

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

Кафедра іноземних мов та методики викладання

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**Тема: Застосування теорії множинного інтелекту під час
формування англомовної компетентності у говорінні учнів старших класів**

Виконала:

Мелешко Лілія Олександрівна
освітня програма Середня освіта (Мова і
література (англійська))
спеціальність 014 Середня освіта
(Англійська мова і література)

Науковий керівник:

Зайцева Наталія Григорівна
Канд. пед.наук, старший викладач

Допущено до захисту

« » 2022 р.

Завідувач кафедри:

_____ О.К.Мілютіна

(підпис)

Дата захисту: «20 грудня» 2022р.

Оцінка _____

Підписи членів ЕК:

Глухів 2022

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ГОВОРІННІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ	
1.1. Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми використання теорії множинного інтелекту в умовах особистісно орієнтованого навчання англійської мови.....	14
1.2. Спілкування як культурно-мовленнєвий простір для формування англомовної компетентності в говорінні учнів старших класів у процесі навчання англійської мови в старшій школі.....	28
1.3. Змістова характеристика та особливості процесу навчання англійської мови старшокласників на основі багатосенсорного підходу.....	37
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГОВОРІННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ОСНОВІ БАГАТОСЕНСОРНОГО ПІДХОДУ	
2.1. Модель формування англомовної компетентності у говорінні старшокласників з використанням основних положень теорії множинного інтелекту.....	53
2.2. Експериментальне обґрунтування критеріальної характеристики та методики дослідження ефективності процесу формування англомовної компетентності в говорінні старшокласників із урахуванням теорії множинного інтелекту.....	67
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	99
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	107
ДОДАТКИ.....	113

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ПЛФ – психолінгвістичні формули

ЛСМ – логіко-сміслова «модель»

НУШ – нова українська школа

ВСТУП

Актуальність дослідження. Вихід України на світовий ринок, розширення співробітництва із зарубіжними країнами значно збільшили можливість контактів для представників різних соціальних і вікових груп. З'явилися реальні умови для отримання освіти за кордоном та обміну учнями та студентами. Внаслідок цього змінилася роль англійської мови в суспільстві і з навчального предмета вона перетворилася на базовий елемент сучасної системи освіти, на засіб досягнення професійної реалізації особистості. Політичні, соціально-економічні та культурні зміни в Україні в останні десятиліття істотно розширили функції англійської мови як навчального предмета, що займає важливе місце у становленні особистості, а демократизація та міжнародна інтеграція визначили збільшені вимоги до мовленнєвої діяльності учнів сучасного закладу середньої освіти.

Необхідно відзначити позитивну роль англійської мови у сфері особистісного розвитку школяра, яка полягає в тому, що вона може бути використана за межами національних рамок її функціонування, а саме: як один із засобів, що забезпечує доступ до будь-якого виду інформації, її поширення незалежно від державних кордонів; як засіб усвідомлення та вивчення різноманіття культур і цивілізацій, способів та результатів їх взаємодії у світовому співтоваристві культури; як засіб міжнаціонального та міжнародного співробітництва та «кооперації в культурі, науці, громадських видах діяльності, що сприяють пошуку спільних шляхів вирішення загальнолюдських проблем, шляхів виходу з конфліктів, ситуацій, що склалися у взаємостосунках людини, суспільства і природи; як засіб подолання національно-культурної обмеженості у різних сферах життєдіяльності суспільства (політики, економіки, соціології, культури, технології); як засіб збереження, поширення та розвитку світової культури, традицій, звичаїв, звичок; як один із засобів зняття лінгвістичного бар'єру під час забезпечення права особистості (особливо молоді) на вільне пересування світом, виборі місця, форм, видів здобуття освіти та роботи, проведення дозвілля, участі в різних міжнародних організаціях.

Володіння іноземною мовою, особливо англійською, відкриває вихід у ширший контекст освіти, робить реальними особистісну, наукову та професійну взаємодію, забезпечує безпосередній доступ до цінностей світової-культури, соціокультурної та міжнаціональної інтеграції. Володіння іноземною мовою стало реноме освіченої людини та частиною підготовки висококваліфікованого фахівця будь-якої галузі.

Нові підходи до навчання іноземних мов та культур передбачають приведення змісту, організації та результатів навчання відповідно до соціального замовлення, що означає наступне: вміння працювати з англійськими джерелами для своєчасного знайомства з новими технологіями, відкриттями, винаходами; орієнтацію у тенденціях сучасного розвитку суспільства, володіння необхідними культурологічними та країнознавчими знаннями, а також нормами міжкультурного спілкування. Формування навичок мовленнєвого спілкування в процесі іншомовної взаємодії створює широкий контекст міжкультурного спілкування і професійного співробітництва.

Практика оволодіння мовленнєвою іншомовною діяльністю у сучасному закладі освіти показує, що навчання мовленнєвому спілкуванню становить специфічні труднощі, зумовлені цілою низкою об'єктивних факторів. До них зазвичай відносять: відсутність мовленнєвого середовища; відсутність життєвої потреби «користуватися іноземною мовою як природним засобом спілкування поза освітнім закладом; обмеженість мовленнєвої практики іноземною мовою; колективний характер навчання іноземної мови на відміну від індивідуального оволодіння рідною мовою; інтерференції рідної мови; складну структуру іншомовних мовленнєвих навичок, якими має опанувати той, хто навчається для користування іноземною мовою.

Розвиток всіх видів говоріння (усного та письмового) як культурно-мовного простору на всіх рівнях і у всіх видах мовленнєвої діяльності є основою опанування іншомовної комунікативної компетентності як сукупності взаємопов'язаних якостей особистості, знань, умінь, навичок, способів мислення та діяльності, що задаються по відношенню до мовленнєвої

діяльності: читання, письмо, говоріння та аудіювання, необхідних, щоб якісно та продуктивно діяти по відношенню до них, формування англомовної компетентності у говорінні. Випускник ЗСО III ступеня, ліцею, гімназії повинен володіти іншомовною мовленнєвою самостійністю відповідно до діяльності, що підвищує його освітню та соціальну мобільність, тому проблема формування англомовної компетентності в говоріння набуває все більшої актуальності у зв'язку з переходом до міжкультурно-професійної взаємодії у сучасному глобалізованому світі.

Аналіз методичної літератури свідчить, що процес навчання говоріння досліджувався на матеріалі різноманітних вікових категорій школярів та спеціальностей майбутніх фахівців (економічних, технічних, управлінських, медичних, юридичних тощо) та мов (М.В. Аветісян, Є.С. Большакова, Є.М. Богачова, А.І. Валуєва, Н.Д. Гальскова, Н.Л. Драб, А.П. Запорожченко, І.В. Драгомирецький, Л.М. Контовська, М.Г. Кочнева, Л.І. Морська, А.П. Литнєва, М.А. Лютнєва, І.Ф. Надьожина, Н.Р. Петранговська, Н.Д. Соловійова, О.Б. Тарнопольський, І.А. Федорова, К.Н. Хітрик, Г.Г. Шевченко, S.E. Valmet, M.H. deLegge та ін.). Переважно увагу методистів привертало питання навчання професійно орієнтованого говоріння (ПОГ) студентів немовних спеціальностей. Що стосується школярів, то зусилля методистів зосереджувалися на різноманітних аспектах навчання монологічного мовлення (ММ) (І.М. Андреасян, А.К. Артикбаєва, А.П. Бабенко, М.С. Балабайко, Є.Г. Бжоско, А.Н. Гаврилов, Н.Д. Долгалова, А.П. Запорожченко, Н.П. Захаренкова, Г.В. Ільїна, В.І. Кунін, Б.І. Невська, Л.І. Новожилова, П.М. Леонтьєв, В.В. Матвейченко, Є.А. Маслико, А.Є. Мельник, А.І. Остапенко, Ю.І. Пассов, К.Д. Розанова, Ю.О. Склизьков, І.В. Черепанова, Л.І.Шевченко), удосконаленні усного ММ на основі системно-функціональної організації навчально-мовленнєвого матеріалу (Н.О. Баташов); присвячено дослідження з навчання усномовленнєвої комунікативної діяльності на ситуативній основі в групах поглибленого вивчення АМ (С.Я. Андрушко), навчання усного ММ з використанням відеофонограми в

інтенсивному курсі на початковому етапі навчання (Н.Ф. Бориско), розглянуто проблему тестового контролю рівня володіння говорінням АМ як другою іноземною (О.О. Молокович).

Доцільність розвитку продуктивних умінь мовленнєвої діяльності обумовлена як задоволенням освітніх потреб особистості і запитами суспільства, так і розвитком гуманістичного напрямку в методичній науці. Тому питання, пов'язані з розробкою ефективних підходів до розвитку мовленнєвої діяльності, привертають все більшу увагу дослідників. Формування англomовної компетентності в говорінні учнів старшої школи відповідно до сучасних вимог соціуму робить необхідним його включення до навчального процесу не лише на рівні інтелектуальної, а й соціально-особистісної активності.

Психологічні особливості опанування іноземної мови виявляли Т.В. Ахутіна, Ж.А. Вітлін, О.М. Лозова та ін.

Система освіти, базуючись на особистісно орієнтованій концепції, націлена не на формування особистості того, хто навчається в «заданому руслі» (як це вважалося раніше), а на створення умов, в яких учень розвиває власну універсальну сутність, свої природні сили. Особистісно орієнтований характер навчання англійської мови диктує необхідність переосмислювати як навчальну діяльність вчителя, так і позицію учня у засвоєнні мови. Школяр стає головним суб'єктом навчального процесу. Вчитель виконує не просто роль модератора, що створює стимули, які спонукають учня до засвоєння змісту навчання, – він є помічником і організатором спілкування мовою, яка вивчається і з її (мови) допомогою.

В особистісно орієнтованій освіті як засоби, що допомагають успішно взаємодіяти з іншими людьми, бути ефективним не тільки у навчальній, а й у професійній діяльності, розглядаються деякі техніки та технології з різних напрямків психотерапії: одним з таких напрямків є нейролінгвістичний програмування (НЛП), спрямоване на досягнення успіху та підвищення ефективності навчально-виховного процесу в результаті використання теорії

множинного інтелекту (Multiple Intelligence). Питаннями застосування технік та прийомів НЛП взагалі та теорією використання множинного інтелекту зокрема, займалися зарубіжні фахівці (М. Аткинсон, Я. Ардуй, Г. Гарднер, Р. Дітлс, Е. Россі, Б. Е.Еріксон та ін.).

Так, використання психолінгвістичних формул у процесі навчання англійської мови є однією з технік множинного інтелекту, заснованої на виявленні відповідностей конструкцій української та англійської мов і пропонує змінити напрям, в якому традиційно починається процес навчання іноземної мови, на протилежний, і розширювати свої знання, відштовхуючись не від незнайомої чужої мови, а від звичної, рідної: якщо учень максимально швидко і грамотно навчився перекладати всі одиниці, що входять до комунікативного набору рідної мови, чужою, то він опанував іноземну мову.

Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури з теорії та методики викладання іноземних мов і культур показує, що проблема формування мовленнєвої компетентності школярів у процесі навчання англійської мови із застосуванням технік та прийомів НЛП, зокрема особливостей врахування відмінностей учнів у навчанні, є недостатньо вивченою. Система вправ, призначена для цього у шкільних підручниках, не забезпечує повною мірою ефективного оволодіння учнями навичками усної англійської мови. У процесі формування англійської компетентності в говорінні виникає низка проблем, які визначили напрями дослідницького пошуку: дидактичне обґрунтування мовної взаємодії вчителя та учня в процесі навчання англійської мови, визначення ролі та місця мовленнєвої компетентності в цій взаємодії; виявлення специфіки змісту процесу формування англійської компетентності учнів у говорінні, психологічні особливостей оволодіння іноземною мовою і на цій основі забезпечення його психолого-педагогічного супроводу на старшому ступені навчання в ЗСО.

У сучасній практиці навчання іноземних мов та культур відповідно до концепції НУШ виразно проявилися проблеми та **протиріччя** у викладанні англійської мови. Вони полягають, з наших позицій, у наступному:

між необхідністю вироблення в учнів навичок англомовної мовленнєвої діяльності як засобу комунікації, необхідних їм для майбутньої соціалізації та недостатнім методичним забезпеченням формування компетентності в говорінні в умовах навчання в школі;

між необхідністю використання в умовах особистісно орієнтованої освіти засобів, що допомагають використовувати свій потенціал та внутрішні ресурси, успішно взаємодіяти з іншими людьми, бути ефективним не тільки у навчальній, а й у соціальній діяльності, і недостатнім оволодінням, як вчителями сучасної школи, так і школярами, техніками та технологіями з різних напрямів психотерапії та НЛП, зокрема, множинного інтелекту, спрямованого на досягнення успіху та підвищення ефективності навчально-виховного процесу;

між суттєвою значимістю в навчанні англійської мови проблеми усунення конфлікту між стилем викладання та стилем навчання школяра, що заважає реалізації його здатності ефективно та успішно вчитися, та нерозробленістю методології використання психолінгвістичних формул як однієї з технік використання теорії множинного інтелекту.

Зазначені протиріччя обумовили вибір теми магістерського дослідження: **«Застосування теорії множинного інтелекту під час формування англомовної компетентності у говорінні учнів старших класів».**

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методологічних основ, специфіки, основних напрямів та педагогічних умов ефективного формування англомовної компетентності у говорінні у процесі навчання учнів старшого шкільного віку англійської мови із застосуванням теорії множинного інтелекту.

Для досягнення поставленої мети були вирішені такі **завдання**:

1) дати дидактичне обґрунтування англомовного говоріння як культурно-мовного простору та основи формування англомовної компетентності старших школярів у процесі навчання;

2) на основі теоретико-методологічного обґрунтування проблеми застосування теорії множинного інтелекту в умовах особисто-орієнтованого навчання розкрити сутнісно-змістовну характеристику та специфіку процесу навчання англomовного говоріння старшокласників;

3) розробити структурно-функціональну модель формування англomовної компетентності старшокласників у говорінні із застосуванням теорії множинного інтелекту в процесі навчання англійської мови та обґрунтувати сукупність педагогічних умов її успішної реалізації відповідно до вимог концепції НУШ;

4) дати дослідно-експериментальне обґрунтування критеріальній характеристиці та методиці дослідження ефективності процесу формування англomовної компетентності в говорінні старшокласників із застосуванням теорії множинного інтелекту в процесі навчання англійської мови;

5) розробити, апробувати і впровадити в практику навчання систему вправ, спрямовану на формування англomовної компетентності в говорінні.

Об'єктом дослідження є процес формування англomовної комунікативної компетентності в старшій школі відповідно до концепції НУШ.

Предмет дослідження: формування англomовної компетентності у говорінні учнів старшого шкільного віку в процесі навчання англійської мови з використанням психолінгвістичних формул.

Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань використано такі **методи** наукового пошуку:

- *теоретичні*: критичний аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових джерел із методики навчання іноземних мов та культур, педагогіки, психології, лінгвістики з метою визначення стану дослідженості проблеми, її методологічних та методичних основ; вивчення нормативної документації, програм навчальних дисциплін з метою узагальнення теоретичних даних з проблеми дослідження; моделювання навчального процесу із використанням запропонованої методики;

- *емпіричні*: наукове спостереження за організацією навчального процесу з вивчення англійської мови в сучасних українських ЗСО, вивчення досвіду вчителів щодо формування англомовної комунікативної компетентності в старшій школі відповідно до концепції НУШ; якісний та кількісний аналіз даних для оцінювання рівня сформованості англомовної компетентності у говорінні учнів старшого шкільного віку; методи математичної статистики для інтерпретації одержаних результатів проведеного методичного експерименту.

Наукова новизна магістерського дослідження полягає у тому, що: *вперше* теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику навчання англійської мови старшокласників на засадах теорії множинного інтелекту; *удосконалено* визначення критеріїв відбору англомовного навчального матеріалу для навчання старшокласників англомовного говоріння як культурно-мовного простору на основі використання психолінгвістичних формул; *набуло подальшого розвитку* трактування понять «англомовна комунікативна компетентність», «психолінгвістичні формули», «множинний інтелект»

Теоретична значущість результатів магістерського дослідження полягає в тому, що:

✓ на основі теоретико-методологічного обґрунтування проблеми використання теорії множинного інтелекту в умовах особисто орієнтованого навчання розкрито сутнісно-змістовна характеристика та специфіка процесу навчання англійській мові у старшій школі, заснованого на виявленні відповідностей конструкцій української та англійської мов з використанням комунікативного набору рідної мови, алгоритмізації їхнього грамотного перекладу англійською мовою, що забезпечує оптимізацію всіх видів мовленнєвої діяльності відповідно до вимог концепції НУШ;

✓ показано, що застосування теорії множинного інтелекту дає можливість вчителям англійської мови освітніх закладів надавати допомогу та педагогічну підтримку старшокласникам у навчанні (підвищити ефективність навчання), у вихованні (взаємодіяти на рівні співробітництва, сприяти розвитку

у них процесів «самовизначення, самовиховання, саморозвитку), у спілкуванні (досягати особливого стану успішної комунікації між суб'єктами взаємодії); учня, який заважає реалізації здібності ефекту) ефективно та успішно вчитися;

✓ процес формування англomовної комунікативної компетентності учнів старших класів представлений у дослідженні як сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених підсистем, об'єднаних для реалізації професійних і освітніх цілей і завдань, що знайшли відображення в блоках спроектованої в дослідженні моделі формування англomовної компетентності у говорінні школярів з використанням теорії множинного інтелекту, яка становить собою відкриту, цілісну і динамічно розвивається систему, що складається з методологічного, змістовного, діяльнісного і результативного компонентів-блоків, і сприяє опису і розширенню знання про досліджуваний процес для перетворення і ефективного управління ним.

Практична значущість результатів дослідження полягає в тому, що:

- виявлена специфіка формування мовленнєвої компетентності старшокласників на основі використання як теорії множинного інтелекту у процесі навчання англійської мови та її врахування в організації освітнього процесу дозволяє підвищити рівень готовності оволодіння іноземною мовою до такого, що дозволить їм активно та вільно використовувати його у англomовному середовищі;

- запропоновано засоби, організаційні форми, способи та прийоми навчання англійської мови з використанням теорії множинного інтелекту: система вправ з використанням психолінгвістичних формул; демонстрація нових мовних явищ, мовних зразків та організація їх слухового сприйняття (аудіювання) учнями; орієнтація уваги на смисловий зміст речень та контроль розуміння; організація аудіювання та правильного відтворення граматичної форми як ізольовано, так і в типовому реченні; контроль правильності відтворення зразка кожним учням; здійснення індивідуального та хорového промовляння; організація багаторазового повторення мовленнєвих зразків з різним лексичним наповненням в умовно-мовленнєвих та мовленнєвих

вправах; організація мовленнєвої діяльності на основі використання провідних модальностей учнів, полімодального подання інформації, використання навчальних метафор, на основі відповідності стилів навчання навчальної ситуації, розвитку аудіальної, візуальної та кінестетичної здібностей, формування нової розумової стратегії в оволодінні англійською мовою.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження та окремі положення обговорювалися: на засіданнях кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського НПУ ім. О. Довженка; на X Міжнародній інтернет-конференції «Глухівські наукові читання – 2022», на *III Всеукраїнській студентській науково-практичній Інтернет-конференції «Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації»*, Умань, 19 березня 2022 р.); на звітній науково-практичній конференції студентів, магістрантів «Наукові дослідження молоді» (Глухів, 2022);

Публікації: Основні положення магістерської роботи відображено у публікації:

1. Meleshko Liliia. Application of the theory of multiple intelligences in the formation of English language competence in the speech of high school students. *The 21st Century Challenges in Education and Science : матеріали X Всеукраїнських науково-педагогічних читань молодих учених і здобувачів освіти іноземними мовами* (м. Глухів, 14 квітня 2022 року). С. 84-87.

2. Мелешко Лілія. Теорія множинного інтелекту в контексті навчання іноземних мов. *Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації : матеріали III Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції*. Умань, 2022.

Обсяг і структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, який містить 55 найменувань, з яких 7 – англійською мовою. Загальний обсяг роботи становить 125 сторінок, із них 106 сторінок основного тексту. Магістерська робота містить 6 рисунків, 9 таблиць. Текст магістерської роботи доповнюють 6 додатків.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ГОВОРІННІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ

1.1. Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми використання теорії множинного інтелекту в умовах особисто орієнтованого навчання англійської мови

Великі зміни в організації освітнього процесу відбулися останнім часом у вітчизняній системі освіти. Як це зазвичай відбувається, різкі перетворення чітко виявляють протиріччя у цьому процесі. Вони полягають, з наших позицій, у наступному:

- практичне володіння англійською мовою супроводжується формуванням такого рівня знань, який не відповідає вимогам щодо використання цієї мови як інструменту обміну інформацією;
- вміння реалізувати отримані у старшій школі знання на практиці не відповідають рівню підготовки до здійснення мовленнєвої діяльності старшокласників;
- рівень практичного володіння англійською мовою та рівень володіння нею в дидактичних цілях (вміння вирішувати методичні завдання відповідно до цілеспрямованих дій на уроці) не відповідають один іншому.

Відомо, що проблема принципів навчання іноземних мов та культур відноситься до найбільш спірних у методичній науці. Загальноприйнятим є поділ всіх принципів навчання іноземних мов на загальнодидактичні та методичні, проте кількість і зміст принципів у різних методичних посібниках не збігаються. Останнє можна пояснити тим, що найчастіше в трактаті принципів проявляються індивідуальні «прихильності» авторів тієї чи іншої методичної концепції. Так звані загальнодидактичні принципи (свідомість, що виховує характер навчання, міцність знань тощо) по суті навряд чи можуть бути названі

принципами, на яких будувався навчальний процес з англійської мови або можна його побудувати. Справді, цілі десятиліття у методиці офіційно «визнано» принцип свідомості, але практично виявляється, що учні замість свідомого засвоєння навчального матеріалу «зазубрюють» підготовлені тексти на тему, діалоги тощо. або взагалі його не знають. Реалізація принципу активності зводиться зазвичай до того, що учень активний у тому випадку, якщо його запитує викладач [44].

Можна було б навести й інші приклади, що свідчать про те, що принципи, які акцентуються в методиці навчання грають лише роль деяких суб'єктивних орієнтирів у відборі змісту та його подачі школярам. Їх авторів поєднує одне – переважна орієнтація на процес навчання з погляду вчительської діяльності і в меншій мірі – на специфіку діяльності старшокласника із засвоєння англійської мови, а також ігнорування або недооцінка об'єктивної сутності процесу навчання іноземної мови як процесу взаємодії (спілкування) її суб'єктів. І, якщо хочемо, щоб навчання англійської мови наближався за своїми основним параметрам до процесу оволодіння мовою в природній мовній ситуації, тобто був би в повному розумінні комунікативним, то ми «...покликані створити в класній кімнаті мікросвіт навколишнього нас життя з усіма реальними, міжлюдськими стосунками та цілеспрямованістю у практичному використанні мови» [47].

Це диктує необхідність розглядати реальний навчальний процес як «особливо організоване спілкування або особливий різновид спілкування», важливою функцією якого стає встановлення взаємодії вчителя та учня, школярів один з одним. У цьому навчальний процес є взаємодією, тобто процесом спільної діяльності його суб'єктів. Результатом такої взаємодії є опанування школярами мовленнєвого досвіду в новій для них мові та залучення з його допомогою до нової культури та національних традицій їх зіставлення зі своїм національним і мовленнєвим досвідом у рідній мові.

У наш час вихідним у взаєминах між державою та особистістю є розуміння останньою як суб'єкта історії, активного діяча. Суспільство

конституційно проголошує пріоритетність своїх громадян як суб'єктів соціальної життєдіяльності. Нова парадигма відносин між державою та особою зумовлює впровадження нової філософії освіти, що вимагає у свою чергу, проведення нової освітньої політики [33].

Відповідно до цієї ідеології якість освіти визначається не лише певним суб'єктом знань і особливими особистісними характеристиками, що роблять людину здатну до постійного відновлення інформативного діалогу навколишнім його соціальним середовищем, мобільним і вільним у своїх вчинках, відповідальним за прийняті рішення. Іншими словами; на зміну педагогіці цілеспрямованого впливу на учня з метою навчання і виховання останнього прийшла нова, особистісно орієнтована концепція освіти. Відповідно до цієї концепції освіта із способу навчання індивіда має бути трансформована в механізм розвитку культури, формування образу світу і людини в ньому [48].

З сказаного можна дійти невтішного висновку у тому, що система, освіти; базуючись на особистісно орієнтованій концепції, спрямована не на формування особистості учня в «заданому руслі» (як це вважалося раніше), а на створення умов, в яких учнів розвиває власну універсальну сутність, свої природні сили.

