцінку), заради схвалення або відсутності осуду, то такий виступ навряд чи буде яскравим, здатним справити враження і, швидше за все, не викличе інтересу у слухачів.

Виконання завдання також показало, що учні досить добре обізнані про джерела, до яких слід звертатися, при пошуку інформації, що цікавить. Найбільш популярним ресурсом є Інтернет, не залишені були без уваги ресурси бібліотек (в тому числі і електронних) і ЗМІ, і найрідше учні вдаються до самостійного проведення анкетування, опитувань.

Потім школярам було запропоновано в мікрогрупах відібрати найбільш цікаві та актуальні теми для виступу, попрацювавши з журналами «Speak Out», і навести аргументи на користь того чи іншого вибору. В результаті, проблеми, які хвилювали школярів, і знайшли відгук в журнальних статтях, були пов'язані з різними соціокультурними аспектами життя. Наприклад, мікрогрупи 10Б класу зупинилися переважно на тематиці проблем в житті підлітків і спорту (Being a Teenage Mother, How Important Is Beauty to You?

Perfectionist, Zorbing), переваги 11А розділилися між незрозумілими явищами і традиціями і звичаями, які мають частково таку ж спрямованість (Circles on the Ground, Halloween in America). 11Б клас зупинив свій вибір на біографіях відомих людей: команда дівчат віддала перевагу статті під назвою «Gerald Durrell: The Friend of Animals», група молодих людей зацікавилася життям і творчістю Деніела Крейга (Daniel Craig: the New James Bond).

В якості домашнього завдання на наступний урок, ми запропонували учням по групах обговорити, тематику їхніх майбутніх проєктів. Так, в ході самостійного обговорення і подальшої дискусії на уроці були визначені наступні теми проєктів школярів:

10Б – «IS IT EASY TO BE THE YOUNG?»

11А – «IN THE WORLD OF THE EXTRAORDINARY AND SUPERNATURAL».

11Б – «ECOLOGICAL PROBLEMS IN CITIES AND TOWNS».

Багато в чому проблематика проєктів відображає попередній вибір школярів актуальної теми для повідомлення, що дозволяє нам судити про те, що її аспекти життя суспільства відображають інтереси учнів і, в зв'язку з цим, можна очікувати їхню активність в розробці цих питань. Крім того, теми, зазначені вище, відображені в підручниках з англійської мови, які використовуються в цих класах, або застосовувалися на попередньому ступені навчання. З цієї причини ми не планували окремо здійснювати роботу над активним лексичним запасом школярів за означеними проблемами, а сконцентрували увагу на реалізації цілей і завдань розробленого експериментального курсу.

Шосте і сьоме заняття були спрямовані на розвиток вміння складати план висловлювання і відбирати мовний матеріал для його реалізації.

Бесіда з учнями на початку уроку показала, що всього лише 1-2 учні з групи складають план висловлювання, а хтось вважає подібного роду роботу марною тратою часу. На наш погляд, відсутність плану висловлювання при роботі учнів над монологом пояснюється тим, що монологічні висловлювання

не створюються школярами самостійно, а беруться в готовому вигляді з численних посібників, і, отже, носять репродуктивний характер. Однак в ході проектної діяльності учні мають справу з повідомленнями більшими за обсягом, використовують різні доступні їм ресурси, тому складання плану є необхідним етапом роботи над будь-яким аспектом навчальної діяльності.

У зв'язку з цим, ми вирішили провести обговорення переваг і недоліків написання плану повідомлення по групах. Результати дискусії були відображені на дошці. Як з'ясувалося, план має набагато більше переваг, ніж недоліків.

Далі учням було запропоновано обговорити по групах ідеї щодо розкриття теми: «This country is a great place to live in», і скласти план повідомлення.

Команда 11А класу, що складається з Наталі М., Гаяне М., Євгенії Г., склали наступний план:

- 1) Introduction; 2) The main part; 3) Conclusion.

Ідентичні плани були складені і в окремих мікрогрупах 11Б і 10А класів. У зв'язку з цим ми повинні були з'ясувати з учнями, чому подібне не можна назвати планом, визначити сутність плану, його типи, способи і прийоми його складання. Всі перераховані вище аспекти були проілюстровані прикладом. В ході колективної співпраці вчителя та учнів був розібраний текст під назвою How to Become Lucky і складений до нього план, що відображає основні змістовні лінії даного тексту.

Проробивши роботу такого роду ми повернулися до попереднього завданням і спробували виконати його знову. Так, група учнів 11Б класу (Дмитро С., Олександр К., Олексій С.) запропонувала наступний план висловлювання:

- 1) Facts about Ukraine; 2) Statistics; 3) Comparison with other countries.

На наш погляд, даний план вже в більшій мірі відповідає поняттю «план», проте його також не можна вважати вдалим для розкриття теми з цілого ряду причин: по-перше, план до кінця не відображає специфіку

означеної теми; по-друге, статистичні дані можуть також стати частиною першого пункту плану і органічно влітатися в розкриття її основного змісту; по-третє, відповідно до даних пунктами плану можна розкрити тему "Ukraine" в цілому, як і будь-який аспект.

Більш вдалий план був представлений ученицями Марією Б., Кароліною К. і Мариною Н., які запропонували розгорнутий план висловлювання.

1) Ukraine is a unique place: a) nature b) resources c) people.

2) Great Ukrainian achievements for the recent years: a) economics b) social sphere c) sports.

3) Magnificent sights of Ukraine: a) Kyiv b) Lviv.

Е цьому плані відображені основні пункти, відповідно до яких можна розкрити зміст висловлювання з означеної вище темі. З точки зору мовного оформлення цей план кращий, тому що містить оцінну лексику (unique, great, magnificent), що в свою чергу розкриває емоційну складову повідомлення-міркування з проблеми.

Підсумком занять, сформульованим в ході рефлексії, став висновок про те, що наявність певного плану-схеми висловлювання, дозволяє мати більш чітке уявлення про зміст тесту, структурувати його і висловлювати думки логічніше і послідовніше.

Метою **восьмого - десятого занять** стало знайомство учнів з основними текстуальними характеристиками і формування умінь користуватися засобами зв'язності.

Заняття розпочалося з роботи над помилками, допущених учнями в тесті констатуючого зрізу, спрямованого на виявлення рівня розвитку дискурсивних і стратегічних умінь англомовного мовлення, а саме з завдання на зв'язність тексту. Виконання роботи проходило в режимі вчитель-група. В результаті учні визначили ознаки зв'язності тексту (єдність теми і наявність смислової і граматичної зв'язків між реченнями і абзацами) і виявили лексичні та граматичні засоби зв'язності як в складі речень, так і в складі надфразової єдності.

Певні труднощі викликала робота над логікою розгортання думки в тексті. Учні виявилися складно визначати послідовність речень і абзаців в складі тексту. Проведена робота, спрямована на формування цих умінь, дозволила зменшити кількість учнів, для яких подібне завдання становило непереборну трудність. Однак не всі учні з успіхом його виконували.

На нашу думку, успішність виконання такого роду завдань визначається трьома складовими:

- 1) рівнем розвитку логічного мислення,
- 2) рівнем розвитку компенсаторної компетентності (мовна і контекстуальна здогадка),
- 3) рівнем лінгвістичної компетентності учня.

Причому саме перші два фактори є визначальними, тому що в результаті найбільший прогрес відзначався в учнів 11Б, які навчаються за програмою фізико-математичного профілю (77,7% учнів в цілому правильно виконали завдання під час підсумкової перевірки).

Далі слідувала активізація знань учнями лексики, що дозволяє висловлювати думку, згода, незгода і підкреслювати логіку розгортання думки в тексті. В результаті опитування в усіх групах випробовуваних був визначений тезаурус, яким володіють учні. В узагальненому вигляді він виглядав наступним чином: думка: I think, in my opinion, згода / незгода: I agree, I do not agree, логіка розгортання думки: then, after that.

Таким чином, активний словник учнів в цьому аспекті лексики досить невеликий, незважаючи на те, що підручник, за яким займаються школярі, містить великий лексичний матеріал, що охоплює цю сферу навичок і умінь. Отже, можна припустити, що в учнів не сформована навичка вживання таких слів і виразів в мовленні. У зв'язку з цим ми дійшли висновку про необхідність ознайомлення школярів з лексикою, і її активізацією в продуктивній мовленнєвій діяльності. Так, були введені наступні лексичні одиниці: I suppose, I believe, I am of the opinion, to my mind, as for me ...; I do not think, it's

wrong to think, in support of this opinion, it might be useful to mention, to prove the point I ..., I'd like to pay your тощо.

Робота над типами монологічного висловлювання (заняття 11-15) включала в себе два аспекти діяльності:

1. формування умінь дізнаватися інформативні ознаки оповіді, опису, розповіді визначення в контексті;

2. формування вмінь смислового прогнозування, розвиток умінь будувати опис, розповідь, оповідь. Кожен урок вивчення типів текстів починалося зі з'ясування знань учнів з проблеми в режимі вчитель - учні. Так, нам вдалося показати учням, що мовні системи української та англійської мов мають багато спільного, і, отже, можна переносити певні знання, вміння і навички з однієї мови в іншій. Відзначимо, що для деяких учнів це положення стало відкриттям, оскільки, як би дивно це не здавалося, але окремі школярі прибували в повній впевненості, що якщо мова є іноземною, то все в його системі повинно бути інакше, ніж в українській мові. Після виявлення основних інформативних ознак опису, розповіді, міркування і визначення учням пропонувалося в групах знайти приклади даних типів текстів в журнальних статтях "Speak Out", зачитати уривки, найбільш яскраво ілюструють дані різновиди монологу і перекласти їх на рідну мову.

Друга частина роботи полягала у розвитку навичок і умінь школярів будувати монолог-опис, монолог-розповідь, монолог-оповідь.

Для досягнення поставлених цілей використовувалися розроблені нами тренінгові вправи, при виконанні яких учням потрібно не тільки проявити наявні іншомовні комунікативні вміння і навички, а й творчий потенціал.

Особливий інтерес викликала вправа, на розвиток уміння робити опис, під назвою «Дозвольте відрекомендуватися», в якому учням необхідно було представити себе в образі деякого незвичайного кіно або літературного персонажа і надати групі інформацію про себе за наступним запропонованим планом.

Мікрогрупи готували виступи і представляли їх перед однокласниками. Найбільшою популярністю в групах користувалися такі персонажі як: граф Дракула, Санта Клаус, Білосніжка, Снігуронька, Вінні-Пух, Гаррі Поттер. Необхідно відзначити винахідливість, кмітливість і артистичні здібності окремих школярів (Юлії І., Аліни У., Анастасії С., Євгенія Г., Андрія С. та інших), які представляли від мікрогрупи своїх персонажів. Учні намагалися не тільки розповісти біографію героя, а й показати окремі моменти зовнішньої схожості. Так, наприклад, для розповіді про Гаррі Поттера використовували окуляри і указка, що замінила чарівну паличку, «граф Дракула» особливо підкреслив свою пристрасть до вампірства, розігравши фрагмент сцени висмоктування крові з юної красуні тощо. Безсумнівно, подібні виступи виглядали вельми видовишно і ефектно. Крім того, в описах школярів змістовна сторона висловлювання мала адекватне мовне втілення, як з точки зору лексико-граматичного, так і фонетичного оформлення (в деяких випадках для більшої переконливості учні намагалися міняти тембр голосу).

Навчаючи школярів монологу-оповіді, і спостерігаючи за роботою мікрогруп по створенню того чи іншого висловлювання, ми відзначали зміни, які відбувалися в змістовому і формальному аспектах висловлювань школярів:

по-перше, якщо на початку експериментального навчання найчастіше головними персонажам історій (наприклад, при ілюстрації прислів'їв, продовження розповіді, що починається зі слів ..., складанні розповіді з запропонованими словами) були самі учні; то ближче до середини експериментальних тренінгових занять стали з'являтися і інші дійові особи, такі як: a car-driver Alexander, a chemist John, Alice, a princess, a king, a wizard, a dragon, a monster тощо;

по-друге, ускладнилися сюжетні лінії розповідей школярів. На перших заняттях в 70% випадків сюжет історії ґрунтувався на власному досвіді.