Під особистісно-орієнтованою парадигмою освіти розуміється вихідна концептуальна, модель (концепція) постановки та вирішення проблем освіти, де визнаються унікальна сутність кожного учня та індивідуальність його освітньої траєкторії.

Слід цілком і повністю погодитись з В. С. Лутай у тому, що особистісно орієнтована спрямованість освіти докорінно змінює його (освіти) зміст, який має:

- сприяти засвоєнню учнем соціального досвіду, тобто знань, навичок та умінь, які необхідні йому для нормальної життєдіяльності в суспільстві, конкретному соціумі;
- стимулювати здатність учня до вільного та креативного мислення;

- формувати в школяра світогляд, створювати цілісну картину світу;
- розвивати вміння усвідомлено планувати свій розвиток, розуміти динаміку останнього і самостійно вчитися;
- розвивати в здобувача освіти систему особистісних властивостей; і якостей, що сприяють його саморозвитку: мотивацію, рефлексію, системні знання як засіб контролю сформованості картини світу тощо [24, с. 25-26].

Отже, основним принципом навчання іноземної мови є його (навчання) особистісно орієнтована спрямованість та спрямованість на мовну особистість учня. У зв'язку з цим ще раз наголошуємо, що висування концепту мовної особистості/вторинної мовної особистості як системотворчого фактору сучасної методичної теорії і практики є досить актуальним і співзвучним освітній ідеології. Мовна особистість редукується і представляє як генетично обумовлена схильність до створення та маніпулювання знаковими системами, як «людський» корелят Мова з великої літери.

У такому розумінні мовна особистість є багатошаровий і багатокомпонентний набір мовленнєвих здібностей, умінь, готовності до здійснення мовленнєвих вчинків різного ступеня складності, вчинків, що включають виявлення та характеристику мотивів і цілей, рушійних розвитком особистості, її поведінкою і, зрештою, що визначають ієрархію смислів і цінностей у мові моделі світу [40, с. 31-35].

Принцип орієнтації навчання іноземної мови на формування в рисах вторинної мовної особистості, що навчається, найбільш природним чином робить актуальною задачу не просто навчити учня поводитися (за допомогою іноземної мови) як носій мови, що вивчається, а й розвинути у нього (школяра) здатність і готовність здійснювати текстову діяльність мовою, що вивчається, здатність до адекватної взаємодії з представниками інших культур, наук і соціумом (на різних рівнях).

Таким чином, особистісно орієнтований характер навчання англійської мови диктує необхідність переосмислювати як навчальну діяльність вчителя, так і діяльність учня із засвоєння мови. Школяр стає головним суб'єктом

навчального процесу. Вчитель виступає не просто в ролі модератора, що створює стимули, що спонукають школяра до засвоєння змісту навчання, – він є помічником і організатором спілкування школяра з її (мови) допомогою. Освітній процес будується не з погляду пріоритетів навчального матеріалу: вихідним є учень як суб'єкт освітнього процесу. Щоб реалізувати це положення, необхідно впроваджувати в практику і дидактико-методичні технології, метою яких (на всіх етапах навчання) є не накопичення знань, умінь, а постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самоорганізації та самореалізації особистості кожного школяра» [16]. Іншими словами, йдеться про пошук виходу за вузькі рамки мовних аспектів навчання англійської мови відповідно до особистісних потреб та інтересів суб'єктів педагогічного процесу.

Оскільки і лінгвістика, і психолінгвістика розглядають мову не як певну систему мовних засобів, а як один з аспектів людської діяльності – соціальний (мовленнєва діяльність є розумова і творча діяльність), то навчання іноземної мови, націлене на формування у школяра рис вторинної мовної особистості, становить свідомий (когнітивний) і творчий процес, а не «запрограмована поведінка».

Когнітивність, за справедливим зауваженням О. М. Рубанця, пов'язана з тим, що учень не просто опановує ще один засіб спілкування. Оскільки мова сама по собі не виражає жодних смислів, що існують незалежно від концептуальних систем, то засвоєння мови є не тільки набуття засобами кодування концептів, скільки формування картини світу студента, що складається, як ми вже зазначали, як з вербальних, так і предметних знань [38]. Тому англійська мова відповідно до концепції НУШ не повинна викладатися як «формальна система».

Навчати мові – означає навчати культурі, маючи на увазі взаємопов'язані комунікативний та соціокультурний розвиток школяра. Засвоєння мови є засвоєння відповідних відмінностей у світі – концептуальних систем. Що стосується мовних засобів, то оволодіння ними має служити тому, щоб учень

усвідомлено міг керувати процесом вибору відповідних засобів під час спілкування та процесом індивідуального засвоєння мови.

У зв'язку зі сказаним вище особливу значущість набуває проблема автентичності репрезентованої за допомогою мови «картини світу». Процес навчання іноземної мови має спиратися на автентичний інофонний текст як одиницю комунікації (продукт текстової діяльності); в якому представлені ознаки іншої (іншомовної) мовленнєвої спільності. При цьому мова повинна йти про соціально значущу, культурологічну специфічну інформацію, опановуючи яку учень долучатиметься на певному рівні до лінгвокогнітивних характеристик представника іншої етнокультурної спільності та; інтерпретуючи його текстову діяльність, краще усвідомлювати свою рідну культуру.

У зв'язку з цим важливо, щоб процес навчання передбачав малоусвідомлену активність школярів на рівні мовленнєвої поведінки і, отже, розвинути здатність здійснювати комунікативну діяльність самостійно. Останнє дає можливість внести в процес навчання, «некероване засвоєння» і тим самим наблизити його за основними своїми параметрами до процесу оволодіння другою мовою в природній мовленнєвій ситуації. Звідси неминучою повинна стати відмова від імітаційних технологій на користь творчих, соціальних форм і прийомів навчання, які акцентують змістовні аспекти навчального процесу і роблять значущими «сміслові навантаження».

Навчити творчо користуватися мовою можна лише під час активного спілкування (взаємодії) учнів цією мовою. Тому способи навчання, спрямовані насамперед на засвоєння системи мови, повинні бути замінені новими, інтерактивними формами навчання, що об'єднують школярів — суб'єктів навчального процесу та надають процесу навчання діяльний характер.

Діяльнісна основа навчання предмету — ще один принцип викладання і навчання іноземної мови – виявляється у зовнішній і внутрішній (розумової) активності школяра. Це означає, що традиційна фронтальна робота, коли мовленнєву активність виявляє вчитель, а школярі активні лише тому випадку,

якщо їх запитують, скорочується на користь самостійних форм навчання. Практика показує, що, на жаль, нерідко учень виступає «як сторонній» спостерігач, який холодно фіксує те, що відбувається або знаходиться навколо нього (коли він робить це не холодно, а з усмішкою, це вже вважається методичним досягненням) [47] і не сприяє успішності засвоєння мови. Остання повною мірою залежить від цього, чи викликає діяльність з оволодіння мовою у школяра позитивне до неї ставлення і чи моделюються у процесі ситуації, у яких навчається діє самостійно (автономно).

С. І. Бондар зазначає, що у навчальному процесі з іноземної мови існують щонайменше дві можливості зацікавити учня. Перша пов'язана з побудовою «пропонованих обставин» таким чином, щоб школяр реально опинявся в ситуації, коли йому доводиться діяти так чи інакше. У другому випадку йдеться про ситуацію, в яких учень здійснює «перевтілення» («перенесення») в діючу в цих обставинах особу. Таким чином, у другому випадку йдеться про так звані прийоми, що «симулюють» ситуації реального мовленнєвого спілкування (наприклад, розігрування заданих діалогів-зразків) [5]. Цілком очевидно, що в світлі нової дидактико-методичної парадигми (концепція НУШ) саме перша можливість повинна займати на уроці все більш суттєве місце, поступово «витісняючи» інші можливості зацікавленості школяра.

Оскільки здобувач освіти розуміється як інтелектуальний (мислячий) і автономно (самостійно) діючий індивід, його мовленнєва діяльність (втім, як і засвоєння мови) перебуває під впливом його загального мовленнєвого досвіду, що постійно змінюється (у тому числі і в рідній мові), а також індивідуального досвіду у засвоєнні мови та спілкуванні цією мовою. Якщо це так, то навчальний процес повинен активізувати наявні у кожного учня інтелектуальні здібності, знання та мовленнєвий досвід, його емоції та настрої і розвивати ці особистісні параметри.

Тому важливо будувати навчальний процес в такий спосіб, щоб учень, вирішуючи ті чи інші комунікативні завдання, відчував потребу і мав можливість реалізувати власні наміри, тобто діяв від своєї особи. При цьому

процес навчання англійської мови повинен бути спрямований не на формування коректного мовлення (найчастіше на основі заданого зразка) і розвиток у здобувачів умінь «мовного реагування, мовного пристосування і комунікативної ситуації (на рівні мовленнєвої поведінки). У центрі уваги має бути навчання здатності породжувати і розуміти висловлювання у межах автентичної ситуації лише на рівні текстової діяльності [53, с. 95].

Таким чином, процес оволодіння школярами англійською мовою у навчальних умовах буде успішним за умови, якщо він:

- спрямований на особистість школяра, його реальні потреби та мотиви, соціокультурні, індивідуальні програми розвитку;
- усвідомлений учнями як індивідуальний процес, що залежить насамперед від них самих;
- забезпечений вміннями вчителя виявляти мотивацію до навчання у кожного здобувач та спрямовувати її на успішне оволодіння мовою;
- має діяльнісний, когнітивний, творчий характер;
- орієнтований не так на логіку і системність предмета засвоєння, але в логіку розвитку особистості учня, його суб'єктивного внутрішнього стану;
- стимулює прояв власної активності школярів, задоволення від спілкування один з одним, від усього того, чим необхідно займатися на уроках;
- враховує, передусім, індивідуальні передумови навчання та умови навчання, а не різницю між системами рідної та англійської мов.

Сказане вище дозволяє розцінити сучасний процес оволодіння англійською мовою в ЗСО III ступеня як когнітивний, творчий і «відкритий» процес, що виключає директивність з боку вчителя і неприйняття змісту навчання здобувачем освіти.

Проблема ефективності освітнього процесу була і залишається в освіті однією з актуальних, незважаючи на ті зміни, які відбуваються і в суспільстві, і в системі освіти, і освітньому процесі в цілому. Вирішення цієї проблеми буде завжди пов'язане не тільки з розширенням знань і умінь, але і з впровадженням в цей процес сучасних прийомів, методів, способів, технологій, які

використовуються не лише в педагогіці, а й психології, бізнесі, менеджменті, психотерапії та інших галузях.

В особистісно орієнтованій освіті як засоби, що допомагають успішно взаємодіяти з іншими людьми, бути ефективним не тільки у навчальній, а й у професійній діяльності, розглядаються і деякі техніки та технології з різних напрямків психотерапії. Одним з таких напрямів є застосування теорії множинного інтелекту.

У зв'язку з гуманізацією освітнього процесу в системі сучасної шкільної освіти відчувається необхідність пошуку нових підходів до навчання іноземних мов, спрямованих на створення сприятливих умов для виявлення та розвитку інтелектуальних здібностей кожного учня.

Аналіз нормативних документів свідчить про те, що сучасні робочі програми з іноземних мов реалізують рівневу та профільну диференціацію, що пропонує розрізняти учнів за рівнем мовленнєвої підготовки, віковими характеристиками, обсягами програми та профільною спрямованістю. Як показує практика, комплекс прийомів та способів навчання зводиться лише до поділу навчальної групи на «сильних», «середніх» та «слабких» з урахуванням їх здібностей до засвоєння мовного матеріалу, що є недостатнім для розвитку особистості кожного учня.

У зв'язку з цим в останні роки зарубіжній методиці (М. Крістісон, Г. Пухта, Р. Снайдер, Дж. Річард) активно розглядається багатосенсорний підхід, в основі якого лежить теорія «множинного інтелекту», описана в 1983 американським психологом Ховардом Гарднером [51].

Основна ідея цієї теорії полягає в тому, що інтелект має різні канали сприйняття та його розвиток обумовлено культурними особливостями чи соціальним середовищем. Вчений Х. Гарднер зазначає, що традиційні тести IQ вимірюють лише логіку та мову, але мозок має інші не менш важливі види інтелекту та виділяє дев'ять самостійних інтелектуальних здібностей: логіко-математичну, лінгвістичну, просторову, музичну, тілесно-кінестетичну, міжособистісну, особистісну, натуралістичну та екзистенційну.

Логіко-математичний інтелект активізує логічне мислення, дозволяє легко впоратися в роботі з числами, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Лінгвістичний інтелект характеризується майстерним володінням усним та писемним мовленням для вираження своїх почуттів, емоцій та опису навколишнього світу.

Просторовий інтелект безпосередньо пов'язаний з візуальною пам'яттю та здатністю створювати та керувати розумовими образами.

Музичний інтелект передбачає розвинений музичний слух, почуття ритму та тональності, здатність розпізнавати та запам'ятовувати мелодію.

Тілесно-кінестетичний інтелект визначає здатність відчувати своє тіло, добре орієнтуватися у часі та просторі.

Міжособистісний інтелект проявляється у взаємодії з іншими людьми, здатності розуміти їхній настрій та мотивацію.

Особистісний інтелект — це здатність розуміти себе, а також свої думки та почуття, і використовувати ці знання у реальних життєвих ситуаціях.

Натуралістичний інтелект виявляється у усамітненні з природою та схильності до розуміння представників флори та фауни.

Екзистенційний інтелект має на увазі прагнення до вивчення найважливіших аспектів, що стосуються людської сутності, і боротьбу з глибокими питаннями буття.

Найбільш виражений багатосенсорний канал і впливатиме на індивідуальні інтелектуальні та психологічні особливості людини.

Разом з описом дев'яти типів інтелекту та їх теоретичними основами можна виділити такі особливості аналізованої теорії [49, с.15]:

- 1) кожна людина має всі дев'ять типів інтелекту з різним рівнем функціонування;
- 2) усі перелічені інтелектуальні здібності можуть розвиватися у процесі навчання до адекватного рівня компетентності;

3) типи інтелекту завжди взаємодіють один з одним, обумовлюючи цілісність процесу функціонування;

4) не існує загальновизнаних стандартів, необхідних для того, щоб вважатися розумним, дослідники теорії «множинного інтелекту» стверджують, що кожна людина унікальна та інтелектуально розвинена по-своєму. На сьогоднішній день основи теорії «множинного інтелекту» дозволили сформулювати новий підхід до навчання іноземних мов. Реалізація багатосенсорного підходу в процесі навчання дає можливість враховувати інтереси та здібності кожного учня, створюючи умови для стимулювання його інтелектуальної діяльності.

У цьому сенсі англійська мова чудово підходить для реалізації багатосенсорного підходу, оскільки цей навчальний предмет не обмежений лише лінгвістичним компонентом, а охоплює всі аспекти комунікації та може інтегрувати в інші предметні галузі (музика, математика, природознавство тощо). Крім того, вивчення англійської мови безпосередньо торкається всіх сенсорних каналів сприйняття. Все вищесказане дозволяє зробити висновок, що багатоаспектність і багатофункціональність мови створюють сприятливі умови для реалізації багатосенсорного підходу в процесі навчання на старшому ступені ЗСО.

У процесі навчання англійської мови багатосенсорний підхід може бути використаний для усвідомлення та оцінки учнями своїх інтелектуальних здібностей; для дослідження вчителем індивідуальних інтересів учнів; для використання різноманітних форм роботи на уроці та позаурочної діяльності, дозволяючи кожному учневі продемонструвати свої знання; для проектування занять, вкладених у задоволення потреб учнів [50].

Переваги використання багатосенсорного підходу у навчанні іноземних мов полягають у нових можливостях організації навчального процесу. Відбір навчального матеріалу здійснюється з урахуванням потреб та особливостей учнів, дозволяючи кожному учневі успішно справлятися із запропонованими завданнями, що у свою чергу має велике значення для розвитку мотивації.

Виконання завдань, націлених на різні типи сприйняття та мислення, робить подальше навчання більш ефективним, ґрунтуючи його на сильних сторонах кожного учня та розвиваючи при цьому слабкі.

Розвиток кожного з названих типів інтелекту в процесі навчання англійської мови учнів старшого шкільного віку передбачає використання відповідних способів та форм організації навчальної діяльності. Дотримуючись принципів багатосенсорного підходу, можна використовувати різні види вправ та завдань, які відповідатимуть інтелектуальним здібностям кожного учня.

Традиційно логіко-математичне мислення пов'язують з математикою та природничими науками, проте його компоненти можуть бути активно задіяні під час навчання іноземної мови. Розвитку логіко-математичних здібностей сприятимуть завдання, що ґрунтуються на логічному виборі або прийнятті рішення, тексти з проблемним змістом, проектна діяльність. Презентація нового навчального матеріалу будується на систематизації та класифікації лексичних одиниць, а граматичні правила представлені у вигляді формул.

На сьогоднішній день для ефективного розвитку лінгвістичних здібностей учням пропонуються різні комунікативні вправи, націлені на формування смислового сприйняття та породження висловлювань в усній та письмовій формах.

Учні з розвиненим просторовим інтелектом сприймають предмети детально - їх форму, лінії, розташування у просторі, колір. На уроках англійської мови в 10-11 класах можуть бути використані графіки, картинки, малюнки, слайди, плакати, мультимедійні презентації або відео, вправи, які потребують малювання та заповнення схем.

Для кращого засвоєння мовного матеріалу та підтримки інтересу до вивчення англійської мови в учнів із розвиненими музичними здібностями необхідно включити до навчального процесу музичний компонент. Використання фонової музики під час заняття для методики навчання явище не нове. У сугестопедії, наприклад, вчитель використовує класичну фоновою музику як супровід до уроку для оптимізації та інтенсифікації процесу навчання.

Здатність відчувати ритм, висоту тону та мелодії позитивно впливає на вивчення англійської мови.

Учням з тілесно-кінестетичним інтелектом найбільш цікавими є завдання, що передбачають фізичну активність. Яскравим прикладом організації навчального процесу в навчанні іноземної мови є метод опори на фізичні дії, запропонований американським професором Дж.Ашером у 1967 році та заснований на положенні психології про координацію мови та фізичних дій, які її супроводжують.

Завдання для учнів із розвиненим міжособистісним інтелектом передбачають використання парних, групових та колективних організаційних форм. Працюючи в групі, учні можуть виявити здатність розуміти настрої, почуття, мотиви та наміри іншої людини, тим самим обмінюючись новими знаннями у процесі спільної пізнавальної діяльності. Прикладом організації такого навчального процесу може бути кооперативне навчання, проблемне навчання, метод проектів чи навчання у співпраці.

Розвиток особистісного інтелекту дозволяє учню краще розуміти внутрішні аспекти своєї особистості та вибирати найкращий спосіб самостійного оволодіння іноземною мовою. У процесі навчання іноземної мови учням можуть бути запропоновані завдання, що сприяють розвитку самостійності, автономії та відповідальності, наприклад, складання портфоліо, ведення щоденника, використання аркушів для самооцінки.

Розвиток натуралістичного інтелекту може стимулювати завдання, тематика яких пов'язана з навколишнім світом. Наприклад, проекти на тему охорони навколишнього середовища дозволять підвищити інтерес до заняття, тим самим розвинути мотивацію до вивчення іноземної мови.

Екзистенційний інтелект був офіційно представлений дослідником Х. Гарднером через десятиліття після опису попередніх восьми типів інтелекту. Досі цей вид не став загально визнаним, проте це не виключає можливості існування. Учням із екзистенційним інтелектом необхідно надавати вибір форм роботи. Переважними будуть ті завдання, які дозволять учням виразити себе, а

не просто запам'ятати факти, мовний матеріал. У таких учнів є свої власні цілі, і вони часто мотивовані, щоб слідувати своїм власним внутрішнім переконанням.

Реалізуючи багатосенсорний підхід у навчанні англійської мови, вчитель створює умови для розвитку інтелектуальних здібностей кожного учня, комбінуючи завдання та різні форми роботи, які можуть бути різними: колективна, групова, парна чи індивідуальна робота; зонування класу за основними типами інтелектуальних здібностей під час виконання проєктів; використання багатосенсорного підходу у навчанні іноземної мови у позаурочній діяльності за спеціально розробленою програмою.

З проникненням багатосенсорного підходу в сферу освіти з'явилася можливість використовувати в освітньому процесі при роботі з учнями прийоми, техніки та технології, спрямовані на формування, розвиток та досягнення успіху. Вчитель, відстеживши усталені шаблони успішного поведінки в класі, може створити модель успіху собі й учнів і використовуватиме її більш ефективного освітнього процесу.

На наш погляд, застосування технік та прийомів багатосенсорного підходу дає можливість вчителям шкіл та викладачам професійних освітніх установ надавати, допомогу та педагогічну підтримку учням та студентам у навчанні (підвищити ефективність навчання), у вихованні (взаємодіяти на рівні співробітництва, сприяти розвитку у них процесів самовизначення, самовиховання, саморозвитку), у спілкуванні (досягати особливого стану успішної комунікації між суб'єктами взаємодії); у професійній діяльності (розвивати професійну компетентність фахівця), у профілактиці професійного вигорання (керувати стресом, вміти використовувати свій потенціал та внутрішні ресурси).

Використання технік і прийомів НЛП допоможе педагогам ефективно формувати в учнів уміння вчитися, визначити доцільні їм додаткові курси, глибше зрозуміти, як стилі навчання впливають сприйняття і успішність у навчальної діяльності, посилити збереження змісту навчання.

З погляду прихильників впровадження багатосенсорного підходу, учні з низьким рівнем знань з'являються тоді, коли навчання спрямоване зміст, у якому вони розвивається відстаюча модальність сприйняття (під модальністю сприйняття розуміється провідний вид сприйняття, з допомогою якого мозком ведеться відбір отриманої інформації для того, щоб ввести її у сферу свідомості). І тут для ефективного навчання педагог має використовувати багатосенсорні техніки, тоді кожен учень може сам вибрати звичний йому навчальний стиль. Під навчальним стилем розуміється такий спосіб переробки інформації, в основі якого лежить вигляд сприйняття навколишнього світу; використовуваний учнем. Враховуючи вищесказане можна зробити висновки про те, що ефективність освітнього процесу залежить від: провідного виду сприйняття людини; від стилю навчання педагога та стилю вчення учня; від особливостей спрямованості навчання.

1.2. Спілкування як культурно-мовленнєвий простір для формування англomовної компетентності в говорінні учнів старших класів у процесі навчання англійської мови в старшій школі

Політичні, соціально-економічні та культурні зміни в останні десятиліття суттєво розширили функції англійської мови як навчальної дисципліни. Включення України до світового ринку, розширення співпраці із зарубіжними країнами значно збільшили можливість контактів для представників різних соціальних та вікових груп. З'явилися реальні умови для отримання освіти та роботи за кордоном, для просування українських товарів та послуг на світовий ринок, для обміну студентами, школярами, фахівцями. Внаслідок цього змінилася роль англійської мови у суспільстві: із навчально-предметної перетворилася в базовий елемент сучасної системи освіти, в засіб досягнення професійної реалізації особистості.

Існуюча практика навчання іноземних мов і культур не може вважатися задовільною через мізерно малий відсоток громадян, які володіють іноземною мовою. Між тим, в наш час є серйозні передумови для позитивних змін у сфері

мовної освіти. Культуроподібна та особистісна орієнтація сучасної освіти визначила і загальні підходи до навчання. Такими підходами стали соціокультурний та особистісно-орієнтований підходи. Як зазначає О.Горошкіна, новий напрямок думки починається з нового осмислення об'єкта оволодіння, яким є іноземна мова, розуміється як система формально-мовних засобів, що служить для цілей комунікації, яка перетворюється, розширюється і стає сховищем, транслятором, частиною, середовищем, формою та умовою культури [8].

Із зазначеної вище взаємозалежності мови та культури випливає, що це органічно пов'язані, інтегровані явища, та існування одного в відриві від іншого мислимо лише теоретично. Практично ж, навчання лише системним нормам мови, недоцільно. Нова стратегія навчання іноземної мови – це стратегія одночасного вивчення мови та культури, що транслюється за допомогою цієї мови в умовах діалогової взаємодії. Існує ряд факторів, що впливають на специфіку навчання іноземної мови, їх можна підрозділити на п'ять груп: соціально-економічні та політичні, соціально-педагогічні, соціально-культурні, методичні, індивідуальні.