У міру набуття досвіду в створенні монологічного висловлювання роботи учнів ставали більш творчими і цікавими. Проілюструємо це на прикладі ряду історій:

«Many years ago there lived a princess in an ancient fortress. Her name was Lorana. She had a friend - a big blue dragon. The princess called him Sky because he had enormous blue eyes and blue scales on his body. They were great friends . But one day a courageous prince, Ariacas by name, came to the kingdom. He wanted to marry Lorana and kill the dragon ...»(Марія Б.)

«Once upon a time there lived a king who thought he could paint very well. But in fact his pictures were bad and he had no talent. However the people in his kingdom were afraid of him and they always said that his pictures were beautiful and they liked them». (Марина Н.)

Наступна серія експериментальних тренінгових занять була присвячена формуванню умінь і навичок користування стилістичними засобами виразності мовлення, розвитку вмінь впливати на співрозмовників і адаптувати текст висловлювання.

Варто окремо зупинитися на роботі над адаптацією тексту. Адаптація в нашому розумінні повинна зачіпати: а) мовний бік висловлювання з урахуванням специфіки аудиторії слухачів, б) змістовний аспект висловлювання.

Обговоривши ці положення з учнями, їм було запропоновано розповісти казку про Колобка своїм однокласникам з урахуванням інтересів молоді, і нових віянь в сучасному житті, і ту ж казку, але дитячої аудиторії (хлопцям 5-6 років). Після чого було організовано обговорення результатів роботи.

До виконання справи школярі підійшли з великим ентузіазмом. Так, команда учнів (Любов Г., Ольга Д., Григорій С.) розповіли казку про Колобка в традиційному варіанті, тому що їх уявна аудиторія слухачів складалася з дітей 5-6 років. Мовні засоби, використані школярами були адекватно підібрані реалізації задуму висловлювання і комунікативному наміру. Крім того, учні задіяли драматизацію відомої казки, пояснивши цієї тим, що для дітей такого віку доповнення тексту поданням представлятиме більший інтерес. Група учениць Єлизавета С., Кароліна К., Марія Б., Марина Н. представили казку про Колобка в новому варіанті для своїх однокласників:

«Once upon a time there lived a grandfather and grandmother. They had no children but they wanted children very much . That is why the couple decided to turn to a special medical centre. After the examination, the doctor told them that they were too old. However, the specialists were ready to help them, as they could create a child from bio-flour. Then both sides signed a contract and the grandfather and grandmother were given the flour. Nine months later, they had a son. The boy had neither legs nor hands. He was absolutely round. The parents called him Johnny Cake. But in spite of his appearance he was very active and cheerful. The grandfather and grandmother were greatly pleased with their son. Once Johnny decided to go for a walk without asking permission. He rolled along the forest path and sang a song. His voice attracted attention of different animals and they made an attempt to eat him. Fortunately, Johnny Cake managed to escape. At the end of the way, he met a hungry fox. She praised his song and said that she did not hear it well. So the fox asked him to sit down on her nose and sing it once again. The boy believed her and did what he had been asked for. The cunning animal was glad. She was on the point of eating Johnny Cake but to her disappointment, someone witnessed the scene and called the forest police. The police officers arrested her, she was trailed and sentenced to imprisonment for the attempt of a murder. The happy son returned home and since that time obeyed his parents. All's well that ends well. "

Така оповідь, з нашої точки зору, може бути розглянутий як АММ, оскільки він відповідає основним його характеристикам, тобто висловлювання є підготовленим, самостійним, оригінальним за формою (спостерігається варіативність використання лексики, граматики, синтаксичних конструкцій) і змістом, в ньому відображений індивідуальний мовний та мовленнєвий феномен його авторів; текст монологу є смислове і комунікативне єдність.

Розказана історія викликала інтерес і емоційний відгук з боку тих, хто слухав і, крім того, були запропоновані інші варіанти розвитку подій народної казки.

В інших історіях Колобка та інших героїв казки школярі персоніфікували з відомими медійними особами, такими як: Юрко Юрченко, нардер Люшко тощо.

Не менш примітні і фінали історій про Колобка, в яких лисиця гине через харчове отруєння. У загальному і цілому, сучасні казки про Колобка були складені з урахуванням усіляких смаків і уподобань старшокласників, і реалій сучасної дійсності.

Необхідно також відзначити, що при створенні монологів учні застосували всі наявні в їхньому розпорядженні вміння і навички, в тому числі і ті вміння, які формувалися в розробленому нами курсі.

Фінальні заняття представляли собою захист проектів, підготовлених школярами трьох експериментальних груп. Основна мета полягала в контролі сформованості англomовних умінь монологічного мовлення.

Власне робота над проектом проходила поетапно, відповідно до визначеної нами послідовністю (п.2.1-2.2).

Проектна діяльність школярів здійснювалася в двох організаційних формах:

- 1) самостійна позаурочна робота над проектом,
- 2) аудиторні робота під керівництвом вчителя.

До завдань аудиторної роботи над проектом входило не тільки консультування учнів з окремих питань розробки проекту і моніторинг результатів діяльності школярів. Однією з найважливіших цілей, переслідуваних нами, була підготовка учнів до реалізації проекту, тобто формування умінь і навичок, що складають зміст навчання АММ.

На нашу думку, подібна робота органічно впліталася в канву стадій розробки проекту учнями, причому навчання, координація діяльності школярів і здійснення контролю якості виконання цієї діяльності носили взаємопов'язаний характер. Причому метод проектів виступив засобом формування умінь АММ з одного боку; з іншого боку, проектна діяльність учнів носила більш продуктивний і структурований характер, оскільки на

заняттях знімалися труднощі, які могли виникнути при роботі з підготовки та презентації результатів проектної діяльності.

Так, з другого заняття ми почали роботу з удосконалення фонетичних і ритміко-інтонаційних навичок школярів з використанням римівок і скоромовок. При цьому, працюючи з римуваннями і скоромовками, на різних заняттях ми приділяли увагу не тільки слухо-вимовному аспектові мови, а й темпу мовлення, тембру, гучності, емоційного забарвлення голосу, розвитку навичок користування фразовим і логічним наголосом тощо, тобто тим умінням і навичкам, які необхідні для оволодіння майстерністю публічного монологічного виступу.

Працюючи над вміннями знаходити актуальну тему повідомлення в класі, додому учням було запропоновано обговорити тематику їхніх майбутніх проектів; навчання плануванню висловлювання плавно переходило в складання плану виступу з проблеми проекту тощо.

Таким чином, робота над проектом здійснювалися планомірно, цілеспрямовано і, що особливо важливо, взаємопов'язано.

Як ми зазначали вище, тематика проектів в трьох групах експериментальних включала в себе розробку наступних проблем:

10Б: «Is it easy to be the young?»

11А: «In the world of the extraordinary and supernatural».

11Б: «Ecological problems in cities and towns».

Основною метою роботи став контроль рівня сформованості вмінь і навичок АММ. Оцінювання здійснювалося відповідно до розроблених в рамках дослідження критеріїв.

Продуктом діяльності учнів повинні були стати усні виступи (з наявністю письмової опори у вигляді доповіді) в рамках наведених тем, з відповідною наочністю (візуальної та / або аудитивної).

3.4. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального навчання

Четвертий і п'ятий етапи експериментального навчання включали в себе:

- 1) визначення рівня АКК учнів експериментальних класів в результаті аналізу класного журналу,
- 2) тестування дискурсивних і стратегічних умінь і навичок учнів,
- 3) встановлення рівня розвитку умінь АММ в ході аналізу результатів проектної діяльності школярів,

Визначення рівня іншомовної комунікативної компетентності (Аналіз шкільної документації)

Наступним етапом діагностики школярів, які брали участь в експериментальному навчанні, стало вивчення класного журналу, яке дозволило нам визначити успішність вивчення англійської мови у всіх групах, допомогло виявити наявність впливу тренінгових занять на загальний рівень АКК учнів, виходячи з таких показників: високий рівень – 12-10, середній рівень – 9-7, низький рівень – до 3.

Наочно результати аналізу рівня володіння англійською мовою учнями представлені в діаграмі (рис.8).

Представлена вище діаграма наочно ілюструє зміни, що відбулися в рівні сформованості АКК школярів: так до експериментального навчання високий рівень у всіх трьох групах складав 14,8%, після курсу навчання він збільшився до 27,6%; середній рівень розвитку комунікативної

компетентності – 59,3% і 62,1% відповідно, низький рівень до апробації

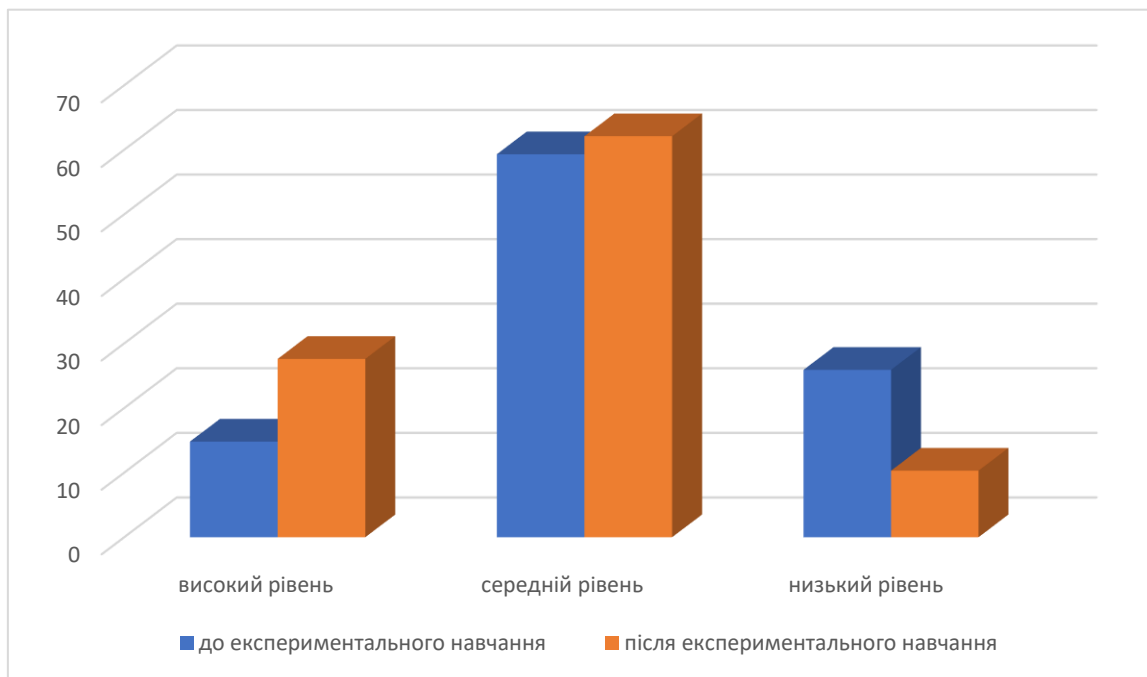


Рис. 8. Порівняльна діаграма рівней розвитку комунікативної компетентності сумарно в усіх експериментальних групах до та після експериментального навчання

відзначався у 25,9% учнів, після апробації – у 10,3%. Безумовно, відбулися незначні зміни, але навіть такого роду зрушення можна розцінювати як позитивні. Бесіди з учителем англійської мови, що працює постійно в цих групах, дозволили нам виявити причину поліпшення успішності школярів з предмету. Учитель зазначив, що заняття учнів риторикою надали позитивний вплив на їхнє ставлення до предмету «Англійська мова» в цілому: учні рідше стали приходити не підготовленими на урок, покращилася якість виконання домашнього завдання, з великим захопленням вони виконували вправи дискусійного характеру, покращилися їх артикуляційні і ритміко-інтонаційні навички, вміння структурувати свій вислів, логічно і послідовно висловлювати свої думки, користуватися образотворчими засобами мови.