Беручи до уваги розмаїття цілей навчання іноземної мови у суспільстві, слід пам'ятати, що навчання англійської мови тісно пов'язане з наявністю реального виходу культуру англійськомовних країн та її представників. У цих умовах від учня потрібно не просто знання мови, а вміння використовувати її в реальній комунікації і готовність вступати в цю комунікацію. Більше того, освітні аспекти навчання іноземної мови набувають свого подальшого розвитку у зв'язку з орієнтацією навчання предмету на ситуації міжкультурного спілкування і, отже, на пізнання інших нормативних, ціннісних позицій, думок, оцінок тощо [2, с. 45]. У цьому можна дійти невтішного висновку, що мета навчання іноземної мови є розвиток здібності до міжкультурного спілкування, вміння не просто будувати свою мовленнєву поведінку з носіями англійської мови (коректно у мовному відношенні), а й досягати взаєморозуміння з її допомогою. У цьому досягається як практична мета (повноцінна комунікація,

точне і адекватне розуміння поведінки носіїв іншої культури), а й виховна (формування оціночно-емоційного ставлення до світу; розуміння важливості знання мови тощо.), розвиваюча (розвиток творчої, пошукової діяльності; усвідомлення спільності та відмінностей; розвиток уміння подальшої самоосвіти тощо) та освітня (формування знань, умінь, навичок, способів мислення, розширення кругозору тощо) мети.

Сучасні вітчизняні та зарубіжні дидактика та методика розглядають зміст навчання не як статичну, а як дидактичну категорію, що постійно змінюється і розвивається. Зміст навчання співвідноситься з такими категоріями, як взаємопов'язана діяльність викладання (діяльність вчителя) та учіння (діяльність учня), звернених на навчальний матеріал, або, інакше кажучи, – зміст навчального предмета, курсу. Орієнтація на кінцевий результат навчання, що виявляється у певному рівні розвитку учня, на здатність спілкуватися на міжкультурному рівні, диктує необхідність говорити про багатоконпонентність змісту навчання. За твердженням О.Б. Тарнопольського, до нього входять як предметні та процесуальні аспекти, так і наявний, а також емоційно-оцінний досвід учасників освітнього процесу з іноземної мови, що набуває. Отже, зміст навчання включає наступні основні компоненти [44, с. 99-111]:

- ✓ сфери комунікативної діяльності, теми, ситуації та програми їх розгортання, комунікативні та соціальні ролі, мовленнєві дії та мовний матеріал (тексти, мовні зразки тощо);

- ✓ мовний матеріал, правила його оформлення та навички оперування ним;

- ✓ комплекс спеціальних (мовленнєвих) умінь, що характеризують рівень практичного оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, в тому числі в інтеркультурних ситуаціях;

- ✓ систему знань національно-культурних особливостей і реалій країни мови, що вивчається, мінімум етикетно-узуальних форм мовлення та вміння користуватися ними в різних сферах мовленнєвого спілкування;

✓ навчальні та компенсуючі (адаптивні) вміння, раціональні прийоми, розумової праці, що забезпечують культуру засвоєння мови у навчальних умовах та культуру спілкування з її носіями.

Практика оволодіння англомовною мовленнєвою діяльністю у ЗСВ на старшому ступені показує, що навчання мовленнєвому спілкуванню становить специфічні труднощі, які обумовлені цілою низкою об'єктивних чинників. До них зазвичай відносять: відсутність мовного, середовища; відсутність життєвої потреби користуватися англійською мовою як природним засобом спілкування поза освітнім закладом; обмеженість мовленнєвої практики англійською мовою; колективний характер навчання англійської мови на відміну від індивідуального опанування рідною мовою; інтерференцію рідної мови; складну структуру англомовних мовленнєвих навичок, якими має опанувати учень для користування англійською мовою [13].

Питання обґрунтування принципів навчання іноземних мов та культур відображені у роботах О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, О. Б. Тарнопольського та інших [44].

Необхідно відзначити, що системоутворюючим фактором формування комунікативної компетентності школярів засобами англійської мови є синтез принципів та ідей педагогіки вищої школи, теорії та практики оволодіння мовленнєвою іншомовною діяльністю у ЗСО та особистісного розвитку школяра. Учень старшого шкільного віку в процесі синтезованого знання приходить до осмислення світу та своєї особистості в контексті культури та історії українського народу та народів англомовних країн. Вирішення завдань різнобічного розвитку в єдності з виховними та освітніми завданнями характерно для методики викладання іноземної мови, в якій передбачено поряд із засвоєнням конкретної мови підвищення лінгвістичної грамотності, необхідної кожній людині, глибше знайомство з культурними цінностями країн мов, що вивчаються, та їх досягненнями у різних галузях науки і техніки тощо [БігичБориско].

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив нам розглядати мовленнєву діяльність як основу для формування англomовної компетентності в говорінні старшокласника. Усне та писемне мовленнєве спілкування реалізується у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіювання, читанні та письмі, навчання яким має здійснюватися взаємопов'язано, але за диференційованого підходу до кожного з них [7].

Розкриваючи поняття «мовленнєва діяльність», С.П. Гринюк характеризує її як активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою та обумовлений ситуацією спілкування процес передачі та прийому повідомлень [10]. Тлумачення поняття мовленнєва діяльність у різних авторів неоднакове; навіть існувала думка, що насправді є лише система мовленнєвих дій, які входять у якусь діяльність. Для сучасної методики характерно досить чітке розмежування «трьох аспектів мовних явищ» [15], що підлягають засвоєнню на заняттях з мови (мова – мовлення – мовленнєва діяльність), і розгляд її як провідного аспекту в умовах практичної спрямованості навчання. Поняття видів мовленнєвої діяльності прийшло у методику викладання рідної мови з методики викладання іноземних мови. Воно належить відомому лінгвісту та педагогу академіку Леву Володимировичу Щербі [цит.17]. Прийнято виділяти основні та допоміжні види мовленнєвої діяльності. Перші поділяються на продуктивні, спрямовані на породження та повідомлення інформації (говоріння та писемне мовлення), та рецептивні, орієнтовані на прийом інформації (аудіювання та читання). За допомогою продуктивних видів мовленнєвої діяльності забезпечується вираження думок в усній (говоріння) та писемній (лист) формах. Основне подібність говоріння і письма у тому, що обидва види мовленнєвої діяльності слугують для передачі інформації. Говоріння матеріально втілюється в звуках. Письмо реалізується в графічних знаках. Говоріння та письмо по-різному орієнтовані на реципієнтів. Говоріння призначене, головним чином, для безпосередньої передачі інформації (контактне спілкування), письмо – для передачі думок на відстань з тимчасовим

інтервалом (дистантне мовлення). Говоріння реалізується у формі діалогічного та монологічного мовлення, письмо — у формі монологічного мовлення.

Говоріння як вид мовленнєвої діяльності є також одним із способів усного мовного спілкування. Це продуктивний вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого (спільно з аудіюванням) здійснюється усне вербальне спілкування. Змістом говоріння є вираження думок в усній формі. У його основі лежать вимовні, лексичні, граматичні навички. Розрізняють висловлювання: ініціативне (активне), реактивне (у відповідь), репродуктивне (стохастичне). Психологічна структура акту говоріння включає чотири фази: 1) спонукально-мотиваційну, за якої проявляється потреба людини у спілкуванні під впливом певного мотиву і за наявності певної мети висловлювання; 2) аналітико-синтетичну, представлену у вигляді згорнутих розумових дій з програмування та формулювання думок (тут функціонує механізм внутрішнього оформлення висловлювання, що забезпечує вибір слів та граматичного прогнозування); 3) виконавчу – звукове та інтонаційне оформлення думки (на початковому етапі навчання перехід від програми висловлювання до її виконання відбувається через рідну мову); 4) контролюючу, завдання якої – сигналізувати про можливі помилки і сприяти їхньому виправленню; контроль передбачає наявність у того, хто говорить, зразка, що формується в результаті мовленнєвої практики і звірення власного мовлення з зразком.

Продуктом говоріння є мовленнєвий вислів (текст), а як одиниця говоріння виділяється мовленнєвий вплив. Відповідно до Н. В. Коч, виділяються такі психофізіологічні механізми мови: 1) механізм репродукції (забезпечує відтворення готових і засвоєних структурно-сміслових блоків); 2) механізм вибору мовних засобів; 3) механізм комбінування та конструювання; 4) механізм управління функціонуванням мовленнєвого висловлювання (іноді називають механізмом дискурсивності) [21]. Говоріння невіддільне від умов, у яких воно протікає, а саме: від обстановки у найширшому значенні слова і від конкретного екстралінгвістичного контексту. До останнього можна віднести

мету та умови спілкування, конкретне зміст мовленнєвого акту, характерну своєрідність учасників розмови, тобто їх вік, рівень розвитку, освіта, соціальний статус, тощо. Усе перелічене утворює ситуацію спілкування як «сукупність умов, мовних і немовних, необхідних і достатніх для того, щоб здійснити мовленнєву дію відповідно до наміченого плану» [9].

Виникаючи у певних сферах мовленнєвого спілкування, комунікативна ситуація впливає на вибір тематики і може бути однотемною та політемною. Акт усного спілкування (втім, як і письмового) може відбутися за наявності мотивів, цілей, комунікативної ситуації. У освітньому процесі сучасного ЗСО необхідно створювати умови спілкування та мотивувати висловлювання школярів [1]. При цьому мова йдеться не про висловлювання на рівні репродукції (наприклад, простий переказ тексту), а на продуктивному рівні (висловлювання школяра від своєї власної особи, наприклад, оцінка прочитаної інформації з точки зору її новизни чи значущості).

Для навчання говоріння призначені спеціальні вправи, що поділяються на підготовчі та мовленнєві [4]. Навички непідготовленого мовлення, його реактивність, спонтанність виробляються в діалозі, в ході якого відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або декількома особами. Умови, в яких протікає діалогічне мовлення, визначають низку його особливостей, до яких належать: стислість висловлювання, широке використання немовних засобів спілкування (міміка, жести), інтонації, різноманітність речень неповного складу, вільне від суворих норм книжкової мови, синтаксичне оформлення висловлювання, переважання простих речень, безпосередність сприйняття, активна роль адресанта тощо.

Навчання діалогічного мовлення будується з урахуванням зразка, поданого як діалогічного тексту, що відповідає ситуації, у якій відбувається спілкування. Основними етапами навчання діалогу є: 1) презентація ситуації за допомогою словесного пояснення або технічних засобів навчання; 2) презентація діалогу в звуковій та графічній формі; 3) засвоєння мовного матеріалу діалогу; 4) засвоєння способів зв'язку реплік у діалозі; 5) відтворення

діалогу; б) розширення можливостей діалогу-зразка за рахунок зміни компонентів ситуації.

Під час навчання діалогічного мовлення рекомендується варіювати різні види діалогів і форми роботи з ними: діалог-бесіда, діалог-інсценування, бесіда школярів між собою та з вчителем, парна і групова форми. У процесі виконання вправ формуються вміння: запитувати інформацію, адекватно реагувати, на репліку співрозмовника, комбінувати репліки під час побудови діалогу.

На початковому етапі навчання основна увага приділяється таким видам діалогічного мовлення, як діалог етикетного характеру, діалог-розпитування, діалог-спонукання до дії, діалог-обмін інформацією, думками.

На відміну від діалогічного мовлення, монологічне мовлення характеризується розгорнутістю (що пов'язане із прагненням широко охопити тематичний зміст висловлювання), зв'язністю, логічністю, обґрунтованістю, смисловою завершеністю, наявністю поширених конструкцій, граматичної оформленості [3]. Навчання монологічного мовлення проходить у три етапи. На першому – виробляються мовленнєві автоматизми. Вироблення навичок швидкого і безпомилкового користування фонетичним, лексичним, граматичним матеріалом відбувається на основі імітативної, асоціативного мовлення, хорового та умовно-комунікативного мовлення. З іншого боку, на цьому етапі відбувається відбір мовленнєвих засобів, що відповідають меті комунікації. У центрі уваги при цьому знаходиться вираз змісту за допомогою адекватного лексико-структурного матеріалу. Тут виробляється вміння згортати чуже висловлювання і використовувати переважно мовленнєвий матеріал у готовому вигляді. Третій етап спрямований на розвиток умінь ініціативного мовлення. Свідомість того, хто говорить, концентрується на змісті висловлювання.

Метою навчання говоріння є розвиток у школярів здатності відповідно до їхніх реальних потреб та інтересів здійснювати усне мовленнєве спілкування в різних, соціально-детермінованих ситуаціях [30, с.166]. Це означає, що після закінчення школи юнак чи дівчина, повинні бути здатними: спілкуватися в

умовах безпосереднього спілкування, розуміти і реагувати (вербально і невербально) на усні висловлювання партнера (у тому числі – носія англійської мови) по спілкуванню в рамках сфер, тематики та найбільш типових комунікативних ситуацій, а також мати вміння монологічного та діалогічного мовлення. Таким чином, різний рівень сформованості компетентності в говорінні характеризується різним ступенем самостійності ініціативності школяра у спілкуванні: оволодінням типовими ситуаціями (з опорою на діалоги-зразки); вміннями, необхідними та достатніми для діалогічних та монологічних висловлювань; вільним автентичним спілкуванням (висловлювання від власної особи в ситуаціях природної комунікації).

Звертаючись до вимог організації наступного виду мовленнєвого спілкування – говоріння, необхідно зазначити, що, оскільки володіння іноземною мовою має рівневий характер, то мова повинна йти про різний рівень говоріння англійською мовою. Конкретизація, цілей навчання говорінню повинна здійснюватися відповідно до етапів навчання у кожному типі навчального закладу і всередині кожного етапу навчання. Така конкретизація пов'язані з уточненням комунікативних намірів і мовних умінь, необхідні реалізації тих чи інших комунікативних завдань. Навчання говоріння передбачає розвиток умінь діалогічного та монологічного мовлення [30, с. 168].

Організуючи усно-мовленнєве спілкування на уроках англійської мови з учнями старшого шкільного віку, слід мати на увазі, що воно може імітувати реальне мовленнєве спілкування (наприклад, складання та розігрування діалогів за аналогією, за ключовими словами тощо) Нами пропонуються аудіотексти за поточними тематиками предмету як зразки. Школярі повинні розіграти ситуації, використовуючи автентичні висловлювання з текстів-зразків відповідно до умов рольової чи ділової гри. Навчаючи говоріння, слід прагнути вийти рівень автентичного спілкування.

Для навчання діалогічного мовлення як репродуктивних і репродуктивно-продуктивних вправ можуть бути рекомендовані вправи з відтворення діалогів-зразків, підстановки реплік діалогу, конструювання діалогів; із заданих реплік

(ключових слів), у питаннях або репліках у відповідь, інсценування діалогів; завершення діалогу тощо. Учні повинні не лише встановити, послідовність та логіку перебігу діалогу, але і вибрати правильні варіанти реплік.

Розвиток умінь у монологічному мовленні на репродуктивному та репродуктивно-продуктивному рівнях здійснюється у процесі побудови школярами монологічних висловлювань: з опорою на зразок, ключові слова, план, логічну схему, речення; соціограму тощо. При цьому можна рекомендувати виконання більшості репродуктивних вправ спочатку письмово, потім усно (особливо на початковому етапі навчання іноземної мови) з тим, щоб учні краще засвоювали необхідний; матеріал [32]. Продуктивні вправи сприяють навчанню висловлювань без опори на зразок, без вербальних опор. Учні обговорюють проблеми, ґрунтуючись на особистому досвіді. Репродуктивні вправи розвивають у здобувачів освіти навички правильно в мовному і структурному аспектах будувати монологічне та діалогічне висловлювання [55].

Ґрунтуючись на вищезгаданій концепції НУШ та мети нашого дослідження, ми беремо до уваги вимоги, згідно яких до кінця навчання англійської мови у ЗСО здобувачі повинні володіти мовою на рівні комунікативної достатності. Вони повинні вміти: отримувати загальну та детальну інформацію під час читання (без словника) автентичних англомовних текстів; докладно передавати (англійською мовою) зміст автентичного англомовного тексту в усній та писемній формах; написати лист з проблематики, пов'язаної з навчальною та соціально-побутовою діяльністю, з власними коментарями відповідно до стилістичних особливостей англійської мови; вести розмову англійською мовою навчальні та соціально-побутові теми в темпі, наближеному до темпу мови носіїв англійської мови; будувати монологічне висловлювання англійською мовою в усній та писемній формі з використанням автентичних мовних засобів; вести листування англійською мовою.

Поряд з вимогами до оволодіння англомовною компетентністю в говорінні на рівні комунікативної достатності необхідно дотримання дидактичних принципів (наочності, доступності, свідомості та активності, систематичності та послідовності; міцності, науковості, зв'язку теорії та практики) та дидактичних вимог: опори на формуюче навчання; на поєднання колективних та індивідуальних форм навчання, оскільки мовленнєва діяльність соціальна за своєю природою. До факторів, що сприяють ефективному англомовному говорінню на уроці можна віднести такі: налаштованість на спілкування; залучення до спільної діяльності; стан психологічного комфорту; доступність предмета та інтерес до нього; відмінність у рівні інформації, що повідомляється.

Таким чином, на основі сучасних вимог до особистісно-значущого володіння англомовною мовленнєвою діяльністю ми визначили: роль і місце мовленнєвого спілкування у формуванні англомовної компетентності школярів у говорінні у процесі навчання англійської мови у старшій школі, виявили специфіку, етапи та педагогічні умови його організації під час навчання англійської мови, що сприяє оптимізації всіх видів мовленнєвої діяльності відповідно до вимог концепції НУШ.

1.3. Змістова характеристика та особливості процесу навчання англійської мови старшокласників на основі багатосенсорного підходу.

Формування мовленнєвої компетентності в учнів, які вивчають іноземну мову на старшому ступені навчання в ЗСО, є одним із пріоритетних завдань [11]. Вміння правильно чітко формувати і висловлювати думки іноземною мовою є однією з цілей всього процесу навчання іноземної мови. Але, на жаль, на практиці формуванню цієї навички приділяється дуже мало часу. Особливо гостро ця проблема проявляється у непрофільних класах ЗСО.

Чому так відбувається? Чому результатом 10-12 років навчання іноземної мови стає однобічне знання: «... все розумію, але сказати, не можу!», назвемо

його «німим знанням іноземної мови». Чому з цим «німим» знанням прийнято миритися, пасуючи перед горезвісним психологічним мовним бар'єром подолати якого вважається можливим, тільки якщо довго жити в чужій країні, країні мови, що вивчається.

Для забезпечення включення механізмів підсвідомості учня вчитель може скористатися попереднім емпіричним і теоретичним досвідом, який знайшов найбільш повне відображення в психолінгвістиці (галузі мовознавства; вивчає процес мови з точки зору співвідношення між змістом мовного акту і наміром особи, що говорить) [14] і напрямі прикладної психології, що отримала назву багатосенсорного підходу [18]. Впровадження в практику освітньої діяльності багатосенсорного підходу як основи використання теорії множинного інтелекту сьогодні вже в багато в чому показало свою ефективність, проникло практично в усі сфери життя і почало впроваджуватись і в систему освіти. Враховуючи найширші можливості багатосенсорного підходу, потрібна його адаптація та переведення в систему технік, досяжних переважною частиною вчителів, а також експериментальне підтвердження його ефективності.

Однією з технік багатосенсорного підходу є техніка використання психолінгвістичних формул у процесі навчання англійській мові.

Фахівці вважають, що кожна нормальна людина народжується зі здатністю опанувати мовою, спеціально вчити її цьому не треба, треба тільки дати їй можливість постійно чути людську мову, і вона заговорить сама. Дитина народжується «німою», але «в перші роки життя в неї ніби включається якийсь чудовий механізм, і вона, слухаючи мову дорослих, навчається рідної мови». «Чудовий механізм» – це, на наш погляд, механізм послідовної реалізації двох вроджених здібностей – здатності пов'язувати фрази, що вимовляються дорослими, з ситуацією, в якій ці фрази зазвичай вимовляються, і здатності відтворювати ці фрази в ситуації, там, де вони є доречними. І, завдяки цьому механізму (назвемо його «двоступеневим психолінгвістичним механізмом»), кожна людина приблизно з другого року життя починає опановувати певну кількість простих, жорстких за граматичною структурою

речень зі змінними смисловими складовими, кожна з яких прийнято вживати в певній життєвій-ситуації (назвемо їх психолінгвістичними формулами, скорочено – ПЛФ).

Як приклад наведемо фразу: «Ви постійно відволікаєтеся (спізнюєтеся, лінуєтеся, розмовляєте тощо) – вимовляє вчитель у момент роздратування, висловлюючи невдоволення дією учнів, яким ця фраза адресована. Змінною смисловою складовою цієї ПЛФ є дієслово. Або коли учню захочеться висловити комусь своє роздратування з приводу тієї дії, яку ця людина постійно робить, він зробить таку ж за граматичною формою фразу, змінивши лише назву дії, тобто, підставивши в психолінгвістичну формулу необхідну ситуацією змінну смислову складову. «Ти завжди списуєш у мене!» – скаже незадоволений учень своєму однокласнику, який постійно списує замість того, щоб виконувати завдання самостійно.

З плином часу, людина постійно поповнюватиме набір ПЛФ і в іноземній мові, якими вона зможе оперувати в різних життєвих ситуаціях, висловлюючи свої думки і почуття не тільки за допомогою міміки та жестів, як це було в дитячому, «дорозмовному» періоді життя, а вже за допомогою слів і виразів, так як це роблять носії мови. Тобто використання психолінгвістичних формул рідної мови (англійці називають її *mother-tongue*, тобто «мова, якою з тобою говорила мати») – це природний, від народження практикований спосіб самовираження та спілкування.

Отже, ми вважаємо, що треба змінити загальноприйнятий підхід до навчання іноземних мов, у якому, насамперед, намагаються розвинути вміння розуміти чуже, тобто перекладати з іноземних мов рідною з допомогою словника, граматичного довідника чи вчителя. Для людини, що вивчає чужу мову в мовному середовищі рідної мови, насамперед є необхідним розвивати вміння висловлювати свої думки та почуття засобами іноземної мови. А це означає навчитися швидко і грамотно перекладати з рідної мови — мови, якою людина звикла думати і якою кожен досконало володіє з самого народження, — на чужій, але не за допомогою словників, а використовуючи психолінгвістичні

формули рідної мови, про які вже йшлося вище. Говорячи рідною мовою, кожна людина користується певним набором психолінгвістичних формул — назовемо його комунікативним набором ПЛФ. Ось кілька прикладів ПЛФ, що дозволяють описувати дію чи стан людини: «Я роблю це щодня»; «Я роблю це зараз»; «Я вже зробив це»; «Не роби цього!»; «Ти завжди це робиш!».

Як інший приклад можна розглянути дієслівні конструкції або часові форми дієслова англійської мови. В англійській мові таких тимчасових форм 26, і кожна форма має свою назву, наприклад Present Perfect (Теререшній доконаний). В українській аналогічні конструкції не отримали назви. Звідси склалася ілюзія у школярів, що в українській немає такої великої кількості часових конструкцій, як у англійській. Проте ґрунтуючись на матеріалі українських довідників, можемо навести таку таблицю часових конструкцій української (таблиця 8).

Побудована таким чином таблиця часових конструкцій української дозволяє побачити і зрозуміти, що в українською мовою є чотирнадцять дієслівних часових конструкцій або, що звичніше для тих, хто вивчає іноземну мову, чотирнадцять «часів». Це дає можливість усунути причину нерозуміння існуючої великої кількості «іноземних часів». Форми дієслова активної (дійсної) стан виражають дії, що здійснюються особою або предметом, які позначені підрядним речення. Форми дієслова пасивної (стражденної) стану виражають дію, що вчиняється над підлягає (особі або предмету)

Таблиця 1.3.1.

Часові конструкції української мови

Минулий час				Теперішній час				Майбутній час				Майбутній в минулому			
Активний стан		Пасивний стан		Активний стан		Пасивний стан		Активний стан		Пасивний стан		Активний стан		Пасивний стан	
Доконаний вид	Недоконаний вид	Доконаний вид	Недоконаний вид	Доконаний вид	Недоконаний вид	Доконаний вид	Недоконаний вид	Доконаний вид	Недоконаний вид	Доконаний вид	Недоконаний вид	Доконаний вид	Недоконаний вид	Доконаний вид	Недоконаний вид
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Приклади															
Я запитав	Я запитував	Мене запитали	Мене запитували		Я запитую		Мене запитують	Я запитую	Я запитуватиму	Мене запитують	Мене будуть запитавати	Я сказав, що запитав	Я сказав, що буду запитувати	Я сказав, що мене запитують	Я сказав, що мене будуть запитувати
Питання															
Що зробив?	Що робив?	Що зі мною зробили?	Що зі мною робили?		Що я роблю?		Що зі мною роблять?	Що я роблю?	Що я робитиму?	Що зі мною зроблять?	Що зі мною робитимуть?	Що я зроблю?	Що я робитиму?	Що зі мною зроблять?	Що зі мною робитимуть?

Ці часові конструкції є психолінгвістичними формулами української мови. Навчившись визначати якій часовій конструкції в українській мові відповідає англійська модель, учень легко зможе перекладати нескладні речення за допомогою підстановки формули. По суті, пропонується змінити напрям, в якому традиційно починається процес навчання іноземної мови, на прямо протилежне, і розширювати свої знання, відштовхуючись не від незнайомої чужої мови, а від звичної, рідної. Якщо учень максимально швидко і грамотно навчився переводити всі ПЛФ, що входять до комунікативного набору рідної мови, на чужій, то це означатиме лише одне – людина заговорила іноземною мовою.