Тестування учнів з метою виявлення змін в рівні розвитку дискурсивної і стратегічної компетенції.

Тест, який використовували на даному етапі дослідження, включав в себе завдання, аналогічні завданням тесту, спрямованого на виявлення

вихідного рівня розвитку дискурсивних і стратегічних умінь англомовного монологічного мовлення учнів (Додаток 4.)

Рівень розвитку дискурсивних і стратегічних умінь англомовного монологічного мовлення учнів при повторному тестуванні визначався у відповідності з наступним співвідношенням балів: високий рівень – 30 - 26 балів, середній рівень 25 - 15 балів, низький рівень – 14-0 балів.

При повторному тестуванні в учнів були виявлені такі рівні розвитку дискурсивних і стратегічних навичок АММ: високий рівень – 7 учнів (24,1%), середній рівень – 15 учнів (51,8%), низький рівень – 7 учнів (24,1%).

Порівняльні показники рівня сформованості дискурсивних і стратегічних навичок АММ під час контрольного і повторного тестування, представлені в діаграмі (рис.9).

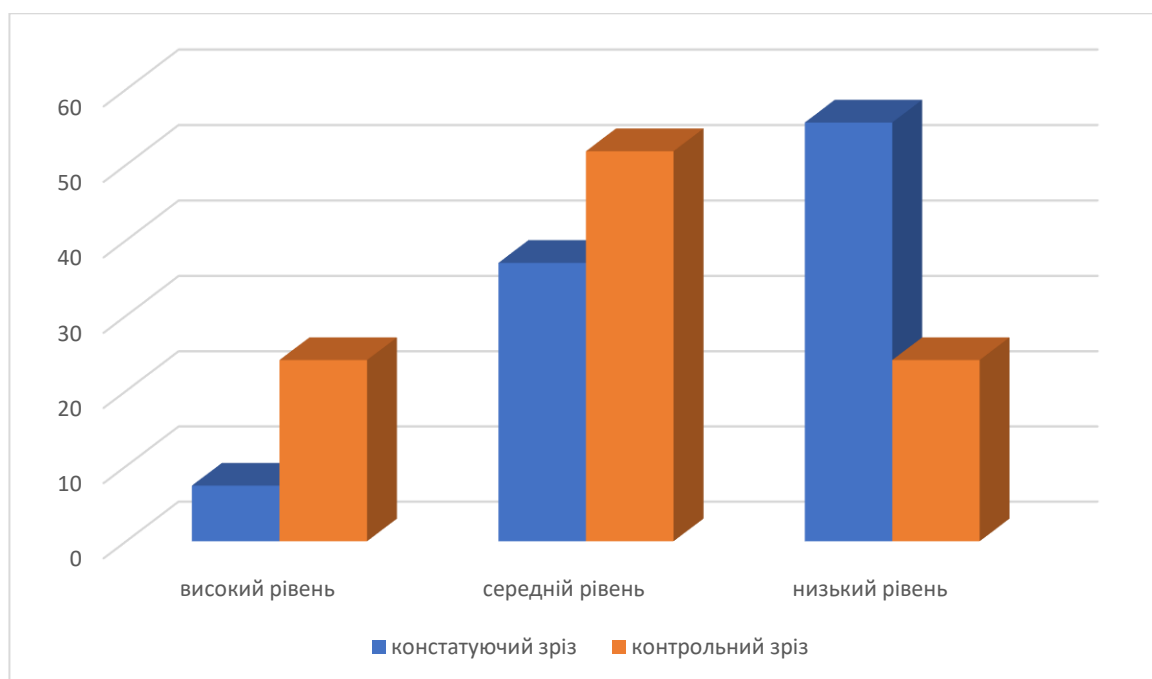


Рис. 9. Рівні розвитку дискурсивних і стратегічних навичок АММ всіх експериментальних груп до та після експериментального навчання

Інтерпретуючи отримані дані можна відзначити наступне.

1. Всі учні впоралися з першим випробуванням тесту, який представляв собою завдання на співвіднесення фрагментів тексту з його типом по комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків, 15 (51,8%) учнів з 29 не допустило помилок при виконанні першого завдання тесту, 9 (31,0%) школярів допустили по одній помилку. З цього можна зробити

висновок, що з даним завданням тесту з хорошим результатом впоралося 82,8% учні, при цьому необхідно відзначити, що час, витрачений на виконання завдання, складав від 3 до 6 хвилин; багатьом учням, як відзначали вони самі, не було необхідності читати текст цілком, досить було лише звернути увагу на інформативні ознаки.

2. Познайомившись з поняттями «текстуальна зв'язність» і «закінченість», а також удосконаливши навички користування засобами зв'язності, 18 випробовуваних (62,1%) успішно впоралися з другим завданням тесту, в якому їм необхідно було визначити з двох послідовностей речень, ту яка являє собою зв'язний текст, і пояснити чому. Слід також звернути увагу на те, що значно скоротився час, протягом якого учні виконували це завдання. Так, їм треба було від 4 до 6 хвилин.

3. З певними проблемами зіткнулися учні при виконанні 3 і 4 завдань тесту, пов'язаних з логічністю розвитку думки в тексті, на виконання яких учні витратили від 10 до 15 хвилин, що в цілому відповідає нормі. Більш якісно було виконано третє завдання: 6 учнів (20,7%) правильно визначило послідовність пропозицій в складі тексту, 10 учнів (34,5%) неправильно визначили місце одного або двох пропозицій. В цілому, з роботою впоралися 16 випробовуваних, що склало 55,2% від усіх учасників, тобто більше половини, в порівнянні з початковим зрізом цей показник склав 3,7%. Причини, за якими частина школярів не зуміла визначити послідовність, бачаться в досить низькому рівні володіння лексико-граматичними навичками, або визначаються індивідуальними особливостями логічного мислення і функціонування короткочасної і оперативної пам'яті. Можливо для цих школярів робота з такою кількістю речень (13) перевищувала їхні індивідуальні можливості.

4. Найскладнішим завданням стало останнє завдання тесту, пов'язане з послідовністю абзаців в складі тексту і умінням бачити інформацію, не дружить безпосередньо зі змістом запропонованого тексту. Всього лише 10 учасників (34,5%) впоралися із завданням. Труднощі полягали в тому, що

абзац, що не входив в вихідний текст, тематично був з ним пов'язаний, але про те, що він не належить до даного тексту, потрібно було судити по одному з фактів (місцем дії). На жаль, учні не уважно прочитали текст і як наслідок допустили помилку. Однак у порівнянні з констатує зрізом відсоток школярів, які виконали завдання, все-таки збільшився з 11,1% до 34,5%, що свідчить про динаміку умінь і навичок, що складають основу дискурсивної і стратегічної компетенції.

5. Таким чином, в ході дослідного навчання із застосуванням розроблених тренінгових вправ спостерігається стійке збільшення кількості учнів, що продемонстрували високий рівень сформованості дискурсивних і стратегічних навичок АММ (на 16,7%). Середній рівень володіння вміннями вибудовувати монологічний дискурс також зріс з 37% до 51,8% при повторному тестуванні, тобто на 14,8%. Помітно знизився відсоток учнів з низьким рівнем сформованості даних компетенцій (з 55,6% при констатуючому зрізі до 24,1% при підсумковому тестуванні) на 31,5%.

Отже, можна зробити висновок про те, що запропоновані тренінгові вправи, побудовані на групових і парних формах роботи, сприяли зростанню умінь учнів в плані володіння вміннями побудови різних типів дискурсів і стали ефективним засобом формування вищезначених умінь.

Наступним кроком підсумкової перевірки результатів експериментального навчання стало виявлення змін в рівні сформованості риторичних умінь у ході захисту школярами результатів проектної діяльності.

Оцінка сформованості умінь АММ визначалася на основі розроблених в рамках магістерського дослідження критеріїв оцінки риторичних умінь (Додаток 6). Отримані результати представлені в діаграмі (рис 10).

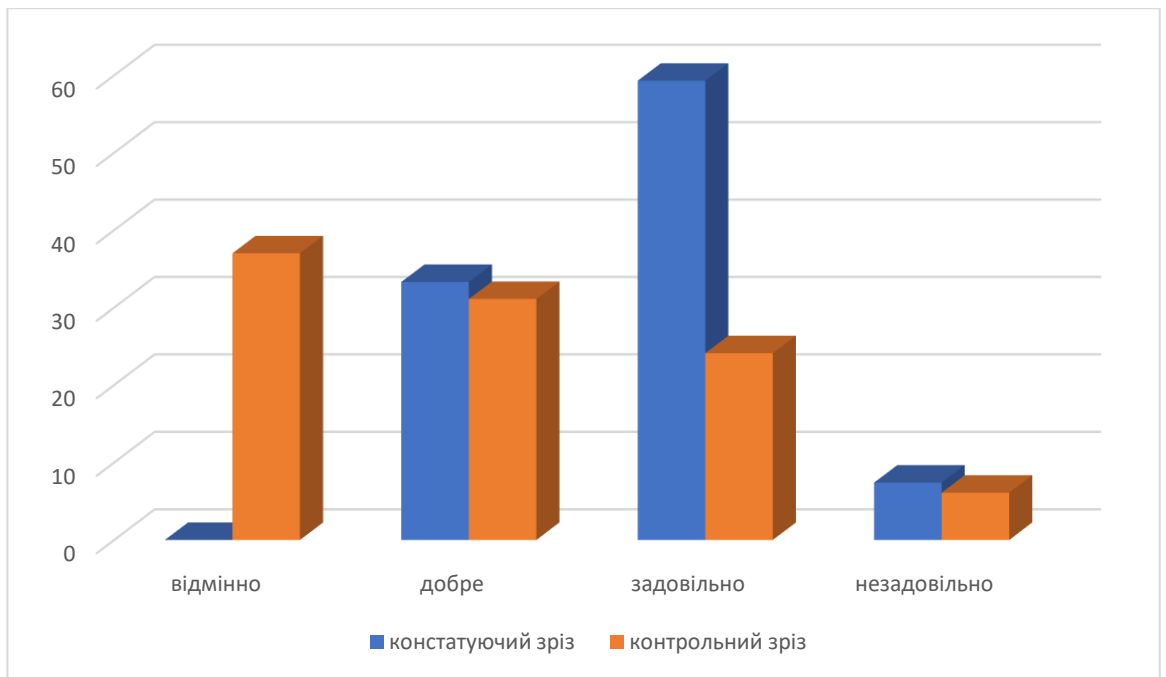


Рис 10. Розвиток умінь АММ сумарно в усіх групах до та після експериментального навчання

Спостереження за виступами учнів в ході захисту проектів, а також аналіз поданих ними доповідей показав наступне: по-перше, учні чітко уявляли собі цілі виступу, які полягали в інформуванні своїх однокласників з того чи іншого питання, наданні максимально можливого впливу на аудиторію для того, щоб довести що, виступ тієї чи іншої групи найкраще і тим самим забезпечити перемогу своїй команді. По-друге, судячи з того, що більшість мікрогруп, які працювали над тією чи іншою темою, підготувало для своїх виступів образотворчу наочність, діаграми, знайшли цікавий матеріал для виступів, який з цікавістю слухали присутні однокласники, і після закінчення виступу задавали питання, можна відзначити, що спочатку в учнів була орієнтація на слухачів. Крім того, деякі школярі зробили списки незнайомих слів, які вживалися в доповідях, і ознайомили з ними присутніх.