Під час навчання учнів старшого шкільного віку важливо пам'ятати про вікові особливості мислення в процесі навчання англійської мови на старшому ступені ЗСО. Оскільки мислення є елемент взаємодії людини зі світом, а основною формою взаємодії є діяльність, то логіка мислення старшого підлітка відповідає етапам пізнавального та перетворюючого впливу на світ: теоретичне мислення відповідає за пізнання світу та фундаментальні дослідження; практичне мислення відповідає за перетворення дійсності, бере участь у проведенні прикладних досліджень [25].

Слід говорити про мислення учня старшого шкільного віку як про своєрідний синтез логічного та образного мислення, їх рівноправність, у навчальній діяльності поєднуються ці полярні стилі мислення. Але образне мислення, інтуїція мало розвиваються за традиційного навчання. Розвитку образного мислення сприяє мистецтво, гуманітарна, культурологічна спрямованість освіти, тому необхідно включати у зміст навчання англійської мови на старшому ступені універсальні загальнолюдські, загальнонаціональні та регіональні цінності культури, наповнювати його життєвими проблемами школярів; посилювати практичну, майбутню професійну спрямованість дисциплін, що вивчаються.

Мислення учня старшого шкільного віку є складним утворенням, що у структурі якого є *системне* (екологічне, ергономічне, економічне, естетичне,

управлінське і комунікативне), логічне, наукове, практичне, творче мислення і образно-інтуїтивне мислення. Щоб сформувати таку гармонійну особистість, яка володіє системним мисленням, вчитель англійської мови старшої школи повинен долати вузькоспеціальний погляд на завдання навчання та роль своєї навчальної дисципліни. Вчитель старшої школи повинен мати комплексний, спеціальний і гуманітарний психолого-педагогічний базис наукових уявлень, що дозволить надавати школярам комплексно-систематизовану інформацію та обирати найбільш результативні методи та засоби навчання, що сприяють формуванню фахівців, що відповідають вимогам сучасного суспільства [27].

Тому ми вважаємо, що як основні прийоми навчання англійської мови в старшій школі повинні застосовуватися технології, що відповідають вимогам багатосенсорного підходу до навчання. Один з найбільш ефективних прийомів такого навчання англійської мови в ЗСО на старшому ступені, як показав досвід роботи, є представлення навчального матеріалу у вигляді логіко-сміслової моделі, що актуалізує пошук особистісних смислів інформації, з якою знайомиться учень, а також завдання, що містять явний і латентний вид зв'язків між особистісними смислами школяра та спрямованістю завдання на об'єкт проблематизації змісту педагогічного знання, з яким знайомить вчитель.

Поняття «логіко-сміслова «модель» (ЛСМ) було запроваджено В.Е. Штейнбергом уявлення знань як багатомірної моделі, що з двох компонентів: змістового (сміслові елементи) і логічного (порядок розташування смислових елементів) [42].

Логіко-сміслові моделі є комбінацією опорно-вузлових каркасів з нанесеною на них згорнутою закодованою інформацією про навчальний матеріал. Модель базується на двох складових: смисловий компонент – поняття, логічний компонент – порядок розташування координат і опорних вузлів. Вона складається з опорно-вузлового каркаса, що включає логіко-сміслові координатори та опорні вузли. Процес створення каркасу передбачає виділення провідних знань. Сенсові елементи, що розміщуються в опорних вузлах, несуть інформацію про ознаки (зв'язку, взаємодії) структури,

розміщеної в координатах. У цій роботі ЛСМ розглядається на основі опорно-вузлової системи координат, що відрізняються універсальністю використання: заповнення координат і вузлів можуть змінюватися в залежності від розв'язуваної задачі. ЛСМ на основі опорно-вузлової системи координат конструюються таким чином:

- умовний фокус уваги поміщається об'єкт конструювання (проблемна ситуація, тема, завдання тощо);
- визначаються основні (наприклад, функціонування об'єкта, що вивчається) і додаткові (наприклад, мета і результати вивчення об'єкта) частини теми;
- у кожній частині теми виділяється істотна група відомостей, яка кодується за допомогою ключового слова і поміщається в опорний вузол;
- кожен вузол кодується ключовим словом або словосполученням, після чого включається до смислової теми;
- вузли за необхідності забезпечуються розгорнутими коментарями.

Побудова логіко-смислової моделі сприяє формуванню цілісного сприйняття будь-якої інформації: У такій моделі вводиться особливий критерій встановлення-відносини між елементами інформації - їх змістова близькість. Зв'язки, що існують між явищами і об'єктами, які відображають ці висловлювання, фіксуються в логіко-смисловій моделі, і виходить мережа, що описує проблемну область.

Логіко-смилова модель реалізує функцію аналізу деякої предметної галузі, яка визначається сукупністю текстів природною мовою. Організація навчального матеріалу в логіко-смиловій моделі дозволяє вирішувати наступні завдання:

1. Логіко-смилові моделі виконують функції накопичувача і організатора інформації, інструменту пізнавальної діяльності учня.
2. Сенсові моделі покращують процес сприйняття, переробки та осмислення інформації.

3. Використання ЛСМ дозволяє залучити учнів до діяльності, у ході якої нові знання освоюються на більш вищому рівні, оскільки учні опановують прийоми систематизації та структурування.

4. Конструювання ЛСМ допомагає посилити пізнавальний інтерес у мотиваційної структури особистості та творчий характер навчальної діяльності, що орієнтує особистість на максимальну спрямованість саморозвитку.

5. ЛСМ дозволяють розкрити перед школярами сутність явищ, встановити стійкі зв'язки між частинами досліджуваного цілого і відношення, що вивчається до ширшого кола явищ, що сприяє власному розумінню, породженню власних смислів.

6. Збагачення особистості відбувається повніше, коли подана вчителем інформація входить у власну предметно-перетворюючу діяльність, наділену особистісним змістом. Це забезпечує створення учнем ЛСМ, яка пояснює у собі пояснення та розуміння.

На першому етапі формування англомовної компетентності у говорінні, який відповідає першому рівню пізнавальної діяльності, вчитель знайомить із тематичною логіко-смісловою моделлю і описує процес створення цієї моделі.

На другому етапі, що відповідає другому рівню пізнавальної діяльності, школярам пропонується скласти тематичні логіко-сміслові моделі спільно з вчителем. Таким чином, при роботі з вербальною інформацією навчального матеріалу учень, стежачи за ходом побудови знань, отримує можливість керувати ходом засвоєння знань.

На третьому етапі, що відповідає третьому рівню пізнавальної діяльності, школяру пропонується самостійно скласти логіко-сміслові моделі за темою відповідно до індивідуальних особливостей сприйняттями мислення. При цьому учні самостійно орієнтуються у визначенні основних та додаткових частин теми.

Розробляючи моделі, що містять навчальну інформацію, учні виконують такі операції: аналіз тематичного матеріалу, вербальний опис, виділення основних та додаткових частин теми, логіко-сміслова обробка, узагальнення,

згорання та виведення формули. Під час презентації матеріалу на уроці використовується певна послідовність: 1) вербальний опис навчального матеріалу; 2) структурування тематичного матеріалу; 3) узагальнення та виведення формули.

Спільна з вчителем та самостійна робота школярів з організації навчального матеріалу в логіко-смісловій моделі дозволяє:

- зменшити напругу, пов'язану з побоюванням упустити якісь фрагменти завдяки наочності інформації;
- розвивати навички самоконтролю та самооцінки;
- здійснювати управління ходом засвоєння навчального матеріалу;
- будувати процес отримання знань як синтез інформаційного, рефлексивного, діяльнісного компонентів, бачити перспективи самопроявлення не так на рівні окремих, які пов'язані один із одним етапів, а його цілісності.

За допомогою логіко-сміслових моделей можна також уявити будь-яку психолінгвістичну формулу англійської мови, структуру англійського речення, видочасові конструкції. Звичайно, мови відрізняються одна від одної способом розташування слів та утворення зв'язків, тобто конструкцій. Якщо при перекладі з української на англійську, ми спробуємо просто підставити відповідні (за словником) англійські слова на місце українських, то ми не тільки допустимо кілька серйозних граматичних помилок, англійського речення просто не вийде. У нас залишиться українське речення з англійськими словами, і співрозмовник може нас не зрозуміти. Це означає що, об навчитися говорити англійською, необхідно навчитися розглядати актуальні мовленнєві ситуації з погляду засобів англійської мови.

Учневі достатньо лише співвіднести українську дієслівну конструкцію з англійською, підставити відповідну формулу і отримати правильне за граматичною структурою англійське речення. Речення – це поєднання слів, що виражає закінчену думку [41]. Відносини між словами у різних мовах виражаються по-різному. Граматика української та англійської мови істотно відрізняються одна від одної. Перша найголовніша відмінність, що практично

визначає всі інші: в англійській мові слова не мають закінчень. Спробуємо розібратися, як це на практиці. У процесі тривалого історичного розвитку української мови у ній виробилася система закінчень, з допомогою яких слова хіба що сполучуються між собою для того, щоб вийшла фраза (речення), правильно описує ситуацію з життя. В сучасній українській мові кожне слово (за невеликим винятком) існує лише з певним набором закінчень, якими ми і користуємося, залежно від того, для опису якої конкретної ситуації це слово використовується в даний момент.

В українській мові зв'язок слів у реченні передається в основному за допомогою закінчень слів, тому зміна порядку слів у реченні не змінює його сенсу. Наприклад: «Інженер перевіряє обладнання. Обладнання перевіряє інженер. Перевіряє інженер обладнання».

В англійській мові відносини між членами речення виражаються головним чином за допомогою суворо визначеного порядку слів. Тому перестановка слів у реченні англійською може призвести як до зміни його змісту, та й повної нісенітничі. Якщо в реченні: *An engineer is testing the equipment* (Інженер перевіряє обладнання) поміняти, місцями слова *the equipment* і *an engineer*, то сенс речення зміниться, і вже не інженер перевіряє обладнання, а обладнання інженера: *The equipment is testing an engineer*. З прикладу видно, що в англійській мові саме порядок слів вказує на те, як пов'язані між собою слова в реченні, що говорить про модельність цієї мови [20].

Друга основна відмінність впливає з першої і полягає в тому, що в англійській мові жодне речення не може існувати без основних членів — підмета і присудка. В українській таких речень безліч. Наприклад: «Зараз п'ять годин. Світає». При описі подібних ситуацій в англійській, нам доведеться штучно вводити в речення головні члени. Так, повідомлення англійською виглядає наступним чином: Це (підмет) є (присудок) п'ять годин зараз. *It is 5 o'clock now.*

В-англійській існує суворо встановлений і суворо дотримуваний порядок слів у реченні. Це означає, що кожен член речення повинен стояти на своєму, певному місці, інакше їх можна просто переплутати (адже закінчень немає!). Це правило дає можливість стверджувати, що кожне англійське речення утворюється за певною моделлю. Надалі ми розглянемо, як англійське речення можна висловити через формулу.

Зараз ми розглянемо порядок слів у розповідному стверджувальному реченні. У питальних, наказових реченнях, а також у деяких інших випадках він інший, але все одно суворо дотримується.

Схематично англійське речення можна позначити таким чином:

0	1	2	3	4
Можлива обставина часу/місця	підмет	присудок	додаток	обставина

Використання логіко-сміслових моделей у процесі формування англійської компетентності у говорінні є найбільш актуальним для студентів немовних вузів, особливо для інженерів, оскільки в основі методу використовуються формули - звичні для розуміння людей з математичним складом розуму. Оскільки англійська пропозиція відрізняється стійким порядком слів, її структуру можна сказати формулою.

Отже, як було сказано вище, англійською мовою налічується 26 часових форм. Така величезна, на перший погляд, кількість тимчасових конструкцій можна представити у вигляді семи формул за допомогою логіко-сміслових моделей.

Таблиця 1.3.2.

Сім формул англійського присудка

Час	Характер дії (українській мові відсутній)	Активний стан	Пасивний стан
		Формули англійського дієслова-присудка	
(Минулий)	1. Indefinite	1. S + (to)V	5. S + (to) be + Ved/3

	Tenses		
(Теперішній)	2. Continuous Tenses	2. S + (to) be +Ving	6. S + (to) be being + Ved/(3)
	3. Perfect Tenses	3.S+(to)have+Ved/3	7. S + (to) have been +Ved/3
(Майбутній)	4. Perfect Continuous Tenses	4. S + (to) have been +Ving	Не існує

Отже, в англійській мові існує сім формул присудка, тобто у будь-якому англійському реченні присутня одна з семи формул, або, іншими словами, жодне англійське речення не можна побудувати, не використовуючи жодну з семи формул.

На першому етапі формування англомовної компетентності в говорінні використання видо часових форм, який відповідає першому рівню пізнавальної діяльності, вчитель знайомить з першою формулою англійської присудка у вигляді логіко-сміслової моделі та описує процес створення цієї моделі.

На другому етапі, що відповідає другому рівню пізнавальної діяльності, учням пропонується скласти другу формулу спільно з вчителем. Таким чином, при роботі з вербальною інформацією навчального матеріалу учень, стежачи за процесом побудови знань, отримує можливість керувати ходом засвоєння знань.

На третьому етапі, що відповідає третьому рівню пізнавальної діяльності, школяру пропонується самостійно скласти наступні формули англійського присудка у вигляді логіко-сміслових моделей за темою відповідно до індивідуальних особливостей сприйняття та мислення. Таким чином, школярі отримують можливість, керувати процесом навчання, вирішуючи поставлені проблемні завдання, самостійно орієнтуватися у визначенні основних та додаткових частин тем, реалізуючи принципи активного, свідомого навчання, формуючи продуктивну англомовну компетентність у говорінні.

Під час побудови логіко-сміслової моделі організації пізнавальної діяльності в процесі навчання англійської мови з використанням основних положень багатосенсорного підходу до навчання, а саме: використання психолінгвістичних формул, необхідно враховувати найважливіші властивості індивідуальності школярів, що визначають особливості сприйняття, запам'ятовування, стратегію мислення, емоційну сферу людини. Як зазначалося нами раніше, ліва півкуля («праворукі» учні) відповідає за промову в абстрактне мислення, а права півкуля («ліворукі» учні) — за музичну і художню творчість, образне мислення. Люди з домінуванням правої півкулі відрізняються повільністю, у тому числі мовлення, вони вважають за краще запам'ятовувати образний, а не логічний матеріал, у своїй діяльності спиратися на особистий, а не переданий словесно досвід, зорова, пам'ять у них краще; ніж у лівопівкульних. Ліва півкуля краще, ніж право аналізує вербальні сигнали. Лівопівкульні люди відрізняються розгальмованістю, ейфоричністю, виявляють більш виражені позитивні реакції при сприйнятті вербальних сигналів, їм властива легкість мовлення, вони швидко запам'ятовують словесний матеріал, легко використовують чужий досвід, логічна пам'ять у них краще, ніж у правопівкульних.

Типологічна класифікація мовленнєвих здібностей пропонує виділення раціонального та інтуїтивного способів оволодіння англійською мовою. Встановлено, що перший спосіб характерний для лівопівкульного типу мислення, другий – для правопівкульного типу. Власники того чи іншого способу опанування мовою можуть досягати високих результатів, але за допомогою різних засобів та стратегій. Найчастіше лівопівкульні учні хочуть повністю розібрати текст, заданий як усна вправа; правопівкульні учні інтуїтивно схоплюють загальний зміст тексту і не цікавляться деталями: Тому під час підбору завдань для самостійної роботи для «праворуких» робився акцент на логічне мислення. Це завдання, пов'язані з перекладом інструкції користування елементарними побутовими приладами, афішами, меню в

ресторані чи кафе тощо. Підбираючи та розробляючи завдання для «ліворуких», ми намагалися якнайбільше задіяти їхнє образне мислення.

Техніки багатосенсорного підходу мають універсальну застосовність, оскільки покроковий характер робить їх доступними для опанування. З часом, людина буде постійно поповнювати набір ПЛФ в англійській мові, якими вона зможе оперувати в різних життєвих ситуаціях, а це означає, що вона навчиться швидко і грамотно перекладати з рідної мови — мови, якою звикла думати і якою досконало володіє від самого народження, — на чужу, але не лише з допомогою словників, а використовуючи алгоритми роботи з психолінгвістичними формулами рідної мови.

Таким чином, процес навчання англійської мови на старшому ступені в ЗСО на основі логіко-сислової моделі використання багатосенсорного підходу, що передбачає використання психолінгвістичних формул та враховує найважливіші властивості індивідуальності студентів, а саме: провідні особливості сприйняття, запам'ятовування, емоційної сфери, вибудовує стратегію англійськомовного мислення, сприяючи грамотному висловленню їхніх думок і почуттів англійською мовою, сприяючи формуванню англійськомовної компетентності, вдосконаленню розмовного мовлення учнів старшого шкільного віку.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГОВОРІННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ОСНОВІ БАГАТОСОНСОРНОГО ПІДХОДУ

2.1. Модель формування англomовної компетентності у говорінні старшокласників з використанням основних положень теорії множинного інтелекту

Процеси оновлення у сфері навчання іноземних мов відповідно до вимог концепції НУШ створюють ситуацію, в якій вчителям надано право та можливість самостійного вибору моделей побудови стратегії навчання предмету. У цій ситуації необхідно підходити до вирішення проблем освіти на старшому ступені ЗСО з точки зору активізації діяльності всіх учасників педагогічного процесу, і, насамперед, викладача. Саме вчитель у нових умовах повинен вибрати з безлічі методичних систем ту, яка більшою мірою відповідає сучасним педагогічним реаліям та конкретним умовам навчання іноземних мов та культур. Це стан речей значною мірою визначили авторську концепцію цього дослідження, а саме: відмова від готових методичних «рецептів», які жорстко регламентують діяльність вчителя, на користь аналізу сучасної ситуації навчання англійської мови у контексті загальних проблем, що стоять перед суспільством та шкільною освітою в цілому, а також з урахуванням сучасного рівня стану проблеми мовленнєвого спілкування як основи формування англomовної комунікативної компетентності випускника сучасного ЗСО.

Практика оволодіння мовленнєвою англomовною діяльністю у ЗСО на старшому ступені навчання показує, що навчання англomовного говоріння становить труднощі, зумовлені цілою низкою об'єктивних факторів. До них зазвичай відносять: відсутність мовного середовища; відсутність життєвої потреби користуватися англійською мовою як природним засобом спілкування поза освітнім закладом; обмеженість мовленнєвої практики англійською

мовою; колективний характер навчання англійської мови на відміну від індивідуального опанування рідною мовою; інтерференцію рідної мови; складну структуру англомовних мовленнєвих навичок, якими має опанувати старшокласник для успішного користування англійською мовою.

Одна з вимог, що висуваються до старшокласників, полягає в тому, що вони повинні мати не тільки здатність орієнтуватися в потоці різноманітної інформації, але й вміння перетворювати її на систему знань і навичок, що дозволяють юнакам самостійно вирішувати складні завдання, як у процесі навчання, так і в подальшій професійній діяльності.

Формування англомовної компетентності в говорінні в процесі навчання англійській мові в старшій школі є багатостороннім процесом, який досить важко досліджувати на абстрактному рівні. Це обставина змусило нас звернутися до такого методу психолого-педагогічного дослідження, як моделювання.

Під моделлю розуміється система об'єктів чи знаків, яка відтворює деякі суттєві властивості системи-оригіналу. У науці є кілька визначень поняття «модель». Так, філософський енциклопедичний словник тлумачить «модель» як «аналог (схему, структуру, знакову систему) певного фрагмента природної чи соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичної освіти» [46]. Новий словник іншомовних слів і виразів одне із значень поняття «модель» пояснює як «зображення, опис, схему, план, карту будь-якого об'єкта, процесу чи явища; будь-який образ (аналог) якогось оригіналу, що використовується як його «заступник» або «представник» в моделюванні» [39]. Відповідно, моделювання – «побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ... і об'єктів, що конструюються, процесів для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними тощо». У педагогічному словнику Семена Гончаренка «моделювання» визначається як «побудова копій, моделей педагогічних матеріалів, явищ та процесів» [6].

Модель є об'єктом, простішим за структурою і доступним до вивчення, ніж оригінал. Інформація, здобута під час використання моделі, може бути перенесена за аналогією на оригінал (прототип).

Моделювання допомагає розкрити безліч причин, умов, факторів, закономірностей, явищ та процесів. Під моделюванням ми розуміємо створення узагальненого абстрактного аналога (моделі) існуючих об'єктів або процесів, який адекватно відображає їхні суттєві властивості і зручний для дослідника для подальшого вивчення відповідно до поставлених цілей.

Результатом моделювання стає модель, яка здатна відображати та відтворювати оригінал, його властивості, закономірності та структуру. Саме спираючись на таке трактування поняття «модель», ми приймаємо наступне визначення: «Під моделлю розумітимемо таку подумки уявну або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт».

Для уявлення цілісної картини досліджуваного процесу, а також для того, щоб глибше проникнути в сутність об'єкта дослідження, нами була розроблена модель формування англомовної компетентності в говорінні старшокласників із використанням основних постулатів багатосенсорного підходу в процесі навчання англійської мови відповідно до концепції НУШ.

Формування англомовної компетентності старшокласників у процесі навчання англійської мови на старшому ступені є складним, динамічним процесом, що описується у вигляді взаємодії безлічі елементів, інтегрованих в єдине ціле. Саме тому ми можемо розглядати цей процес у вигляді цілісної системи, яка має певну структуру. Від точності та повноти її розкриття багато в чому залежать:

- по-перше, оптимізація взаємодії окремих компонентів системи, що впливають на ефективність досліджуваного процесу;
- по-друге, досягнення єдності та узгодженості їх дій в інтересах досягнення поставленої мети;

- по-третє, єдине розуміння змісту та способів реалізації основних функцій суб'єктами діяльності;

- по-четверте, раціональний вибір та використання форм і методів педагогічного впливу [22].

Модель формування англомовної компетентності старшокласників у говорінні з використанням основних положень багатосенсорного підходу, процесі навчання англійської мови становить систему взаємопов'язаних методологічних засад, дидактичних принципів цілей і завдань навчання, змісту, видів та рівнів мовленнєвої діяльності, напрямів та варіантів їхньої ефективної реалізації в процесі англомовного спілкування, а також систему ціннісних орієнтацій, професійних знань та умінь, професійної діяльності та поведінки, критеріїв та рівнів сформованої англомовної компетентності школярів у говорінні в умовах навчання на старшому ступені ЗСО. Така багатоаспектність моделі дозволяє розглядати навчання англійської мови на старшому ступені ЗСО як цілісний навчально-діяльнісний процес, у якому забезпечуються суб'єкт-суб'єктні стосунки і ефективність навчального впливу. Дійсно, освітній процес на старшому ступені ЗСО – спеціально організована, цілеспрямована взаємодія вчителів та старшокласників, спрямована на розв'язання задач та підготовки до вибору майбутньої професійної діяльності. Крім того, модель повинна відображати специфіку формування англомовної компетентності на основі використання технік багатосенсорного підходу в умовах особистісно орієнтованого навчання в ЗСО.

Процес формування англомовної компетентності у говорінні старшокласників як система становить сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених підсистем, які об'єднуються для реалізації освітніх цілей і завдань. Ці підсистеми, знайшли відображення в блоках спроектованої в дослідженні моделі формування англомовної компетентності у говорінні старшокласників з використанням психолінгвістичних формул у процесі навчання англійської мови, яка складається з наступних компонентів-блоків: методологічного, змістовного, діяльнісного та результативного (див. рис. 3).

Перший блок моделі – методологічний – відображає мету, завдання, методологічні підходи, функції, принципи та педагогічні умови формування англomовної компетентності у говорінні старшокласників з використанням основних положень багатосенсорного підходу в процесі навчання англійської мови.

Мета є елементом, який визначає вектор всього освітнього процесу. Під нею мається на увазі обґрунтоване уявлення про загальні кінцеві або проміжні результати пошуку. У моделі повинні відобразитися дві сторони готовності говоріння англійською мовою: функціональна та особистісна.

Стосовно нашого дослідження, цілепокладання включає, по-перше, підготовку школярів як суб'єктів навчальної діяльності, по-друге, підготовку учнів як суб'єкт міжкультурного взаємодії (школярі повинні самі бути компетентні в цьому виді діяльності). Метою організованої нами діяльності є формування англomовної компетентності у говорінні старшокласників засобами використання психолінгвістичних формул у процесі навчання англійської мови. Загальна мета конкретизується в системі освітніх завдань, які є ланками, кроками, етапами досягнення мети, вони спрямовані на перетворення конкретної ситуації [52].