Необхідно відзначити, що багато виступаючих звертали свій погляд не в бік вчителя, в стелю, або в вікно, а на аудиторію. Однак деяким не вдалося до кінця виступу утримувати зоровий контакт з аудиторією, що цілком зрозуміло, оскільки у школярів занадто сильна звичка адресовувати свої повідомлення вчителю, а не класу, з одного боку; а з іншого боку, для того, щоб встановити

і, більш того, утримувати зоровий контакт з аудиторією, в деяких випадках потрібні роки практики. Проте, спроба учнів охоплювати поглядом аудиторію свідчить про те, що початкова база для розвитку вміння закладена, і, отже, завдання вдосконалення набутого вміння повинна вирішуватися в процесі подальшого навчання. По-третє, учні продемонстрували різні рівні розвитку АММ: дотворчій (9 учнів - 31,1%), полутворческій (9 учнів - 31,1%) і творчій (11 учнів - 37,9%) рівні, в порівнянні з початковим опитуванням; досить велика кількість учнів постаралися створити самостійне висловлювання, оригінальне як за формою, так і за змістом; підвищили ступінь творчості 17 учнів (58,6%), 10 школярів (34,5%) зберегли, набутий досвід при створенні монологічних висловлювань. Представляється можливим, вважати такі показники задовільними, оскільки очевидна динаміка вдосконалення вмінь і навичок учнів, а також ступінь проявляється ними творчості і самостійності при роботі над монологічним висловлюванням. Основні причини прогресування учнів ми бачимо в 1) застосуванні проектного методу при роботі над монологічним висловлюванням, оскільки він сам по собі передбачає таку організацію дослідження, яка відповідає вимогам підготовки публічного виступу, тобто однією з форм АММ, 2) використання розробленого тренінгового курсу, яке ґрунтується на принципах максимального розкриття креативного потенціалу особистості в ході спільної командної роботи над тим чи іншим проблемним завданням. По-четверте, доповіді школярів, представляли собою монологічні висловлювання текстового рівня, внутрішньо мотивовані (в більшості випадків), тривалістю звучання до 3-5 хвилин, обсягом від 30 і вищеречень, що в цілому відповідає вимогам, що пред'являються до такого типу монологів. По-п'яте, тексти доповідей, підготовлені учнями відповідали основним текстовим характеристикам висловлювання: логічність, зв'язність, завершеність, експресивність, оригінальність. Структурно в кожному виступі виразно виділялися 3 частини: вступ, основна частина, висновок. Причому початок кожної наступної частини в окремих роботах позначалося на мовному рівні. Так, в доповіді Андрія С. ми спостерігаємо чітке структурування

виступу: «Dear guests and classmates, thank you for coming to listen to me this morning. Let me present you my project. I am going to speak about ways of solving ecological problems. My report consists of three parts. Firstly I tell you about the causes of these problems, secondly I mention the ways of solving them and finally I will make some conclusions». Примітно, що жоден доповідач не закінчив свій виступ традиційної фразою «That's all». Переважно в кінці промови виступають дякували слухачів за увагу «Thank you for being so attentive», «Thank you for giving up your time» тощо. По-шосте, варто відзначити зросту варіативність мовного оформлення висловлювання на лексичному і граматичному рівнях. У ряді робіт можна помітити спробу вживання експресивних стилістичних засобів. Наприклад, в тексті виступу учениці Т., що розповідає про такий особистісний феномен, як Дарина Салтикова, в рамках теми «World's Wonders and Mysteries», вжиті алітерація, синтаксичний паралелізм, перерахування: «... But whenever a person wants to do somebody harm , he must remember that people should be kind to each other, should treat each other with humanity, should be on friendly terms and respect life of all living beings irrespective of their race, nationality, social status and age». Набагато частіше учні стали вживати слова і словосполучення, що виражають думку. Школярка М., розповідаючи про забруднення повітря, зазначає: «The number of cars and lorries is growing all the time. On the one hand, they bring mobility to millions of people, but on the other hand, they need bigger and better roads, which can ruin countryside». Виразність також знайшла свій вияв на фонетичному рівні. Мова школярів була ритмічної, протікала в руслі ораторського регістра, інтонаційні моделі використовувалися адекватно риторичної ситуації.

Однак у мові школярів спостерігалися граматичні помилки, які можна віднести як до числа «слабких», тобто що не порушують цілісне сприйняття і розуміння мови, так і «сильні помилки», що безпосередньо впливають на розуміння змісту висловлення. Відсоток тих і інших помилок і їх щільність приблизно залишилися колишніми порівняно з початковою перевіркою. По-сьоме, комунікативна завдання, яке стояло перед учнями, була ними з різним

ступенем успішності виконана. 58,6% школярів знали тексти доповідей напам'ять і не користувалися їх письмовими варіантами, 24,1% учнів зверталися до конспектів під час виступу, і 17,3% школярів практично читали підготовлені тексти. В цілому, можна відзначити сумлінний підхід до захисту результатів проектної діяльності.

Отже, оцінку відмінно отримали 37,9% осіб, добре - 31,1%, задовільно - 24,1%, незадовільно - 6,9%. Слід визнати факт наявності учнів, у яких рівень розвитку умінь АММ не зазнав змін. Рівень АКК цих учнів настільки низький, що навіть наявності певної стимуляції не було достатньо для того, щоб формувати вищезгадані вміння. Крім того, 4 учням не вдалося підвищити рівень володіння вміннями АММ внаслідок досить рідкого відвідування занять (пропущено від 40% до 55% занять).

Таким чином, зрізи, що проводилися в ході експериментального навчання підтвердили ефективність розробленої методики навчання англomовного монологічного мовлення. Згідно з даними підсумкового зрізу рівень сформованості риторичної успішності склав: високий рівень - 24,1%, середній рівень - 55,2%, низький рівень - 20,7% (у порівнянні з 0%, 44,4% і 55,6% при констатуючому зрізі відповідно). Доповіді школярів, які з'явилися продуктами їх проектної діяльності, переважно відповідали вимогам, що пред'являються до монологічного висловлювання, виступи були орієнтовані на аудиторію слухачів, застосовувалися різноманітні способи залучення й утримання уваги публіки, широко використовувалася візуальна наочність.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження показало, що одним з найбільш продуктивних способів оптимізації процесу навчання англомовного монологічного мовлення в старших класах загальноосвітньої школи є застосування тренінгової форми роботи, що реалізує навчання в співробітництві в рамках проектного методу. Такий підхід дозволяє досягти гармонії в організації процесів навчання і вчення, причому основна функція навчальної боку переважно складається в опосередкованому керівництві діяльністю учнів, в ненав'язливому управлінні та координації роботи школярів.

Для розробки ефективної методики формування умінь англомовного монологічного мовлення були розглянуті питання, пов'язані з визначенням цілей і змісту навчання цього аспекту мови. Мета і зміст навчання визначалися виходячи з 1) основного практичного завдання навчання англійської мови в школі, яка в сьогодні постулюється як розвиток комунікативної компетентності; 2) продукту монологічної форми говоріння як виду мовленнєвої діяльності, а саме висловлювання різного ступеня тривалості, в нашому випадку носить текстовий характер, і наявності деякої реакції слухачів як результату діяльності; 3) визначення поняття «англомовне монологічне висловлювання», 4) особливостей проектного методу навчання англійської мови.

Виходячи з трактування поняття «англомовне монологічне висловлювання», була сформульована мета навчання як формування та розвиток дискурсивних та стратегічних умінь монологічного мовлення, що є структурним елементом формування АКК, і найтіснішим чином пов'язана з іншими її конститuentами.

Аналіз тексту як продукту монологічного мовлення, з психолінгвістичної, лінгвістичної, психологічної, прагматичної і методичної точок зору дозволив визначити зміст навчання англомовного монологічного висловлювання і представити його в структурованому вигляді в сукупності трьох компонентів: лінгвістичного, психологічного та методологічного.

Лінгвістичний компонент склали одиниці фонетичного, лексико-граматичного, стилістичного і екстралінгвістичні рівнів, причому останній охоплює сферу невербальної комунікації, тобто той аспект володіння мовою, який виходить за рамки традиційного навчання, але є невід'ємною частиною реального спілкування. психологічний і методологічний компоненти включали вміння і навички, пов'язані з підготовкою і представленням повідомлення аудиторії, в тому числі пов'язані з вміннями встановлювати і підтримувати контакт і зворотний зв'язок зі слухачами.

Виділені цілі і зміст навчання англomовного монологічного висловлювання викликали необхідність пошуку ефективних шляхів формування такого роду умінь і навичок. У зв'язку з цим ми звернулися до проектного методу. Вибір цього методу в якості бази для умінь монологічного мовлення був зумовлений низкою причин: 1) проектна діяльність учнів націлена на отримання певного продукту, який співвідноситься з певним матеріальним втіленням роботи школярів, що подаються у вигляді доповіді, реферату, стінгазети, колажу, відеоролика, інтерв'ю, сценарії свята тощо; отже, особливого значення набуває формування у школярів умінь і навичок організувати і представляти аудиторії слухачів повідомлення з проблематики їхніх проектних завдань;

2) дослідження стимулюючого потенціалу цього методу, як на теоретичному, так і на експериментальному рівні довело позитивний вплив на розвиток їхніх творчих здібностей та навчально-пізнавальних умінь, і, що є особливо значущим для мотиваційної сфери особистості школярів, що включає потреби, мотиви, емоції, інтереси тощо;

3) проектна методика реалізує навчання в співробітництві, тобто таку організацію діяльності школярів на уроці, яка передбачає спільну роботу кількох людей, спрямовану на досягнення загальних цілей, що допомагає підвищити активність учнів, і збільшити результативність навчання.

Таким чином, метод проектів стає базою, що обумовлює потребу школярів в опануванні риторичної компетентності.

Разом з тим, розвиток певних умінь і навичок обумовив розробку системи вправ, яка повинна оптимальним чином поєднуватися з проектною діяльністю школярів.

Вивчення психологічної літератури та спеціальних методик навчання мови, зокрема робіт представників інтенсивного напрямку, привели нас до ідеї застосування тренінгових форм роботи для вирішення поставленого завдання. В ході дослідження було доведено, що тренінг може розглядатися як форма реалізації навчання в співробітництві, органічно вплітається в канву проектного методу навчання.

Основні положення, що визначають організацію тренінгового навчання, були визначені як: вчення з натхненням, ігрова спрямованість занять, створення позитивного емоційного фону занять, позитивний зворотний зв'язок, принцип інтерактивності, поетапне просування в оволодінні новим матеріалом.

В роботі визначена структура тренінгового уроку, яка включає в себе три етапи: розігрів, робочий час, рефлексія. Причому етапу рефлексії надавалася особлива значимість, і він міг бути не тільки завершальною ланкою заняття, але і проводитися після виконання того або іншої вправи, для виявлення труднощів, вербалізації почуттів і емоцій школярів.

Поєднання цих методів організації навчання дозволило максимально ефективно формувати вміння і навички англомовного монологічного мовлення в ході апробації методики в старших класах загальноосвітньої школи.

Для вимірювання якості усних монологічних повідомлень була розроблена спеціальна шкала оцінки, в якій ключовими показниками були: вміння взаємодіяти з аудиторією, вміння розкривати тему і реалізовувати мету повідомлення, вміння зацікавити і підтримувати інтерес аудиторії, .Якість мови (яскравість, виразність, правильність), стратегічні і дискурсивні вміння, ступінь творчості монологічного висловлювання, ступінь підготовленості до публічного виступу.

Отримані підсумкові показники в порівнянні з початковими даними про розвиток умінь англомовного монологічного мовлення, свідчили про якісні та кількісні зміни в знаннях, уміннях і навичках учасників експериментального навчання.

В цілому можна зробити висновок, що розроблена в рамках магістерського дослідження, методика носить комплексний характер, оскільки вона побудована на поєднанні тренінгових способів роботи, адаптованих до умов середньої школи, навчання в співробітництві, ігрових методах і проектного методу навчання англійської мови.

Запропонований в дослідженні підхід може бути використаний під час навчання іншим аспектам іншомовної мовленнєвої діяльності. Особливі перспективи він набуває в зв'язку з тим, що створює стійку позитивну мотивацію вивчення англійської мови, доброзичливу атмосферу на занятті, високу продуктивність в досягненні поставлених перед школярами цілей, що реалізуються в ході спільної діяльності.