Беручи до уваги різноманіття цілей навчання іноземних мов у суспільстві, слід пам'ятати, що у час навчання англійської мови тісно пов'язані з наявністю реального виходу англomовну культуру та її представників. У цих умовах від учня потрібно не просто знання мови, а вміння використовувати мову, що вивчається, в реальній комунікації і готовність вступати в цю комунікацію.

Метою досліджуваного процесу є розвиток повноцінної комунікації, здібності учнів до міжкультурного спілкування, вміння будувати мовну поведінку з носіями англійської мови, досягнення точного та адекватного взаєморозуміння з ними на основі використання психолінгвістичних формул у процесі навчання англійської мови у ЗСО.

Відповідно до мети нашого дослідження вважаємо за потрібне виділити такі завдання:

- формувати у школярів стійку мотивацію до вивчення англійської мови та культури англomовних країн, до здійснення взаємодії з представниками англomовного світу;

- формувати систему цінностей міжкультурної взаємодії, серед яких відкритість, повага до чужої культури, толерантність, взаємозбагачення на основі діалогу культур;

- формувати систему знань, умінь і навичок, що стосуються соціокультурних, етичних, комунікативних, психологічних аспектів міжкультурної взаємодії, а також методики навчання основ міжкультурної взаємодії;

- надавати допомогу та педагогічну підтримку школярам не тільки в навчанні (підвищення ефективності навчання, формування знань, умінь, навичок, способів мислення, розширення кругозору), а й у вихованні (взаємодія на рівні співробітництва, формування оціночно-емоційного ставлення до світу, розуміння важливості знань мови), розвитку (організація творчої діяльності, усвідомлення спільності та відмінностей, подальша самоосвіта), у спілкуванні (досягнення успішної комунікації між суб'єктами взаємодії);

- У профілактиці вигорання (управління стресом; вміння використовувати свій потенціал і внутрішні ресурси) в процесі визначення правовізуального або лівовізуального учня і використання виявленої залежності між півкульною моделлю і спеціалізацією процесу сприйняття.

У результаті здійснення цілеспрямованого процесу формування англomовної компетентності у говорінні на основі використання теорії множинного інтелекту школярі навчаються: вести бесіду в умовах повсякденного та ділового спілкування на зустрічах з іноземними школярами на семінарах, конференціях; володіти різними видами монологічного висловлювання (коротке інформування, уточнення, пояснення, доклад); обробляти кореспонденцію (писати неофіційні та напівофіційні листи, вести розмову з використанням цифрових засобів зв'язку); розуміти основний зміст оригінальних публіцистичних та художніх текстів.

Методологія системного аналізу дає можливість розглянути мовленнєве спілкування з боку, функціональних зв'язків та відносин. Процес формування англomовної компетентності в говорінні засобами мовного спілкування у освітньому закладі є мовленнєвою взаємодією вчителів і учнів, що реалізує *інформаційно-комунікативну* (передача — прийом інформації), *регуляційно-комунікативну* (регуляція поведінки в широкому розумінні слова) і *афективно-комунікативну* (що детермінує емоційні сфери людини) функції в умовах англomовного говоріння. Кожна функція відображає різні способи вирішення освітніх, інноваційних, виховних та інших завдань. Визнання різноманіття функціональних компонентів підкреслює багатоаспектність змісту навчальної діяльності учня старшого шкільного віку та різноманітність форм її реалізації. Отже, функції розкривають процесуальний бік культури старшокласника.

У процесі формування англomовної компетентності учнів у говорінні з урахуванням множинного інтелекту в процесі навчання англійської мови в реалізуються загальнодидактичні та частково методичні принципи, закономірно розподілені з навчання різних видів мовленнєвої діяльності. Загальнодидактичні принципи: наочності, доступності, свідомості та активності, систематичності та послідовності, міцності, науковості, зв'язку теорії та практики. Крім того, це принципи формування-суб'єкт-суб'єктних стосунків у процесі педагогічного спілкування вчителів і старшокласників, позитивного підкріплення з боку вчителя результатів оволодіння англійською мовою. Частково методичні засади, паралельного формування мовних та особистісно-значущих навичок, взаємозв'язки основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма), урахування психологічних, лінгвістичних та методичних особливостей кожного виду мовної діяльності та їхньої складної взаємодії; комунікативної достатності та комунікативної спрямованості навчання іноземних мов та культур; домінуючої ролі мовленнєвих вправ у оволодінні мовою як засобом спілкування; усного випередження усної основи при навчанні читання та письма; тематичної

спрямованості; функціонально-ситуативного підходу у структурі заняття; адаптивності, врахування орієнтації вправ та мовного матеріалу на учня; диференційованого підходу до відбору змісту матеріалу; обліку особливостей мислення, пам'яті, інтересу, раціонального та інтуїтивного способів опанування мовою тощо.

Для реалізації розробленої моделі необхідно дотримання наступних педагогічних умов: синтез принципів та ідей педагогіки відповідно до вимог концепції НУШ, теорії та практики оволодіння мовленнєвою іншомовною діяльністю на старшому ступені навчання в ЗСО та особистісного розвитку школяра; встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків у процесі педагогічного спілкування; включення у спільну діяльність; створення психологічного комфорту; позитивне підкріплення з боку вчителя результатів опанування англійською мовою; вивчення видів сприйняття учнів, особливостей «діяча», «слухача», «глядача» з метою визначення ступеня ризику під час педагогічної взаємодії, розвитку успішності старшокласників не лише в освітньому процесі, а й у житті загалом; формування умінь визначати нейрологічні ознаки з метою встановлення візуальних здібностей учнів; використання багатосенсорних технік з метою усунення конфлікту між стилем викладання педагога та стилем навчання старшокласника.

Другий блок моделі – змістовий. Під час дослідження розроблено систему вправ, спрямованих на розвиток навичок англійськомовного говоріння як основи формування англійськомовної комунікативної компетентності старшокласника та методичні рекомендації «Урахування теорії множинного інтелекту в процесі навчання англійської мови на старшому ступені ЗСО».

Зазначена вище система вправ відображає основні змістовні компоненти мовленнєвого спілкування: сфери комунікативної діяльності, теми, ситуації та програми їхнього розгортання, комунікативні та соціальні ролі, мовленнєві дії та мовний матеріал (тексти, мовні зразки тощо); мовленнєвий матеріал, правила його оформлення та навички оперування ним; комплекс спеціальних (мовленнєвих) умінь, що характеризують рівень практичного володіння

англійською мовою як засобом спілкування, у тому числі в інтеркультурних ситуаціях; систему знань національно-культурних особливостей і реалій англomовної країни, мінімум, етикетно-узуальних форм мови та вміння користуватися ними в різних сферах мовленнєвого спілкування; навчальні та компенсаторні (адаптивні) вміння, раціональні прийоми розумової праці, що забезпечують культуру засвоєння мови в навчальних умовах та культуру спілкування з її носіями. Предметний бік змісту навчання (про що говорити, читати, писати, слухати) відображає типові для учнів сфери спілкування: побутову, соціально-культурну, навчальну та особистісну. Сфери мовного спілкування мають інформативну специфіку і є сукупністю того, що становить предмет обговорення у відповідних галузях соціальної та особистісної взаємодії. Це дає підстави відповідно до названих вище сфер визначити коло тем і підтем, які можуть стати предметом розгляду у процесі навчання англійської мови на старшому ступені ЗСО. Говорячи про підготовку учнів старшого шкільного віку до участі в процесі англomовного говоріння, слід зазначити, що у зміст навчання повинні входити матеріали особистісного і навчального характеру (художні та публіцистичні тексти). Причому достатньо уваги має приділятися читанню художньої англomовної літератури, що сприяє міцнішому засвоєнню культурологічних відомостей.

За допомогою цієї системи вправ ми прагнемо довести ефективність використання англійської мови у процесі формування англomовної комунікативної компетентності старшокласника. Реалізація розробленої системи вправ сприяє всебічному вихованню старшокласників, оскільки вона складена таким чином, що дозволяє залучати учнів до всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письмо, аудіювання) на уроках англійської мови, і охоплює всі аспекти виховання. Умовою підвищення якості англomовної підготовки старшокласника є освоєння соціальних ролей, обов'язків дитини такого віку, а також поєднання диференційованого підходу до гуманітарної підготовки залежно від профілю інтересів школяра та комплексного підходу до організації діяльності учнів.

Розроблена система вправ покликана як створити уявлення про англomовні країни загалом, так і торкнутися проблеми, що існують у розвитку цих країн сучасному етапі. З цією метою необхідно використовувати поточні публікації, прагматичні матеріали. Доцільно спонукати школярів демонструвати ті знання та навички, які були засвоєні на заняттях з інших предметів. По закінченні експериментального навчання школярі повинні: вміти: отримувати загальну та детальну інформацію під час читання (без словника) – нескладних автентичних англomовних текстів; з опорним конспектом передавати (англійською мовою) зміст автентичного англomовного тексту в усній та письмовій формах; написати коротке есе на основі автентичного англomовного тексту з власними коментарями відповідно до стилістичних особливостей англійської мови; виокреслювати загальну та детальну інформацію під час аудіювання автентичних англomовних текстів, що демонструються в темпі мовлення; вести бесіду англійською мовою на побутову тематику в темпі, наближеному до темпу мовлення носіїв англійської мови; будувати монологічне висловлювання англійською мовою в усній та писемній формах з використанням автентичних англomовних засобів; вести особисте листування англійською мовою.

Опанування англomовною мовленнєвою діяльністю здійснюється з урахуванням проаналізованих нами методичних положень. Як зазначалося у п. 1.3. магістерської роботи, в англійській мові існує 7 формул присудка, але тільки вони, і саме вони є підставою, на якій будується все подальше вивчення граматики; в будь-якому англійському реченні присутня одна з семи формул, або ж, іншими словами, жодне англійське речення не можна побудувати, не використовуючи одну, з семи формул. В своєму дослідженні ми уклали зведену схему формул англійського присудка п.1.3.

Часто учням не доводиться думати англійською і будувати речення цією мовою, тому що в основному все зводиться до перекладу з однієї мови на іншу. Ось чому людина, яка сумлінно навчалася всі ці роки і отримала повну середню освіту, в змозі прочитати текст середньої складності, написаний англійською

мовою. Ось вільно, швидко, жваво, не замислюючись над тим, яку дієслівну форму з 16 форм активного стану та 10 форм пасивного стану слід вибрати, щоб грамотно висловити свої думки та почуття по-англійськи, може далеко не кожен випускник ЗСО. Методичні рекомендації щодо використання семи формул, присудка дозволяють при побудові будь-якої, фрази англійською вибрати одну формулу, відповідну описуваної ситуації. Знаючи характер дії; за запропонованою таблицею визначається алгоритм побудови речення. Ці алгоритми досить швидко автоматизуються, запам'ятовуються і використовуються для вдосконалення комунікативних умінь у чотирьох видах діяльності (говорінні, читанні, письмі, аудіювання), а також розвитку навичок планування мовленнєвої та немовленнєвої поведінки англійською мовою, що дозволяє використовувати іноземну мову практично, як у навчальній діяльності, так і для цілей самоосвіти.

На старшому ступені в ЗСО використання в процесі навчання англійської мови психолінгвістичних формул здійснюється диференційовано відповідно до урахування домінуючого виду активності особистості, її особливостей перебігу психічних процесів. Для старшокласників з візуальним типом сприйняття бажаний спосіб навчальної роботи – робота з папером і ручкою, для старшокласників з аудіальним типом сприйняття – взаємодія, рольові ігри, а для студентів з кінестетичним типом сприйняття особливо важливою стає сама взаємодія з іншими суб'єктами освітнього процесу. Тому актуальним є завдання вибору виду навчальної діяльності для учнів з візуальним, аудіальним та кінестетичним типом сприйняття. (вивчення вивісок, оголошень, рекламних проспектів, робота з малюнками та схемами, що супроводжуючими текст, з картою англійської країни; письмове заповнення формуляра із зазначенням імені, прізвища, статі, віку, громадянства; адреси, написання особистого листа (розпитати адресу) та про його професію, справи, проблеми, майбутні професійні плани, повідомити інформацію про себе; використання автентичних висловлювань з текстів-зразків у рамках рольової або ділової гри; конструювання діалогів із заданих реплік (ключових слів), оцінка та

інтерпретація порушених проблем, подій, явищ, вживання формул мовленнєвого етикету, прийнятих у певній професійній сфері та англomовній країні, активна взаємодія з усіма учасниками освітнього процесу, в тому числі, зі школярами представниками англomовної країни основі використання в процесі навчання всіх трьох модальностей (багатосенсорності).

Таблиця 2.1.1.

Модель формування англomовної компетентності в говорінні з урахуванням основних положень теорії множинного інтелекту

Методологічний компонент	
<p>Мета: розвиток повноцінної комунікації, здібності студентів до міжкультурного спілкування, вміння будувати мовленнєву поведінку з носіями англійської мови, досягнення точного та адекватного взаєморозуміння з ними з урахування теорії множинного інтелекту на основі використання психолінгвістичних формул у процесі навчання англійської мови на старшому ступені ЗСО.</p> <p>Завдання: надавати допомогу та педагогічну підтримку студентам у навчанні (підвищення ефективності навчання, формування знань, навичок, способів мислення, розширення кругозору), у вихованні (взаємодія на рівні співробітництва, формування емоційно-оцінного ставлення до світу; розуміння важливості знання мови), у розвитку (організація творчої діяльності, усвідомлення спільності та відмінностей, подальша самоосвіта), у спілкуванні (досягнення успішної комунікації між суб'єктами взаємодії) у процесі визначення правовізуального або лівовізуального домінування активності півкуль мозку учнів та використання виявленої залежності між півкульною моделлю та спеціалізацією процесу сприйняття</p>	
<p>Методологічні підходи: соціокультурний, аксіологічний, акмеологічний, системний, компетентнісний, діяльнісний, полісуб'єктний, контекстний, особистісно-орієнтований, культурологічний тощо.</p> <p>Функції: інформаційно-комунікативна (передача - прийом інформації), регуляційно-комунікативна (регуляція поведінки у широкому значенні слова) та афективно-комунікативна (що детермінує емоційні сфери людини) функції в умовах англomовного спілкування</p>	
<p style="text-align: center;">Принципи:</p> <p><i>загальнодидактичні:</i> наочності, доступності, свідомості та активності, систематичності та послідовності, міцності, науковості, зв'язки теорії та практики; <i>частково методичні:</i> паралельного формування мовленнєвих та особистісно-значущих умінь; взаємозв'язку основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма), урахування психологічних, лінгвістичних та методичних особливостей кожного виду мовленнєвої діяльності та їх складної взаємодії; комунікативної достатності та комунікативної спрямованості навчання англійської мови; домінуючою ролі мовленнєвих вправ в процесі опанування мовою як засобом спілкування; тематичної спрямованості; функціонально-ситуативного підходу в структуру заняття; адаптивності, обліку орієнтації вправ</p>	<p style="text-align: center;">Педагогічні умови:</p> <p>синтез принципів та ідей теорії та практики опанування мовленнєвою іншомовною діяльністю та особистісного розвитку фахівця; встановлення суб'єкт-суб'єктні стосунків процесі педагогічного спілкування; залучення до спільної діяльності; створення психологічного комфорту; позитивне підкріплення з боку вчителя результатів опанування англійською мовою; вивчення видів сприйняття учнів</p>

та мовного матеріалу на особистість та інтереси учня; диференційованого підходу до відбору змісту матеріалу; урахування особливостей мислення, пам'яті, інтересу, раціонального та інтуїтивних способів опанування мовою учнем старшого шкільного віку тощо.	особливостей «діяча», «слухача», «глядача» з метою визначення ступеню ризику під час педагогічної взаємодії, розвитку успішності школярів не лише у навчальному процесі, але і в житті в цілому; формування умінь визначати нейрологічні ознаки з метою встановлення візуальних здібностей учнів; використання багатосенсорних технік з метою усунення конфлікту між стилем викладання педагога і стилем навчання школяра.	
II. Змістовий компонент: англomовні знання та навички у сфері навчальної діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання) в процесі реалізації системи вправ, спрямованих на формування англomовної компетентності в говорінні на основі використання психолінгвістичних формул і багатосенсорних технік під час навчання англійської мови на старшому ступені ЗСО.		
III. Діяльнісний компонент		
Мовленнєва діяльність як основа формування англomовної компетентності в говорінні		
Основні види мовленнєвої діяльності	Допоміжні види мовленнєвої діяльності	
продуктивні , спрямовані на утворення та передачу інформації (говоріння та писемне мовлення), висловлення думок в усній та писемній формах	рецептивні , орієнтовані на прийом інформації (аудіювання та читання), пов'язані з сприйняттям мови - усної (аудіювання) та писемної (читання)	усне відтворення раніше сприйнятого тексту, переклад, конспектування, запис того, що звучить тощо.
Етапи процесу формування англomовної компетентності на основі урахування теорії множинного інтелекту		
I етап: визначення провідної модальності учнів (аудіальної, візуальної, кінестетичної) та стилю навчання.	II- етап: подолання конфлікту стилів (невідповідності між стилем викладання педагога та стилем вчення школяра)	III етап: зміна стилю навчання відповідно до навчальної ситуації на основі діагностики провідної модальності школярів
Основні засоби, організаційні форми та прийоми навчання: система вправ з використанням психолінгвістичних формул як основа формування англomовної компетентності в говорінні; демонстрація англomовних явищ, мовних зразків та організація їх слухового сприйняття (аудіювання) учнями; орієнтація уваги на змістову форму речень та контроль розуміння; організація аудіювання та правильного відтворення граматичної форми як ізольовано, і у типовому реченні; контроль правильності відтворення ведення зразка кожним учням; здійснення індивідуального та хорового проговорювання; організація багаторазового повторення мовних зразків з різним лексичним наповненням в умовно-мовленнєвих та мовленнєвих вправах; організація аудіювання та трансформація речень з урахуванням використання провідних модальностей учнів. Використування технік багатосенсорного підходу в навчанні: полімодальне подання інформації, використання навчальних метафор, відповідність стилів навчання навчальній ситуації, розвиток візуальної здібності, формування нової розумової стратегії.		
IV Результативний компонент		

Результат: сформованість англомовної компетентності у говорінні в процесі навчання англійської мови з урахуванням теорії множинного інтелекту		
Критерії		
емоційно-ціннісний	опанування навчальними діями	комунікативний
Рівні		
адаптивний	продуктивний	креативний

Третій блок моделі – діяльнісний, що розглядає мовленнєву діяльність як основу для формування англомовної компетентності в говорінні. Розрізняються основні та допоміжні види мовленнєвої діяльності. До основних видів мовленнєвої діяльності відносяться: продуктивні, спрямовані на породження та повідомлення інформації (говоріння та писемне мовлення); висловлювання думок в усній та писемній формах, і рецептивні, орієнтовані на прийом інформації (аудіювання та читання), пов'язані з сприйняттям мовлення – усного (слухання) та писемного (читання). До допоміжних видів мовленнєвої діяльності належить усне відтворення раніше сприйнятого тексту, переклад тощо.

Процес формування англомовної компетентності з урахуванням теорії множинного інтелекту здійснюється в три етапи. Перший етап: визначення провідної модальності учнів (аудіальної, візуальної; кінестетичної) та стилю навчання вчителя. Другий етап: подолання конфлікту стилів (невідповідності між стилем навчання педагога та стилем учіння школяра). Третій етап: зміна стилю навчання відповідно до навчальної ситуації на основі діагностики провідної модальності школярів.

До основних засобів, організаційних форм, способів та прийомів навчання в процесі формування англомовної компетентності в говорінні відносяться: система вправ з використанням психолінгвістичних формул; демонстрація нових мовних явищ, мовних зразків та організація їх слухового сприйняття (аудіювання) учнями; орієнтація уваги на змістове наповнення речень та контроль розуміння; організація аудіювання та правильного відтворення граматичної форми як ізольовано, так і в типовому реченні; контроль правильності відтворення зразка кожним учням; здійснення індивідуального та хорового промовляння; організація багаторазового повторення мовних зразків з

різним лексичним наповненням в умовно-мовленнєвих та мовленнєвих вправах; організація аудіювання та трансформація речень на основі використання провідних модальностей учнів. Крім того, використовуються техніки багатосенсорного підходу в навчанні: полімодальне подання інформації, використання навчальних метафор, відповідність стилів навчання навчальної ситуації, розвиток візуальної здатності, формування нової розумової стратегії.

Четвертий блок моделі — результативний блок, що відображає ступінь сформованої англомовної компетентності в говорінні старшокласників. Як основні компоненти він має: емоційно-ціннісний критерій, критерій засвоєння навчальних дій (когнітивну і діяльнісно-практичну складові) і комунікативний критерій. У своєму розвитку ці критерії проходять адаптивний, продуктивний та креативний рівні. В основу виділення рівнів сформованості мовленнєвої компетентності нами покладено ступінь просування студента у досягненні її цілісного розвитку. Детально критерійна характеристика і методика вивчення динаміки зазначених критеріїв буде розглянута в наступному параграфі.

2.2. Експериментальне обґрунтування критеріальної характеристики та методики дослідження ефективності процесу формування англомовної компетентності в говорінні старшокласників із урахуванням теорії множинного інтелекту

Проведення комплексного педагогічного експерименту під час виконання нашого дослідження дозволило вивчити причинно-наслідкові зв'язки, умови успішного формування англомовної компетентності в говорінні старшокласників і вийти знову на теоретичний рівень дослідження, але вже з метою його перетворення. Характер нашого експерименту обумовлений розробкою і впровадженням в практику навчання англійської мови учнів 10 класу моделі формування англомовної компетентності в говорінні з використанням психолінгвістичних формули, розробкою і реалізацією системи

вправ і завдань з формування англомовної діяльності за допомогою полімодального знайомства з англомовною інформацією.

Модель формування англомовної компетентності в говорінні старшокласників з урахуванням теорії множинного інтелекту пройшла апробацію відповідно до наукового експерименту, проведеного в 2021-2022 навчального року.

Справжній експеримент як цілісне педагогічне явище у своєму розвитку пройшов через усі основні етапи: діагностувальний (що дозволив констатувати вихідний стан проблеми англомовної підготовки учнів старшого шкільного віку); прогностичний (що передбачав осмислення та формулювання цілей, розробку стратегії експериментального дослідження); організаційно-підготовчий (що забезпечує матеріальну базу та методичний супровід експерименту, розподіл завдань і завдань між експериментаторами, створення необхідного морально-психологічного клімату, настрою учасників експерименту на розуміння актуальності та практичної значущості розв'язуваних експериментально-дослідницьких завдань); організаційно-практичний (спрямований на реалізацію висунутих нових ідей, програм, моделі, методики формування англомовної компетентності у говорінні старшокласників на основі використання багатосенсорного підходу, апробацію системи діагностичних тестів); узагальнюючий (що дозволив узагальнити і оформити результати експерименту).

Під час проведення педагогічного експерименту було обрано одна тенденція: порівняльна діагностика різних характеристик у різних групах (експериментальна та контрольна). У експериментальному навчанні взяв участь 21 учень.

Основу критеріального апарату дослідження склали три критерії сформованості англомовної компетентності в говорінні старшокласників: ціннісно-мотиваційний, критерій засвоєння навчальних дій (когнітивний та діяльнісний компоненти) та комунікативний критерій.

Ціннісно-мотиваційний критерій пов'язаний з формуванням мотивів і ціннісних орієнтацій. Мотивація – це сукупність всіх факторів що визначають спонукання до учіння і вирішення навчальних завдань: мотивів, потреб, інтересів, цілей тощо. У шкільній практиці, на жаль, зустрічаються учні з пасивним чи негативним ставленням до певного виду навчальної діяльності.

Формування ціннісних ставлень у процесі навчання англійської мови здійснюється в єдності ціннісно-орієнтуючої, прогностичної і регулюючої функцій, внаслідок чого ціннісні орієнтації утворюють властивий тільки цій людині (учневі) ціннісний континуум, а персоніфіковане ставлення до світу, до людей розкриває її особистісний (ціннісний) модус, тобто його потреби, інтереси, критерії оцінок.

Ціннісно-мотиваційна сфера школярів досліджувалася нами за допомогою застосування методики вивчення мотивації діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана, опитувальника для оцінки потреби, досягнення успіхів, морфологічного тесту життєвих цінностей' В.Ф. Сопова та Л.В. Карпушиною (опитувальника МТЖЦ).

Мотиваційна сфера, що характеризує властиві особистості схильності та інтереси, пов'язані з освоєнням професії, Основою методики вивчення мотивації, професійної діяльності К. Замфір є концепція про внутрішню та зовнішню мотивацію особистості (див. Додаток А). Про внутрішній тип мотивації (ВМ) слід говорити, коли для особистості має значення діяльність як така. Якщо ж в основі мотивації навчальної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх щодо змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, похвали тощо), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви диференціюються тут зовнішні позитивні (ЗПМ) і зовнішні негативні (ЗНМ) . Внутрішні позитивні мотиви, безсумнівно, ефективніші і бажані з усіх поглядів, ніж зовнішні негативні мотиви. Показником виразності кожного типу мотивації є число, укладене не більше від 1 до 5 балів. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс є тип

співвідношення між собою трьох видів, мотивації: ВМ; ЗПМ та ЗНМ. До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів слід відносити такі два типи поєднання: ВМ>ЗПМ>ЗНМ і ВМ=ЗПМ>ЗНМ. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ > ЗПМ > ВМ. Між цими комплексами укладено проміжні з погляду їхньої ефективності інші мотиваційні комплекси. Під час інтерпретації слід враховувати не лише тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за рівнем виразності.

Порівняльний аналіз типів мотивації в експериментальній групі дозволяє зробити висновок про зростання показників внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації до професійної діяльності та, у свою чергу, про зменшення значущості для респондентів зовнішньої негативної мотивації, тобто. прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей, критики з боку інших людей. Порівняльна динаміка сформованості основних компонентів мотиваційного комплексу особистості в експериментальній групі наочно відображена на діаграмах 1, 2 і 3, переконливо свідчать про різке скорочення респондентів з низькими рівнями мотивації та зростання числа респондентів з високими рівнями мотивації.

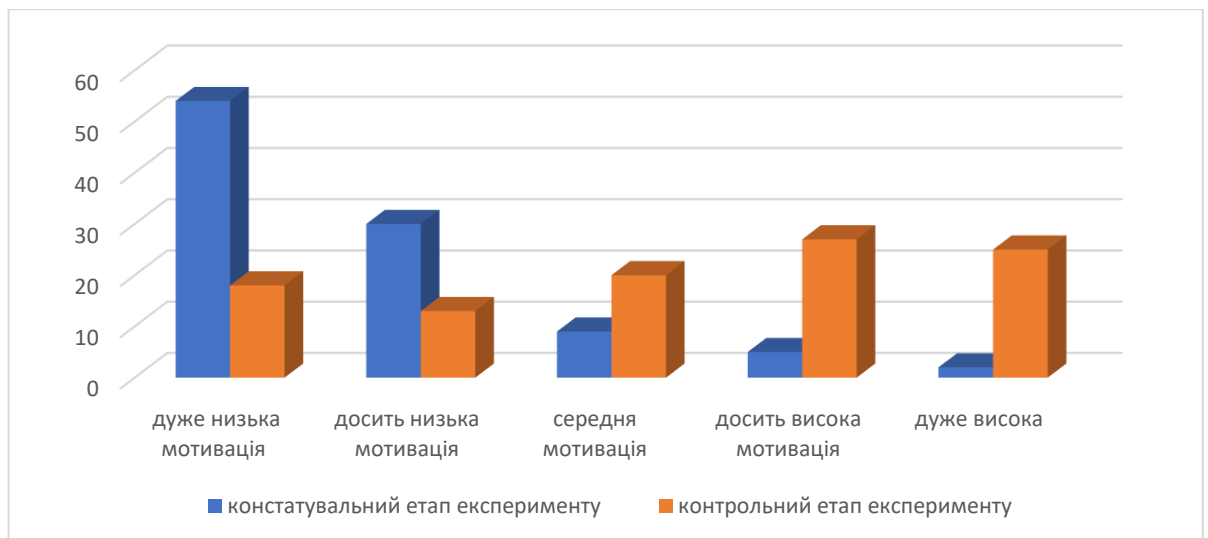


Рис 1. Динаміка сформованості внутрішньої мотивації учнів експериментальної групи



Рис. 2. Динаміка сформованості зовнішньої позитивної мотивації учнів експериментальної групи



Рис. 3. Динаміка сформованості зовнішньої негативної мотивації учнів експериментальної групи

Морфологічний тест життєвих цінностей (див. Додаток Б) спрямований на визначення мотиваційно-ціннісної структури особистості та вивчення індивідуальної системи цінностей особистості з метою кращого розуміння сенсу її дії або вчинку.

Основним діагностичним конструктом тесту є термінальні цінності. Ця методика включає наступний перелік життєвих цінностей, що дозволяють досить повно розкрити найважливіші складові характерологічної сфери особистості учнів (таблиця 2.1.): розвиток себе, тобто. пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх спостережень здібностей та інших особистісних характеристик; духовне задоволення, тобто

керівництво моральними принципами, переважання духовних потреб над матеріальними; креативність, тобто реалізація своїх творчих можливостей, прагнення змінювати навколишню дійсність; активні соціальні контакти, тобто встановлення сприятливих відносин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення своїх міжособистісних зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі; свій престиж, тобто завоювання свого визнання в суспільстві шляхом слідування певним соціальним вимогам; високе матеріальне становище, тобто звернення до факторів матеріального благополуччя як головного змісту існування; досягнення, тобто постановка та вирішення певних життєвих завдань як головних життєвих факторів; збереження своєї індивідуальності, тобто домінування власних думок, поглядів, переконань над загальноприйнятими, захист своєї неповторності та незалежності.

Запропоновані цінності відносяться до різноспрямованих груп: духовно-моральні цінності та егоїстично-престижні (прагматичні) цінності. Це концептуально важливо для визначення спрямованості діяльності особистості чи групи. До перших належать: саморозвиток, духовна задоволеність, креативність та активні соціальні контакти, які відображають морально-ділову спрямованість. Відповідно, до другої підгрупи цінностей відносяться: престиж, досягнення, матеріальне становище, збереження особливості. Вони в свою чергу відображають егоїстично-престижну спрямованість особистості. При всіх низьких значеннях - спрямованість особистості невизначена, без вираженого бажаного цілепокладання. При всіх високих балах - спрямованість особистості суперечлива, внутрішньоконфліктна. За високих балів цінностей 1-ї групи спрямованість особистості є гуманістичною, 2-ї групи – прагматичною.

Термінальні цінності реалізуються по-різному в різних життєвих сферах. Під життєвою сферою розуміється соціальна сфера, де існує діяльність людини. Значимість тієї чи іншої життєвої сфери для різних людей неоднакова. До переліку життєвих сфер входять: сфера професійного життя; сфера освіти; сфера сімейного життя; сфера громадську активність; сфера захоплень; сфера фізичної активності тощо (Таблиця 2.2.1). «Ключі» до морфологічного тесту

життєвих цінностей та орієнтувальні норми для шкал життєвих цінностей і життєвих сфер наведено в методиці (див. Додаток Б).

У конструкцію опитувальника, що використовується, входить шкала достовірності ступеня бажання в людини соціального схвалення її вчинків. Дана шкала дозволяє виявити, по-перше, ступінь залежності людини від інших людей, по-друге, чи видає людина як відповідь бажані, схвалені усіма суспільні цінності чи свою індивідуальну (а не еталонну) систему життєвих цінностей. Чим вищий результат, тим більше поведінка того, хто проходить опитування (на вербальному рівні) відповідає схвалюваному зразку. Під час діагностики за Морфологічним тестом життєвих цінностей були отримані показники сформованості життєвих цінностей у студентів контрольної та експериментальної груп (таблиця 2.2.1.).

Пілотний аналіз загальної картини життєвих цінностей учнів контрольної групи дозволяє зробити висновок про внутрішньоконфліктну егоїстичну спрямованість особистості, показники ж першої групи термінальних цінностей є невизначеними, що говорить про низьку гуманістичну (духовно-моральну) спрямованість.

Розглянемо сформованість духовно-моральних термінальних цінностей учнів контрольної групи. Парадоксально низькі значення цінності «духовне задоволення» свідчать, що респонденти орієнтуються у житті на пошук конкретної вигоди від взаємних стосунків, результати діяльності.

Таблиця 2.2.1.

Показники сформованості життєвих цінностей у контрольній та експериментальній групах.

☹ - контрольна група

☺ - експериментальна група

Духовно-моральні				Егоїстично-престижні					Життєві сфери					
Термінальні цінності														
Власний розвиток	Духовне задоволення	Креативність	Активні соціальні контакти	Власний престиж	Досягнення	Матеріальний стан	Збереження власної самобутності		Сфера майбутньої професійної діяльності	Сфера навчання та освіти	Сфера сімейного життя	Сфера суспільного життя	Сфера захоплень	Сфера фізичної активності
								1						☹
	☹							2		☹				
☹		☹						3	☹					
								4						
							☹	5						☺
			☹	☹		☺		6			☺	☹		
	☺			☺		☹		7			☹		☺	
☺					☹		☺	8		☺		☺		
		☺						9	☺				☹	
					☺			10						

Таким чином, дослідження ціннісно-мотиваційної сфери старшокласників за допомогою застосування методики вивчення мотивації навчальної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана, опитувальника для оцінки потреби досягнення успіхів та морфологічного тесту життєвих цінностей переконливо демонструє найбільшу позитивну динаміку її основних показників: основних компонентів мотиваційного комплексу особистості, що є тип співвідношення трьох видів мотивації: внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації; двох пов'язаних, але протилежно спрямованих

мотиваційних тенденцій (прагнення успіху і страху невдачі), і навіть мотиваційно-ціннісної структури особистості, індивідуальної системи життєвих цінностей (духовно-моральних, егоїстично-престижних і термінальних цінностей), реалізованих по-різному у різних життєвих сферах) в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Другим критерієм сформованості мовної компетентності студентів є критерій засвоєння навчальних дій під час навчання англійської мови. Він включає когнітивний і навчально-діяльнісний компоненти. Будь-яке засвоєння зазвичай визначають як злиття нового досвіду з колишнім, перетворення накопиченого соціального досвіду на надбання особистості, на її властивості. Як процес засвоєння навчальних дій є певною послідовністю кроків, етапів, які виступають основою усвідомленої та педагогічно доцільної побудови вчителем процесу навчання, оскільки його логіка та методи навчання, що обираються безпосередньо визначаються логікою та структурою процесу засвоєння.

Різні теорії навчання по-різному розкривають питання етапах (рівнях) засвоєння навчальних процесів. Теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна визначає 6 етапів засвоєння знань та навичок: мотиваційний: усвідомлення та прийняття мети формування дії; орієнтовний: той, хто навчається, освоює орієнтовну основу дії (ООД) - інструкцію, алгоритм, що забезпечують його безпомилкове виконання; матеріальний (матеріалізований): на основі ООД учень виконує дію з предметами (матеріальне) або з моделями предметів (матеріалізоване); зовнішньомовний: дія виконується без предметів у формі мовлення шляхом промовляння кожної операції; внутрішньомовний: дія виконується на основі промовляння кожного кроку «про себе» (внутрішнє мовлення), при цьому поступово дія згортається шляхом злиття окремих операцій в одне ціле; розумовий: дія перекладається у внутрішній план і виконується розумово, без фіксації окремих кроків, як єдине ціле, поступово автоматизується і стає навичкою. Цього рівня сформованості досягають не всі дії: складні дії не автоматизуються, та їх формування завершується на п'ятому етапі.

Найбільш поширений підхід розкритий у роботах С. Л. Рубінштейна і психологів, що спираються на асоціативно-рефлекторну теорію вчення, відповідно до якої, засвоєння постає як процес, що включає чотири етапи:

1. Сприйняття навчального матеріалу на основі перцепції (безпосереднього сприйняття) об'єктів, предметів, явищ, процесів за допомогою наочного образу (моделі, схеми тощо) або апперцепції (залежності сприйняття від минулого досвіду та індивідуальних особливостей людини); виділення цього об'єкта із загального фону та визначення його властивостей. Організація сприйняття здійснюється вчителем за допомогою різноманітних наочних засобів чи опори на наявні враження. *Результатом даного етапу засвоєння є формування в учнів уявлень про об'єкт, явище тощо.*

2. Осмислення навчального матеріалу шляхом розкриття предметного змісту знання у його глибоких та багатосторонніх взаємозв'язках – внутрішніх та зовнішніх (з іншими об'єктами та предметами). Організація цього етапу передбачає виявлення сутності поняття на основі розумових дій: порівняння, зіставлення, класифікації, аналізу, узагальнення, абстрагування від зовнішніх, несуттєвих ознак і виділення істотних, а також встановлення взаємозв'язку цього навчального матеріалу з іншим, вивченим раніше. *Результатом стає формування понять, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, законів, закономірностей, загальних принципів і правил.*

3. Запам'ятовування навчального матеріалу внаслідок багаторазового сприйняття чи повторення, відтворення істотних властивостей та відносин.

4. Застосування вивченого матеріалу на вирішення практичних завдань, у якого відбувається оволодіння стереотипними і творчими способами діяльності, формування умінь і навичок. Організація цього етапу засвоєння передбачає операції, які у поступово ускладнюють діяльність із вирішення системи завдань: спочатку застосування знань у стандартних ситуаціях, потім використання їх на вирішення нових завдань.

Робота з моніторингу сформованості другого критерію – критерію засвоєння навчальних дій, його когнітивного та навчально-діяльного компонентів проводилася в кілька етапів:

I. Етап первинного діагностичного тестування з метою визначення початкового рівня засвоєння навчальних дій. Для даного етапу була розроблена система діагностуючих тестів з усіх видів мовленнєвої діяльності (читання, слухання, говоріння, письмо), параметри яких визначалися, в першу чергу, мовними системно-структурними аспектами: граматиною (артиклі, розряди займенників, прийменники, прикметник, дієслово); лексикою з розрядів загальноживаної та соціально-спрямованої, аудіюванням, а також рівнем основних мовних умінь: розумінням тексту, вмінням отримувати необхідну інформацію, інтерпретувати її тощо.

II. Етап оперативного моніторингу під час експерименту характеризувався відстеженням та оцінюванням результатів, систематичною фіксацією показників, погодинним контролем за діяльністю в досягненні цілей, системою спостереження та вивчення за мовленнєвою підготовкою за розробленими критеріями, зіставленням одержуваних результатів з передбачуваними (заданими) щодо цілей у процесі впровадження структурно-функціональної моделі формування компетентності учнів у говорінні з використанням основних положень теорії множинного інтелекту в процесі навчання англійської мови в ЗСО, а також комплексу вправ та завдань з мовної підготовки.

III. Етап заключної діагностики, під час якого проводилися контрольні заходи щодо виявлення рівнів мовленнєвої підготовки з усіх видів мовленнєвої діяльності на основі тестування та основних мовних форм перевірки навичок говоріння. На етапі діагностичного тестування ми поставили собі за мету визначити рівні знань навичок учнів за чотирма видами мовної діяльності: читання, говоріння, письмо та аудіювання.

У таблиці 2.2.2 подано порівняльну характеристику рівнів сформованості когнітивного та діяльнісного компонентів мовленнєвої компетентності

(адаптивного, продуктивного та креативного), що відображають ступінь засвоєння школярами навчальних дій, за всіма видами мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письмо, аудіювання) на заключному (третьому).

Таблиця 2.2.2.

Порівняльна характеристика рівнів сформованості навчальних дій в учнів контрольної та експериментальної груп на 3 етапі експериментального навчання

Групи рівні Види мовленнєвої діяльності	Контрольна група (у %)			Експериментальна група (у %)		
	адаптивний	продуктивний	креативний	адаптивний	продуктивний	креативний
Читання	61,7	26,6	11,7	10,7	60,7	28,6
Аудіювання	48,3	36,7	15	14,3	58,9	26,8
Говоріння	50	36,7	13,3	12,5	62,5	25
Письмо	60	30	10	8,9	66,1	25

При аналізі сформованих знань і навичок школярів щодо аудіювання можна відзначити, що в експериментальній групі кількість респондентів з найнижчим, адаптивним рівнем менше, ніж у контрольній на 34% (48,3% - 14,3%) ; кількість респондентів з продуктивним рівнем – більше на 22,2% (58,9% – 36,7%); кількість респондентів із найвищим, креативним рівнем – більше на 11,8% (26,8% - 15%).

При аналізі сформованого знань і навичок школярів у говорінні можна відзначити, що в експериментальній групі кількість респондентів з найнижчим, адаптивним рівнем менше, ніж у контрольній на 37,5% (50% - 12,5%); кількість респондентів з продуктивним рівнем – більша на 25,8% (62,5% – 36,7%); кількість респондентів з найвищим, креативним рівнем – більша на 11,7% (25% – 13,3%).

При аналізі сформованих знань і навичок школярів у письмі можна відзначити, що в експериментальній групі кількість респондентів з найнижчим, адаптивним рівнем менше, ніж у контрольній на 51,1% (60% - 8,9%) ; кількість респондентів із продуктивним рівнем – більша на 36,1% (66,1% — 30%);

кількість респондентів із найвищим, креативним рівнем – більше на 15% (25% – 10%). Наочно порівняльна характеристика рівнів засвоєння мовленнєвих процесів наприкінці експерименту відображено на діаграмах (рис. 4, 5).

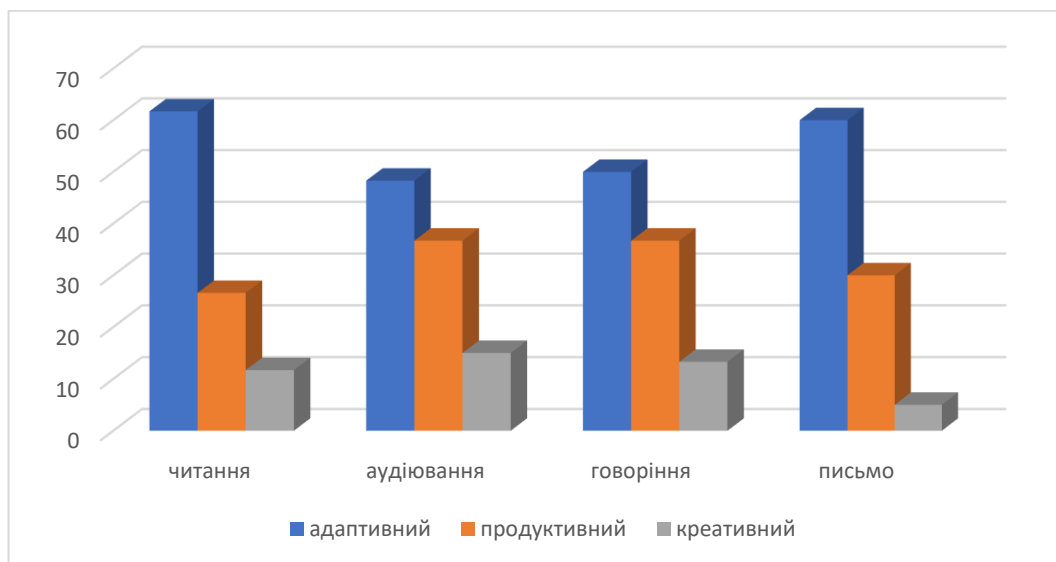


Рис. 4 Рівні засвоєння мовленнєвих дій учнів контрольної групи

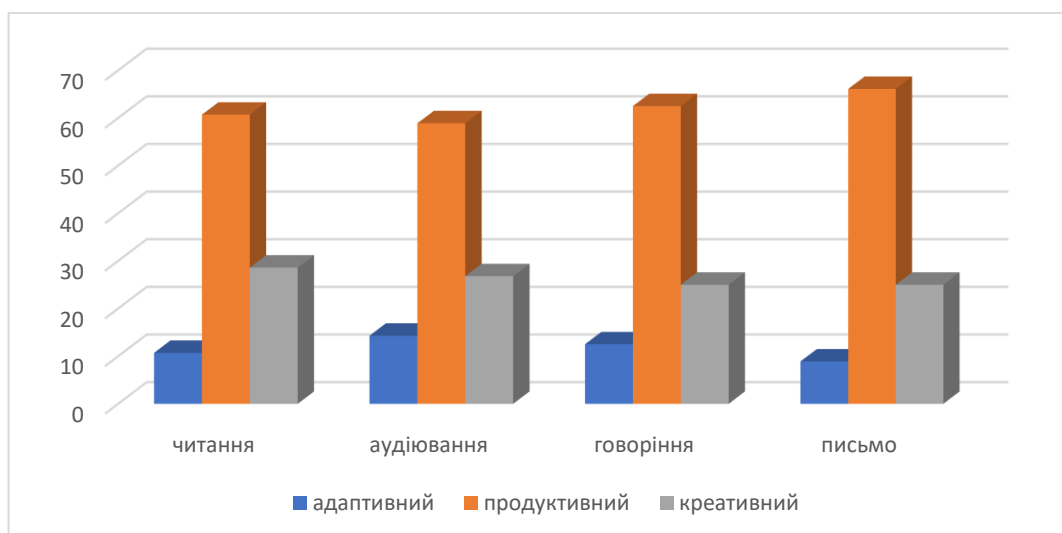


Рис. 5 Рівні засвоєння мовленнєвих дій учнів експериментальної групи

Таким чином, розподіл респондентів контрольної та експериментальної груп за рівнями засвоєння мовленнєвих дій переконливо демонструє підвищення результативності процесу реалізації моделі формування компетентності старшокласників у говорінні, експериментальної групи в процесі навчання англійської мови в 10 класі, ефективності системи вправ з

використанням основних положень багатосенсорного підходу, полімодального знайомства з інформацією, використання навчальних метафор тощо.

Третім критерієм сформованості компетентності у говорінні є комунікативний критерій, що відображає ступінь комунікативної компетентності старшокласника. Під комунікативною компетентністю ми спираючись на наукові розвідки С. Д. Максименко, М. М. Заброцьким розумітимемо здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми [27]. До складу комунікативної компетентності включають деяку сукупність знань та умінь, що забезпечують ефективне перебіг комунікативного процесу. Іншими словами, комунікативна компетентність — це орієнтованість у різних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях, уміннях, чуттєвому та соціальному досвіді-індивіда у сфері міжособистісної взаємодії. Можна розглядати комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів; необхідні побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісного взаємодії. Згідно з позицією Д. Хаймса (D.Hymes) основні ознаки комунікативної компетентності визначаються вміннями вийти з будь-якої ситуації, не втративши внутрішньої свободи, і водночас не давши втратити її партнерові зі спілкування [54.].

Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності включає поняття про цілі, мотиви, засоби та стимули мовленнєвого спілкування, вміння ясно і чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, організовувати та підтримувати діалог, вербальними і невербальними засобами-передачі інформації. Комунікативна компетентність передбачає знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими та віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями у колективі, ділове спілкування [19, с. 36]. Старшокласник повинен вміти уявити себе, написати листа, анкету, заяву, поставити питання, вести дискусію та ін. Виділяється група базових комунікативних умінь мовленнєвого спілкування. До них належать: вміння міжособистісної комунікації (уміння передавати

раціональну та емоційну інформацію, користуватися вербальними та невербальними засобами передачі інформації, організувати та підтримувати діалог, активно слухати); вміння міжособистісної взаємодії (уміння організувати спільну діяльність, керувати групою динамікою, займати адекватну рольову позицію, надавати психологічну підтримку, займати позицію конструктивної конфронтації, вміння конструктивно вирішити конфлікт); вміння сприйняття та розуміння інших людей (уміння орієнтуватися в комунікативній ситуації, розуміти емоційний стан партнерів зі спілкування, розпізнавати приховані мотиви та психологічні захисти, вміння соціальної рефлексії). Зрештою всі перелічені вміння ми зводимо всього до двох базових комунікативних вмінь: вміння говорити і вміння слухати.

Щоб оцінити, наскільки учням актуальні мовні бар'єри спілкування, наскільки вони вміють «подати інформацію» і «ефективно слухати» під час мовленнєвої взаємодії, ми скористалися тестами, розробленими американським психологом У. Маклені (див. Додатки В і Г). Обробка результатів анкетування на заключному етапі експерименту дозволила виявити рівень розвитку вміння ясно і коротко викладати свої думки і рівень сформованості вміння слухати та сприймати інформацію, що отримується від співрозмовника.

Результати тестування студентів контрольної та експериментальної груп відображені відповідно у таблицях 2.2.3 та 2.2.4.

Таблиця 2.2.3

Розподіл респондентів за рівнями сформованості вміння зрозуміло та коротко викладати свої думки

Рівень сформованості вміння зрозуміло та коротко викладати свої думки	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Експериментальна група	5,4%	26,8%	67,8%
Контрольна група	11,7%	53,3%	35%

Таблиця 2.2.4

Розподіл респондентів за рівнями сформованості вміння слухати та сприймати інформацію, що отримується від співрозмовника.

Рівень сформованості вміння слухати та сприймати інформацію, що отримується від співрозмовника.	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Експериментальна група		73,6%	26,4%
Контрольна група	15%	67,3%	17,7%

Під час реалізації розробленої системи вправ (онлайн презентацій Додаток) з акцентом на мовленнєве спілкування як основу формування компетентності у говорінні старшокласника на перший план нами висунуто такі вміння мовленнєвого спілкування, як вміння доводити та обґрунтовувати, аргументувати та переконувати, критикувати та спростовувати, досягати угод та компромісів, робити оцінки та пропозиції. До показників комунікативної компетентності у сфері мовленнєвої взаємодії ми відносимо також: вміння формулювати цілі та завдання говоріння; вміння організовувати та керувати мовленнєвою діяльністю; вміння ставити питання і безпосередньо відповідати на питання; вміння вести евристичну бесіду, діалог, суперечку, полеміку, дебати, дискурс, переговори, диспут, «круглий стіл» тощо; вміння аналізувати мовленнєві проблемні ситуації, конфронтації та вирішувати їх; вміння правильно будувати мовлення та інші публічні виступи, володіння технікою мовлення тощо.

Потреба спілкуванні належить до основних соціальних потреб людини, оскільки спілкування є умовою нормального розвитку особистості суспільстві. Вона проявляється у прагненні індивіда належати до якоїсь групи, взаємодіяти з нею, брати участь у спільній діяльності. Вона призводить до відмови від егоїстичних установок, сприяє зміцненню зв'язків із іншими. Потреба спілкуванні розвивається від найпростіших до найскладніших форм особистісного спілкування, спільної діяльності, співпереживання. Розвиток потреби у спілкуванні пов'язане з розвитком інших потреб. Кожному із власного досвіду відомо, що у спілкуванні розвиваються людські почуття: у присутності інших людей, у спільній діяльності покращується настрій, зникає занепокоєння та тривожність. Потреба в спілкуванні спонукає нас цікавитись

іншими людьми; пізнавати їх, порівняти себе з ними; виробляти «еталони» та критерії оцінки, зіставляти власні можливості з можливостями інших людей, шукати підтвердження своїм спостереженням, прогнозувати та планувати спілкування: Невдачі у спілкуванні перешкоджають виникненню реакцій самоврядування в процесі спілкування.

Таким чином, потреба у спілкуванні пробуджує активність і прагнення до вдосконалення, а самоврядування надає цьому пошуку цілеспрямованість, забезпечує його ефективність. Методика «Потреба спілкуванні» (див. Додаток Д); дозволила нам дати кількісну та якісну характеристику сформованості потреби у спілкуванні в учнів експериментальної групи.

Після перевірки відповідей учасників експериментального навчання на 33 питання даного тесту за оціночною шкалою проведена обробка результатів. Діагностуючи з'явилися твердження, що утворюють показники прагнення спілкування.

Обробка результатів здійснювалася наступним чином: бланк відповідей, що складається з трьох стовпців цифр, що містять затвердження (перший - 1, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19; другий-20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 33; третій - 3, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29), створює можливість для оцінки результатів тестування; одним балом оцінюється кожна відповідь «так» у першій і другій колонці та відповідь «ні» у третій колонці; результати підсумовуються та оцінюються за сигмальною шкалою. У таблиці 2.2.5. подано усереднені за групами показники потреби у спілкуванні. Ці дані були отримані в експериментальній групі до та після навчання за розробленими нами системою уроків, у яких дотримувалися основні положення багатосенсорного підходу.

Таблиця 2.2.5.

**Результати експериментальної перевірки рівня потреби у спілкуванні
(у балах)**

групи	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатуваль- ний етап	Контрольний етап	Констатуваль- ний етап	Контрольний етап
юнаки	24	28,5	23,7	25,3
дівчата	25	30	24,6	26,2

Таким чином, результати анкетування сформованості потреби у спілкуванні старшокласників експериментальної та контрольної груп показують, що сформованість цієї потреби у респондентів обох груп на першому етапі експерименту була на рівні середніх значень, а на заключному етапі стала вищою від середніх значень. У контрольній групі подібної динаміки не спостерігалось, показники сформованості потреби у спілкуванні у школярів на всіх стадіях дослідницької роботи практично не змінилися, залишаючись тому ж середньому рівні.

У структурі будь-якої діяльності людини говоріння виконує орієнтовну функцію, воно визначається як спосіб, прийом, метод з виведення системи об'єктивних умов успішного виконання багатьох видів людської діяльності. Чим змістовнішою за обсягом є діяльність, тим більше багатограним, різноманітним стає говоріння. Підготовка до мовленнєвого спілкування вважається нами невід'ємною частиною соціальної культури як майбутнього широко освіченого фахівця будь-якої галузі.

Мовленнєве англomовне говоріння, як і міжособистісне, містить елемент відображення (пізнання) партнерами одне одного, взаємну оцінку (ставлення) і різні форми стосунків людини з людиною. Люди, які вступають в іншомовне спілкування, неминуче керуються певними мотивами і прагнуть досягти конкретних цілей. У цьому учасники мовленнєвого спілкування обмінюються інформацією, організують взаємодію, пізнають і оцінюють друг друга. У зв'язку з цим правомірне виділення в англomовному говорінні *інтерактивного* та *соціально-перцептивного* компонентів.

Інтерактивний компонент говоріння складають поняття про співвідношення раціонального та емоційного факторів у мовленнєвій взаємодії, пов'язані з безпосередньою організацією спільної діяльності, що включають вміння займати адекватну рольову позицію, надавати підтримку, конструктивно вирішувати різні проблемні мовленнєві ситуації.

Перцептивний аспект спілкування є процесом пізнання людьми один одного з наступним встановленням на цій основі певних міжособистісних стосунків. Соціальну перцепцію визначають як сприйняття зовнішніх ознак людини, співвідношення їх з її особистісними характеристиками, інтерпретацію та прогнозування на цій основі її вчинків. Соціально-перцептивний компонент англomовного говоріння передбачає вміння орієнтуватися в комунікативній ситуації, вміння слухати і чути, правильно інтерпретувати інформацію, розуміти емоційний стан партнерів зі спілкування, прогнозувати їх можливі реакції у процесі мовленнєвої взаємодії. Виділяється чотири основні функції соціальної перцепції: пізнання себе; пізнання партнера зі спілкування; організація спільної діяльності з урахуванням взаєморозуміння; встановлення емоційних стосунків.

Крім розглянутих вище методик виявлення рівня сформованості комунікативних мовних умінь, ми використовували анкету для визначення самооцінки умінь ділового, англomовного спілкування учнями; ступеня сформованості інформаційних, перцептивних, інтерактивних і спеціальних мовних умінь (див. Додаток Е).

До інформаційних умінь ми віднесли вміння: знайти-інформацію; виділити головне у повідомленні; знайти аргументи; сформулювати питання та відповідь; зробити висновок; викладати чітко, зрозуміло та виразно; володіти голосом; використовувати невербальні засоби спілкування.

Серед перцептивних умінь ми виділили вміння: оцінити свій стан у момент спілкування; вловити настрій співрозмовника, зрозуміти мотиви його поведінки; передбачити, відповідну реакцію партнера; визначити умови; (час, місце), які сприяють або заважають спілкуванню; стримувати емоції.

Інтерактивні вміння: встановити контакт із співрозмовником; підтримувати контакт під час спілкування; переконати співрозмовника; формулювати вимоги, віддавати розпорядження; піддати позицію співрозмовника аргументованій критиці; організувати групове вирішення проблеми.

Школярам контрольної та експериментальної груп пропонувалося провести самооцінку перерахованих вище умінь навичок говоріння за п'ятибальною системою. Оцінка «5» означає, що це вміння розвинене високо, «4» - досить розвинене, «3» - розвинене недостатньо, «2» - розвинене погано, «1» - відсутня. Відповідно до вищеперелічених критеріїв було виділено три рівні сформованості умінь англомовного говоріння: адаптивний, продуктивний і креативний.

Адаптивний (низький) рівень сформованості умінь англомовного говоріння характеризують: нездатність швидко підібрати та проаналізувати інформацію; серйозні труднощі у встановленні та підтримці контакту з співрозмовником; неправильна оцінка партнера, його позиції, переоцінка (недооцінка)! своїх можливостей у спілкуванні з ним; невміння використовувати отримані знання на практиці; нездатність правильно оцінити умови, в яких здійснюється спілкування.

Продуктивний (середній) рівень сформованості англомовних умінь говоріння характеризують: здатність досить швидко визначити проблему та способи її вирішення; помилки під час відбору та аналізу інформації, що не спотворюють її зміст; складнощі у встановленні та підтримці контакту зі співрозмовником; адекватна в цілому, але потребує досить багато часу оцінка партнера та своїх можливостей у спілкуванні з ним; помилки під час оформлення висловлювання, ускладнення під час відстоювання своєї позиції; помилки під час оцінки умов спілкування, які, однак, не мають негативного впливу на його процес та результати.

Креативний (високий) рівень сформованості умінь мовного спілкування характеризується здібностями: швидко визначити проблему та способи її

вирішення; самостійно та швидко провести пошук та аналіз зібраної інформації; швидко встановити контакт із співрозмовником та підтримувати його в процесі спілкування; швидко та правильно провести оцінку партнера, його настрою, позиції, правильно оцінити свої можливості у спілкуванні з ним; викладати свою думку ясно і доступно; вибирати ті засоби спілкування, які найкраще допомагають досягненню поставленого завдання; правильно оцінити умови спілкування з погляду їхнього впливу процес і результати спілкування.

Таким чином, адаптивний (низький) рівень володіння навичками англомовного говоріння означає, що людина практично не здатна без сторонньої допомоги домогтися вирішення поставленої перед нею завдання; продуктивний (середній) рівень характеризується нерівномірною сформованістю окремих навичок, що входять в систему умінь англомовного спілкування, що запобігає ситуації, коли суб'єкт не може повністю впоратися з поставленими завданнями; креативний (високий) рівень сформованості навичок англомовної взаємодії передбачає високу результативність контакту з партнерами по спілкуванню. Розвинені комунікативні вміння учасників експерименту характеризуються здатністю легко і швидко встановлювати ділові та дружні контакти з оточуючими, прагненням до розширення кола спілкування, до участі у різних заходах, що задовольняють потребу учасника експерименту в широкому інтенсивному спілкуванні.

Таблиця 2.2.6

Порівняльна таблиця рівней сформованості комунікативних навичок школярів у процесі англомовного спілкування

Рівні Навички	Адаптивний				Продуктивний				Креативний			
	1 етап		2 етап		1 етап		2 етап		1 етап		2 етап	
	конт	експ	конт	експ	конт	експ	конт	експ	конт	експ	конт	експ
інформаційні	76,7	71,4	43,3	17,9	23,3	28,6	36,7	50	-	-	20	32,1
інтерактивні	73,3	67,9	36,7	10,7	26,7	32,1	46,7	50	-	-	16,6	39,3
перцептивні	86,7	89,3	53,4	10,7	13,3	10,7	33,3	46,4	-	-	13,3	42,9

Порівняльна динаміка рівней сформованості інформаційних, інтерактивних та перцептивних англомовних комунікативних навичок учнів старшого шкільного віку відображено в таблиці 2.2.6.

Дані наведені в таблиці переконливо свідчать про більш суттєву динаміку сформованості комунікативного критерію в експериментальній групі, ніж у контрольній, що ще раз підтверджує перетворюючий та розвиваючий характер проведеного експериментального навчання.

Основне завдання нашого дослідження – аналіз динаміки критеріїв: емоційно-ціннісного, комунікативного та критерію засвоєння навчальних процесів (його когнітивного і діяльнісно-практичного компонентів), з становлять інтегративний критерій сформованості англомовної компетентності в говорінні.

Використані у нашому дослідженні методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана [29], тести, розроблені американським психологом В. Маклені на виявлення рівня розвитку уміння ясно і коротко викладати свої думки і рівня сформованості вміння слухати та сприймати інформацію, що отримується від співрозмовника [34], методика «Потреба спілкуванні», розроблена Ю.М. Орловим [12], тест на сформованість комунікативної компетентності відображають сформованість когнітивного та професійно-діяльнісного компонентів англомовної компетентності в говорінні. Школярі контрольної та експериментальної груп дали нам безліч різномірних результатів і дозволили діагностувати різні знання, навички та якості, що формуються в процесі експериментального навчання.

Для упорядкування результатів нашого експерименту та виявлення рівнів сформованості інтегративного критерію сформованості англомовної компетентності школярів у говорінні був проведений кластерний аналіз.

Кластер (cluster) – це слово англійського походження, перекладається як згусток, пучок, група. Кластерний аналіз вирішує завдання побудови класифікації, тобто. поділу вихідної множини об'єктів на групи (класи, кластери) При цьому передбачається, що у дослідника немає вихідних

допущень. ні про склад класів, ні про їхню відмінність один від одного. Приступаючи, до кластерного аналізу, дослідник має у своєму розпорядженні лише інформацією про характеристики (ознаки) для об'єктів, що дозволяє робити судження про подібність (відмінність) об'єктів, або тільки даними про їхню попарну подібність. (відмінність). У літературі часто зустрічаються синоніми кластерного аналізу: автоматична класифікація; таксономічний аналіз, аналіз образів (без навчання).

Часто на вирішення простого завдання класифікації (об'єктів, ознак) застосовується такий складний метод як факторний аналіз. Кластерний аналіз не тільки простіше і наочніше вирішує це завдання, а й має безсумнівну перевагу: результат його застосування не пов'язаний із втратою навіть частини вихідної інформації про відмінності об'єктів чи кореляцію ознак.

Варіанти кластерного аналізу – це безліч простих обчислювальних процедур, що використовуються для класифікації об'єктів. Точніше, кластерний аналіз – це процедура впорядкування об'єктів порівняно однорідних класів на основі попарного порівняння цих об'єктів попередньо за певними критеріями. Цей вид аналізу є комбінаторною процедурою, що має простий і наочний результат. Широта його можливого застосування очевидна настільки ж, наскільки очевидним є його зміст.

Незважаючи на відмінність цілей проведення кластерного аналізу, можна виділити загальну його послідовність як ряд відносно самостійних кроків, що відіграють істотну роль в прикладному дослідженні:

- відбір об'єктів для кластеризації. Об'єктами можуть бути, залежно від мети дослідження: а) суб'єкти дослідження; б) об'єкти, що оцінюються учасниками експерименту; в) ознаки, виміряні, на вибірці учасників;

- визначення безлічі змінних, за якими відрізнятимуться об'єкти кластеризації: Для піддослідних – це набору виміряних ознак, для оцінюваних об'єктів – суб'єкти оцінки, для ознак - випробувані.

Якщо в якості вихідних даних пропонується використовувати результати парного порівняння об'єктів, необхідно чітко визначити критерії цього порівняння експертами;

- визначення міри відмінності між об'єктами кластеризації Це перша проблема, яка є специфічною для методів аналізу відмінностей: багатовимірною шкалювання та кластерного аналізу;

- вибір та застосування методу класифікації для створення груп подібних об'єктів. Це друга та центральна проблема кластерного аналізу. Її вагомість пов'язана з тим, що різні методи кластеризації породжують різні угруповання для тих самих даних. Хоча аналіз і полягає в з'ясуванні структури, насправді в процесі кластеризації структура привноситься в дані, і це привнесена структура може збігатися з реальною;

- перевірка достовірності розбиття на класи.

Останній етап не завжди необхідний. Проте слід пам'ятати, що кластерний аналіз завжди розіб'є сукупність об'єктів на класи, незалежно від того, чи існують вони насправді. Стійкість угруповання зазвичай перевіряють на повторній ідентичній вибірці. Значення розбиття перевіряють за зовнішніми критеріями – ознаками, які не увійшли до аналізу.

Результати кластерного аналізу наших даних дозволили виділити такі групи показників (кластери):

- перша група – два показники з низькими, значеннями і третій – з середнім або низьким значенням;

- друга група – два показники мають середнє значення, третій – низьке або високе;

- третя група – два показники, із середніми або високими значеннями; а третій із високим значенням.

Таким чином, кластерний аналіз отриманих в нашому експерименті даних дозволив виділити три рівні сформованості англійської компетентності учнів у говорінні, показники якого лежать в діапазоні від 0 до 100. Відповідно рівні

його сформованості відповідають наступним діапазоном значень: від 0 до 32 (низький), від 33 до 62 (середній), від 63 до 100 (високий).

Відповідно до характеристики даних за кластерами та діапазоном значень у дослідженні виділені такі рівні англомовної компетентності учнів у говорінні: адаптивний (низький); продуктивний (середній); креативний (високий).

Адаптивний (низький) рівень сформованості англомовної компетентності у говорінні означає, що школяр практично не здатний без сторонньої допомоги домогтися вирішення поставленого перед ним завдання. Цей рівень передбачає наявність загальних уявлень про систему і структуру досліджуваної мови. Знання учня фрагментарні, поверхневі і позбавлені цілісності. Характерна обмеженість словникового запасу. Той, хто навчається, допускає значну кількість помилок, що робить його писемне та усне мовлення важким для розуміння. Сприйняття, засвоєння та відтворення англомовної інформації здійснюється за зразком. Осмислення навчального матеріалу відбувається лише на рівні фактів. Англомовні знання застосовуються несвідомо, безсистемно, не оперативно. Здатність до рефлексії та самокорекції виражена слабо або не відзначається взагалі. Усвідомлення потреби розвитку мовної компетентності на вирішення особистісних, навчальних і майбутньо-професійно орієнтованих завдань виражено слабо, унаслідок чого спостерігається індиферентне ставлення до застосування іншомовних знань. Старшокласник не розглядає англомовну компетентність у говорінні як необхідний компонент як успішного соціального життя та майбутніх професійних досягнень. Його характеризують: нездатність швидко підібрати та проаналізувати інформацію; серйозні труднощі у встановленні та підтримці контакту зі співрозмовником; неправильна оцінка партнера, його позиції, переоцінка (недооцінка) своїх можливостей у спілкуванні з ним; невміння використовувати отримані знання практично; нездатність правильно оцінити умови, у яких здійснюється англомовне спілкування. Сформовано потреби, які є зовнішніми стосовно самої навчальної діяльності. Недостатньо усвідомлені життєві цілі і плани, немає визначення того місця, яке займає в їхній реалізації майбутня професія. Не сформовані

вміння використовувати свій потенціал та внутрішні ресурси у процесі визначення правовізуальної чи лівовізуальної переваги та виявлення залежності міжпівкульною моделлю та спеціалізацією процесу сприйняття. Не до кінця усвідомлені вимоги до професійної діяльності та особистості спеціаліста. Старшокласники схильні до уникнення невдач і неприємностей, а отже не сподіваються на свої сили, звикли виконувати чужі вказівки, немобільні у виробленні особистих професійних планів. Для них актуальнішими, ніж професійні цінності, є цінності дозвілля. Саме на ці життєві сфери вони витрачають найбільшу кількість свого вільного часу. Школярі не пов'язують результати навчання з майбутньою професійною діяльністю, неохоче долучаються до вирішення будь-яких навчальних завдань. Виявлено високий рівень їхньої залежності від інших людей (викладачів, членів сім'ї, друзів тощо). До того ж їм властиве орієнтування на цінності, що схвалюються, і побудова своєї поведінки за схвалюваним зразком на вербальному рівні.

Продуктивний (середній) рівень англомовної компетентності в говорінні характеризується обсягом англомовних знань, необхідним для вирішення завдань взаєморозуміння та взаємодії з носіями мови у різних соціально детермінованих ситуаціях. Знання про систему та структуру англійської мови, є цілісністю з наявністю в ній деяких прогалін. Учень допускає фонетичні, лексичні, граматичні та інші помилки, які переважним чином не ускладнюють розуміння. Старшокласник виявляє потребу в оволодінні мовними компетентностями. Характерні порівняльна усвідомленість, оперативність, системність, самостійність застосування англомовних знань. Учень зацікавлений у використанні засобів англійської мови для вирішення особистісних, навчальних та майбутньо-професійно орієнтованих завдань. Учень визнає міжкультурні відмінності та здатний діяти відповідно до них. Продуктивний рівень характеризують:

- здатність досить швидко визначити проблему та способи її вирішення;
- помилки під час відбору та аналізу інформації, що не спотворюють її зміст;

- складнощі у встановленні та підтримці контакту зі співрозмовником;
- адекватна в цілому, але потребує досить багато часу оцінка партнера та своїх можливостей у спілкуванні з ним;
- помилки під час оформлення висловлювання, утруднення під час озвучення своєї позиції, у ряді випадків формальне використання знань на практиці;
- помилки в оцінці умов спілкування, які, однак, не мають негативного впливу на його процес та результати.

На продуктивному рівні старшокласники будують висловлювання на побутовому (неформальному) рівні спілкування за заданими зразками, що не виключає комбінування та зміну їх структури, читають та перекладають тексти, дізнаючись та інтерпретуючи раніше засвоєні граматичні структури, слухають аудіозаписи та відповідають на запитання щодо прослуханого матеріалу. Цей рівень характеризується нерівномірною сформованістю окремих умінь, які входять у систему умінь мовленнєвого спілкування, що визначає ситуацію, коли суб'єкт не може повністю впоратися з поставленими завданнями, а також недостатньою сформованістю потреби у досягненні соціального престижу та поваги з боку інших людей. Використання основних положень багатосенсорного підходу в навчанні (полімодального подання, інформації, використання, навчальних метафор і психолінгвістичних формул, розвитку візуальної здібності, формування нової мисленнєвої стратегії тощо) викликає інтерес, оскільки дозволяє вибудовувати такі етапи діяльності з формування потреб та цілей навчання:

- пізнання та усвідомлення свого «Я», своїх можливостей та здібностей, що важко розуміти;
- сприйняття, засвоєння та відтворення англомовної інформації здійснюється за зразком;
- осмислення навчального матеріалу відбувається лише на рівні фактів. Іншомовні знання застосовуються несвідомо, безсистемно, не оперативно. Здатність до рефлексії та самокорекції виражена слабо або не

відзначається взагалі. Усвідомлення потреби розвитку англomовної компетентності в говорінні на вирішення особистісних, навчальних завдань виражено слабо, унаслідок чого спостерігається індиферентне ставлення до застосування англomовних знань. Учень не розглядає англomовну компетентність у говорінні як необхідний компонент професіоналізму. Його характеризують: нездатність швидко підібрати та проаналізувати інформацію; серйозні труднощі у встановленні та підтримці контакту зі співрозмовником; неправильна оцінка партнера, його позиції, переоцінка (недооцінка) своїх можливостей у спілкуванні з ним; невміння використовувати отримані знання практично; нездатність правильно оцінити умови, у яких здійснюється мовленнєве спілкування. Сформовано потреби, які є зовнішніми стосовно самої професійної діяльності. Недостатньо усвідомлені життєві цілі і плани, немає визначення того місця, яке займає в їх реалізації професія, що купується. Не сформовані вміння використовувати свій потенціал та внутрішні ресурси у процесі визначення правовізуальної чи лівовізуальної переваги та виявлення залежності міжпівкульною моделлю та спеціалізацією процесу сприйняття. Не до кінця усвідомлені вимоги до майбутньої професійної діяльності та особистості спеціаліста. Учні схильні до уникнення невдач і неприємностей, а отже не сподіваються на свої сили, звикли виконувати чужі вказівки, немобільні у виробленні особистих професійних планів.

Креативний (високий) рівень сформованості мовленнєвої компетентності характеризується сформованою системою англomовних знань про структуру мови, що вивчається, що застосовуються у різних соціально детермінованих ситуаціях, соціокультурною специфікою англomовної країни, що включають знання-економіки країни, що вивчається мови; навичок здійснення мовленнєвої та немовної поведінки відповідно до цієї специфіки, умінь розуміти та породжувати англomовні висловлювання у сфері особистісного та навчального спілкування; а також комбінувати їх, навичок виходити зі становища за умови браку мовних засобів у процесі особистісного та навчального іншомовного спілкування, умінь засобами іноземної мови продовжувати освіту та самоосвіту

з метою особистісного та професійного зростання; навичок оперування мовними засобами. Англомовна компетентність у говорінні розглядається як найважливіший компонент успішної навчальної та соціальної діяльності старшокласників. Завдання порозуміння та взаємодії з носіями мови вирішуються успішно. Мовлення школяра відрізняється різноманітністю мовних засобів та точністю їх вживання. Відбувається усвідомлення, осмислення та прийняття цінностей іншого лінгвосоціуму і, водночас, усвідомлення власної приналежності до певної культури.

Цей рівень характеризується здібностями: швидко визначити проблему та способи її вирішення; самостійно та швидко провести пошук та аналіз зібраної інформації; швидко встановити контакт із співрозмовником та підтримувати його в процесі спілкування; швидко та правильно провести оцінку партнера, його настрою, позиції правильно оцінити свої можливості у спілкуванні з ним; викладати свою думку ясно і доступно; вибирати ті засоби мовленнєвої діяльності, які найкраще допомагають досягненню поставленого завдання. Учні з креативним рівнем сформованості англомовної компетентності у говорінні характеризують розвинені вміння у всіх видах мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання); вони самі створюють ситуацію англомовного говоріння на формальному та неформальному рівнях, враховуючи специфіку навчальної діяльності, аналізують медіа-тексти та беруть участь в їх обговоренні, викладають свої власні думки, готують виступи з певних тем в галузі їх інтересів. Останнє ми відносимо до досвіду творчої діяльності в умовах навчальної діяльності в ЗСО на старшому ступені.

Креативний рівень відрізняється сформованістю ціннісно-мотиваційного ставлення до навчання, освоєння певної предметної сфери (в нашому випадку англомовної компетентності) як засобом, необхідним для майбутнього професійного становлення. Цей рівень характеризується високим ступенем задоволеності від процесу навчання, демонструє прагнення особистісної самореалізації особистості, і навіть високу результативність контакту з партнерами по спілкування. Розвинені комунікативні вміння учасників

експерименту характеризуються здатністю легко і швидко встановлювати ділові та дружні контакти з оточуючими, прагненням до розширення кола спілкування, до участі у різних заходах, що задовольняють потребу учасника експерименту у широкому, інтенсивному спілкуванні. У школярів переважає прагнення визнання, поваги, схвалення з боку інших людей, сформоване ціннісне ставлення до навчальної діяльності як основного змісту професійного розвитку

Процес отримання нових знань, прагнення до підвищення рівня своєї освіченості, розширення кругозору відіграє для них важливу роль. Школярів характеризує впевненість у своїх силах, сміливість у постановці нових завдань та вирішенні конкретних навчальних та виробничих ситуацій: Надзвичайно важливо, що їм властиво бажання уникати стереотипів у навчальній діяльності, прагнення реалізації своїх творчих можливостей. На креативному рівні відбувається зміна, стилю навчання відповідно до навчальної ситуації на основі діагностики провідної-модальності учнів. Мовленнєва діяльність здійснюється з використанням психолінгвістичних формул та багатосенсорних технік.

Розподіл респондентів контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості англomовної компетентності у говорінні на заключному етапі педагогічного експерименту наведено в таблиці 2.2.7.

Таблиця 2.2.7.

Порівняльна характеристика розподілу старшокласників контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості англomовної компетентності в говорінні

Групи	Етапи	Рівні		
		Адаптивний	Продуктивний	Креативний
		%	%	%
Контрольна група	I етап	68,3	25	6,7
	II етап	50	36,7	13,3
Експериментальна група	I етап	67,9	26,7	5,4
	II етап	12	62,5	25

Під час порівняльного аналізу сформованості англomовної компетентності школярів у говорінні у контрольній та експериментальній

групах можна відзначити, що на початковому (першому), етапі експерименту розподіл респондентів контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості досліджуваної якості було приблизно однаковим: з адаптивним рівнем – 68, 3% і 67,9%, з продуктивним – 25% та 26,7%, з креативним – 6,7% та 5,4% відповідно (різниця не перевищувала 2%).

На заключному (другому) етапі експерименту в експериментальній групі кількість респондентів з найнижчим, адаптивним рівнем стала менше, ніж у контрольній на 37,5% (50% - 12,5%); кількість респондентів з продуктивним рівнем – більша на 25,8% (62,5% – 36,7%); кількість респондентів з найвищим, креативним рівнем – більше на 11,7% (25% – 13,3%).

Для наочності порівняльну характеристику розподілу респондентів контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості англомовної компетентності старшокласників у говорінні подамо графічно на діаграмі

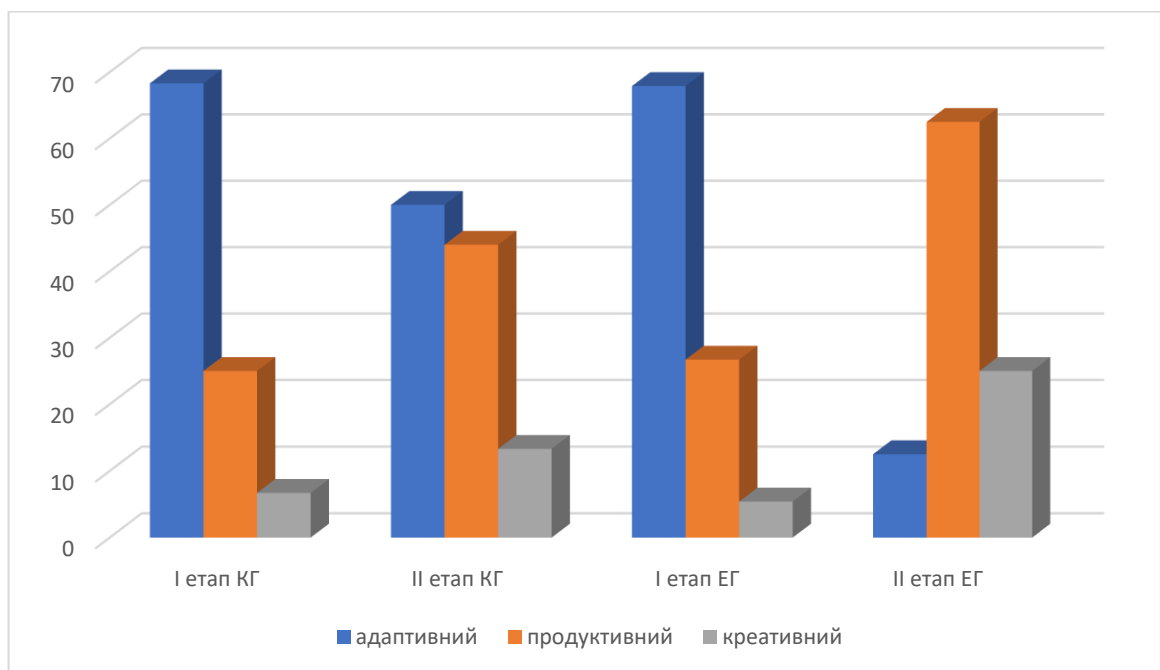


Рис 6. Порівняльна характеристика рівней сформованості англомовної компетентності в говорінні учнів старшого шкільного віку в контрольній та експериментальній групах на заключному етапі експериментального навчання.

Таким чином, дослідно-експериментальне обґрунтування критеріальної характеристики та методики дослідження переконливо свідчать про позитивну динаміку критеріїв сформованості англомовної компетентності у говорінні

учнів старшого шкільного віку (емоційно-ціннісного, комунікативного та критерію засвоєння навчальних дій /його когнітивного та діяльнісного компонентів/), а також про ефективність процесу формування англомовної компетентності у говорінні старшокласників з використанням основних положень теорії множинного інтелекту в процесі навчання англійської мови на старшому етапі в закладах середньої освіти.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Політичні, соціально-економічні та культурні зміни в Україні в останні роки суттєво розширили функції англійської мови як навчального предмета. Долучення України до світового ринку, розширення співпраці із зарубіжними країнами значно збільшили можливість контактів для представників різних соціальних та вікових груп. З'явилися реальні умови для здобуття освіти та роботи за кордоном, для просування українських товарів та послуг на світовий ринок, для обміну школярами, студентами та фахівцями. Внаслідок цього змінилася роль англійської мови у суспільстві, і з навчального предмета він перетворився на базовий елемент сучасної системи освіти, на засіб досягнення особистісної та професійної реалізації особистості.

Під час проведення магістерського дослідження виявлено сукупність основних тенденцій формування навчальної компетентності учня старшого шкільного віку, що включає: тенденцію, що розкриває залежність її формування від ступеня розвитку академічної свободи особистості, її творчої самореалізації у навчальній діяльності; тенденцію відкритості, варіативності та динамічності у змісті, формах та методах роботи вчителя ЗСО відповідно до вимог сьогодення та перспектив на майбутнє; тенденцію єдності індивідуалізації та диференціації формування англомовної компетентності, соціальної спрямованості освітнього процесу; єдності наукової та навчальної діяльності вчителя ЗСО; цілісності та системності процесу підготовки майбутнього випускника ЗСО; тенденцію активної зверненості до вітчизняної та зарубіжної навчальної спадщини; тенденцію гуманістичної спрямованості та гуманітаризації освітнього процесу; тенденцію єдності особистісної та діяльної у навчальній компетентності школяра; тенденцію оновлення освітньої політики у сфері підготовки випускника ЗСО до майбутнього навчання; тенденцію зміни характеру ставлення вчителів до інноваційної діяльності; тенденцію оцінки конкурентоспроможності не лише серед випускників шкіл, а й усередині ЗСО (вибір альтернативного навчального курсу); тенденцію цілісності педагогічної

діяльності у навчанні, що розглядається нами як стратегічна лінія в побудові системи роботи з формування англомовного комунікативної компетентності майбутнього випускника ЗСО.

Важливою тенденцією в контексті цього дослідження є посилення ролі всіх видів мовленнєвого спілкування, формування системи ціннісних (особистісних та соціальних) орієнтацій у процесі навчання англійській мові.

Авторська позиція у цьому дослідженні полягає у відмові від готових методичних «рецептів», які жорстко регламентують діяльність вчителя, на користь аналізу сучасної ситуації навчання англійської мови у контексті загальних проблем, що стоять перед суспільством та освітою в цілому, а також з урахуванням сучасного рівня стану розробленості проблеми формування англомовної компетентності в говорінні в процесі навчання англійської мови, необхідної для здійснення ефективної соціальної та навчальної комунікації.

Розвиток усіх видів англомовного спілкування (усного та письмового) як культурно-мовного простору на всіх рівнях і у всіх видах мовленнєвої діяльності є основою для формування англомовної компетентності в говорінні учнів старшого шкільного віку як сукупності взаємопов'язаних якостей особистості, знань, умінь, навичок, способів мислення та діяльності, що задаються по відношенню до мовленнєвої діяльності, що передбачає читання, письмо, говоріння та аудіювання, необхідних, щоб якісно та продуктивно діяти по відношенню до них, формування мовленнєвої компетентності – як володіння майбутнім випускником ЗСО відповідною компетентністю, що включає його особистісне ставлення до неї як до предмета діяльності.

Навчання іноземної мови передбачає знайомство з культурою англомовних країн, з існуючими політичними, діловими, моральними, релігійними, естетичними ідеями представників іншої етнічної культури, з психологією, історією, літературою інших народів. Все це передбачає високий, інтелектуальний та соціокультурний рівень розвитку старшокласника.

Тема цього дослідження пов'язана з багатьма проблемами теорії та практики сучасної шкільної освіти. Це і проблеми, пов'язані з теоретичним

аналізом існуючих підходів до формування комунікативної компетентності майбутніх випускників ЗСО як основи професійної підготовки у ВНЗ, та проблеми дидактичного обґрунтування англомовного, спілкування та взаємодії в процесі навчання англійської мови, визначення ролі та місця англомовного говоріння в цій взаємодії, та проблеми виявлення специфіки змісту процесу формування англомовної діяльності школярів, забезпечення його психолого-педагогічного супроводу в школі. Важливою тенденцією в контексті дослідження, на наш погляд, є посилення ролі всіх видів англомовної діяльності, формування системи мотиваційних і ціннісних (особистісних та навчальних) орієнтацій у процесі навчання на старшому ступені ЗСО

У цьому дослідженні зачіпаються і такі фундаментальні проблеми освіти, як: цілі та мотиви навчання (навіщо вчити); зміст навчання (чому вчити); умови ефективності реалізації педагогічних систем (як вивчати) Крім ціннісно-сміслової основи навчальної підготовки в роботі виділяється ціла низка нових для української старшої школи педагогічних ідей та напрямів, пов'язаних з визначенням ролі та місця мовленнєвої діяльності в структурі початкової діяльності, з розробкою стратегії англомовного спілкування, формування соціально-значущого володіння англомовною мовленнєвою діяльністю школяра в ЗСО; з доповненням та систематизацією наукового знання в галузі формування англомовної компетентності в говорінні учнів старшого шкільного віку в умовах навчання на старшому ступені ЗСО, з конкретизацією та уточненням функцій мовленнєвої діяльності під час організації мовної взаємодії викладача та старшокласників у процесі навчання.

Обґрунтувавши у вступі актуальність теми дослідження, визначивши рівень наукової розробленості його проблеми, ми виявили цілий комплекс протиріч, що потребують якнайшвидшого та ефективного вирішення, найбільш гострими з яких є протиріччя в теоретико-практичній підготовці майбутнього випускника ЗСО. Вони полягають, з наших позицій, у наступному: практичне володіння англійською мовою супроводжується формуванням такого рівня знань, який не відповідає вимогам використовувати англійську мову як

інструмент обміну інформацією; вміння реалізувати отримані у ЗСО знання на практиці не відповідають рівню соціально-побутовій спрямованості підготовки до мовленнєвої діяльності школярів; рівень практичного володіння англійською мовою та рівень володіння нею у дидактичних цілях (уміння вирішувати методичні завдання відповідно до цілеспрямованих дій на занятті) не відповідають один одному.

Англомовне говоріння розглядається як культурно-мовний простір та основа формування англомовної компетентності школярів у процесі навчання англійської мови в старшій школі; розкривається сутнісно-змістова характеристика та специфіка процесу навчання англійської мови на старшому ступені навчання в ЗСО з використанням основних положень теорії множинного інтелекту (багатосенсорний підхід до організації навчальної діяльності), розкрито концепт мовної особистості /вторинної мовної особистості/ з багат шаровим і багатокомпонентним набором мовних здібностей, умінь, готовності до здійснення мовних дій різного ступеня складності, вчинків, що включають виявлення та характеристику цінностей, мотивів та цілей, що рушать розвитком особистості, її поведінкою, що керують її «текстовиробництвом».

Розвиток всіх видів англомовного говоріння (усного та письмового) як культурно-мовного простору на всіх рівнях і у всіх видах мовленнєвої діяльності є основою освоєння англомовної комунікативної компетентності старшокласником як сукупності взаємозалежних якостей особистості, знань, умінь, навичок, способів мислення та діяльності, що задаються по відношенню до мовленнєвої діяльності, що передбачає читання, письмо, говоріння та аудіювання, необхідних, щоб якісно та продуктивно діяти по відношенню до них.

Процес формування англомовної компетентності у говоріння учня старшого шкільного віку в ЗСО засобами англомовного спілкування представлений як мовленнєва взаємодія вчителя та учнів, що реалізує інформаційно-комунікативну (передача – прийом інформації), регуляційно-

комунікативну (регуляція, поведінки в широкому значенні слова) та афективно-комунікативну (детермінуючу емоційні сфери людини) функції в умовах англомовного спілкування.

Зазначається, що в особистісно орієнтованій освіті як засоби, що допомагають успішно взаємодіяти з іншими людьми, бути ефективним не лише у навчальній, а й у професійній діяльності, розглядаються деякі техніки та технології з різних напрямків психотерапії: одним із таких напрямків є використання основних положень теорії множинного інтелекту, що ґрунтується на вимогах багатосенсорного підходу і спрямоване на досягнення успіху та підвищення ефективності освітнього процесу. Застосування технік та прийомів багатосенсорного підходу дає можливість вчителям надавати допомогу та педагогічну підтримку школярам у навчанні (підвищити ефективність навчання), у вихованні (взаємодіяти на рівні співробітництва, сприяти розвитку у них процесів самовизначення, самовиховання, саморозвитку), у спілкуванні (досягати особливого стану успішної комунікації між суб'єктами взаємодії); у соціальній діяльності (розвивати соціальну компетентність фахівця), у профілактиці особистісного вигорання (керувати стресом, вміти використовувати свій потенціал та внутрішні ресурси, допомагає педагогові усунути конфлікт між стилем викладання та стилем вчення учня, який заважає реалізації здібності ефективно та успішно вчитися.

Використання багатосенсорного підходу в процесі навчання англійської мови є однією з технік використання теорії множинного інтелекту, заснованої на виявленні відповідностей конструкцій української та англійської мов і що пропонує змінити напрямок, у якому традиційно починається процес навчання іноземної мови, прямо протилежний, і розширювати свої знання, відштовхуючись не від незнайомої чужої мови, а від звичної, рідної: якщо учень максимально швидко і грамотно навчився перекладати всі структури, що входять до комунікативного набору рідної мови, чужою, то він опанував іноземну мову. Під час магістерського дослідження на основі використанням формул множинного інтелекту та багатосенсорних технік розроблено та

реалізовано комплекс онлайн уроків, що сприяє оптимізації всіх видів мовленнєвої діяльності відповідно до специфіки соціальної та майбутньої професійної діяльності.

У своїй динаміці педагогічний експеримент пройшов через всі основні етапи: діагностуючий (який дозволив констатувати вихідний стан проблеми англomовної підготовки учнів старшого шкільного віку); прогностичний (що передбачав осмислення та формулювання цілей, розробку стратегії експериментального дослідження); організаційно-підготовчий (що забезпечує методичний супровід експерименту, створення необхідного морально-психологічного клімату, настрою учасників експерименту на розуміння актуальності і практичної значущості розв'язуваних досліджень); організаційно-практичний (спрямований на реалізацію висунутих нових ідей, програм, моделі, методики формування англomовної компетентності у говорінні школярів на основі використання формул множинного інтелекту, апробацію системи діагностичних уроків); узагальнюючий (що дозволив узагальнити та оформити результати експерименту).

Його творчий, перетворюючий характер обумовлений розробкою та впровадженням у практику навчання англійської мови на старшому ступені ЗСО моделі формування англomовної компетентності у говорінні старшокласників з використанням основних положень теорії багатосенсорного підходу, розробкою та реалізацією системи онлайн уроків, її методичного забезпечення, що включають комплекс вправ і завдань з формування англomовної діяльності за допомогою полімодального подання англomовної інформації.

Процес формування англomовної компетентності у говорінні старшокласників у ЗСО як система представлений у дослідженні як сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених підсистем, об'єднаних для реалізації освітніх цілей і завдань, що знайшли відображення в блоках спроектованої в дослідженні моделі форми англomовної компетентності школярів з використанням багатосенсорних технік у процесі навчання англійської мови в

ЗСО, яка є відкритою, цілісною і динамічно розвивається, що складається з методологічного, змістовного, діяльнісного та результативного компонентів-блоків.

Процес формування мовної компетентності з використанням психолінгвістичних формул здійснювався в три етапи: визначення провідної модальності учнів (аудіальної, візуальної, кінестетичної) та стилю навчання вчителя; подолання конфлікту стилів (невідповідності між стилем викладання педагога та стилем навчання школяра); зміна стилю навчання відповідно до навчальної ситуації на основі діагностики провідної модальності старшокласників. Результативний блок моделі, що відображає ступінь сформованості англomовної компетентності у говорінні, як основні компоненти має емоційно-ціннісний критерій; критерій засвоєння навчальних дій (когнітивну та діялісно-практичну складові) та комунікативний критерій; у своєму розвитку мовна компетентність як інтегральна критеріальна характеристика проходить адаптивний, продуктивний та креативний рівні.

Ефективність досліджуваного процесу визначалася за допомогою валідних та репрезентативних методик відомих авторів. Крім того, виявлялися рівнів опанування мовних дій за всіма видами мовленнєвої діяльності (читання; говоріння, письмо, аудіювання), що відображають сформованість когнітивного і діялісного компонентів англomовної компетентності школярів контрольної та експериментальної груп.

Для впорядкування результатів експерименту було проведено-кластерний аналіз, що дозволив виявити рівні сформованості інтегративного критерію - сформованості англomовної компетентності у говорінні учнів старшого шкільного віку. Результати експерименту свідчить про ефективність процесу формування зазначеного виду компетентності з використанням основних положень теорії множинного інтелекту а процесі навчання англійської мови в ЗСО.

Пропоновані в дослідженні підходи до формування англomовної компетентності говорінні старшокласників у процесі навчання англійської мови

з використанням психолінгвістичних формул жодною мірою не є обов'язковими. Вони відбивають особистий вибір; фіксуючи те, що нам, є найбільш обґрунтованим і плідним. Дослідженні не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Робота може бути продовжена при проведенні комплексних досліджень процесу застосування прийомів, технік і технологій багатосенсорного підходу у середній освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С., Чікарькова М. Мовленнєва комунікація : підручник. Київ, Центр навчальної літератури, 2004. 472 с.
2. Бакум З. П., Пальчикова О. О., Костюк С. С. Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід : монографія. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2019. 288 с.
3. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. 2-ге вид., доп. Київ, 2009. 346 с.
4. Бігич, О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е.. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посіб. За ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ, Ленвіт. 2011.
5. Бондар С.І. Психологічна характеристика тексту з іноземної мови як об'єкта отримання інформації. Психологія. Збірник наукових праць. НПУ імені М.П. Драгоманова, Вип. 11, 2000. 460 с.
6. Гончаренко Семен Педагогічний словник. Київ, 1997. 366с.
<https://lib.iitta.gov.ua/106820/1/%D0%93%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%281%29.pdf>
7. Гордієнко В. І. Моделі комунікативного процесу в сучасній психології та їхній потенціал у поясненні діалогічності спілкування *Наукові записки НАУКМА. Психологічні, педагогічні науки та соціальна робота.* 2009. Т. 97. С. 55–60.
8. Горошкіна О. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2010. № 22. Ч II. С. 183–189.
9. Грайс Г.П. Логіка і мовленнєве спілкування. Нове у зарубіжній лінгвістиці. Київ, 1995. Вип. 16. С. 217 - 237.

- 10.Гринюк С.П. «Концепція «діалогу культур» в контексті іншомовної освіти». Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура. Київ, НАУ: 2019. С. 159-162.
- 11.Державний стандарт базової середньої освіти
<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
- 12.Діагностика потреби у спілкуванні (за Ю. Л. Орловим)
<https://studfile.net/preview/4030902/page:40/>
- 13.Заблудська Л. М. Принципи відбору змісту програмних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2004. №7.
- 14.Іщук Т. Т. Нейролінгвістичне програмування в аспекті викладання іноземних мов на сучасному етапі
<https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/23071/196....pdf>
- 15.Казміренко В. П. Засади когнітивної психології спілкування. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2009. Т. 23. С. 140–164.
- 16.Кайдалова Л. Г., Науменко Н. В., Романовська О. О. Дидактичні системи та педагогічні технології у вищій освіті: Методичні рекомендації до практичних занять для магістрантів спец. 011 «Освітні, педагогічні науки». Харків, 2021. 50 с. URL:
<https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6681/1>
- 17.Кизилова В.В. Теорія і практика мовленнєвої комунікації [Текст] : навч. посіб. Для студ. вищ. навч. закл. Луганськ : ДЗ "ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. 183 с.
- 18.Ковалевська Т.Ю. Комунікативні аспекти нейролінгвістичного програмування. Одеса. 2008.
- 19.Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики /Під заг. Ред О.В.Овчарук. Київ, 2004. 112 с
- 20.Корунець І. Прорівняльна типологія англійської та української мов. Навчальний посібник. Вінниця. 2004.464с.

[https://books.google.com.ua/books?id=JHLQCgAAQBAJ&printsec=copyright
&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=JHLQCgAAQBAJ&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

21. Коч Н. В. Основи теорії комунікації. Миколаїв : Іліон, 2014. 268 с.
22. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.
http://library.wunu.edu.ua/files/EVD/kl_mspnd.pdf
23. Лозова Ольга Миколаївна Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: Навчально методичний посібник. Київ , 2010. 143 с. URL:
https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5468/1/O_Lozova_PAZIM.pdf
24. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. Київ, 1996. 256 с.
25. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. 2-ге вид., допов. Київ, 2001. 487 с.
26. Максименко В. П. Дидактика: курс лекцій: Навч. посіб. Хмельницький, 2013. 222 с <https://core.ac.uk/download/pdf/33687761.pdf>
27. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя : сутність і шляхи формування). Київ, 2005. 112 с.
28. Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О. Методика викладання у вищій школі : [навч. посіб.]. Сімферополь: ДИАЙПИ, 2011. 224 с.
29. Методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана <http://um.co.ua/14/14-6/14-60136.html>
30. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, 2013. 590 с.
31. Мультиверсум. Філософський альманах.
32. Мунтян С. В. Методика розвитку діалогічного мовлення у процесі реалізації соціокультурної змістової лінії в 6 – 7 класах (Автореферат кандидатської дисертації). Херсонський державний університет, Херсон, 2011.

33. Опачко М.В. Філософія сучасної освіти. Навчально-методичний посібник. Ужгород, 2016. 72 с. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/21504/1.pdf>
34. Оцінка вмінь говорити і слухати (Тест У. Маклені) <https://studfile.net/preview/5258391/page:33/>
35. Петрушенко В. Онтологія знання: поняття та різновиди когнітивних структур // Філософська думка. 2002. № 6. С.6–18.
36. Філософія науки <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2017/oct/6484/petrushenko.pdf>
37. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів/ Англійська мова
Режим доступу URL :
http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542
38. Рубанець О. М. Когнітивна активність особистості. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Випуск 9. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/338995977_Kognitivna_aktivnist_osobistosti
39. Семотюк О.П. Сучасний словник іншомовних слів. Київ, 2007. 209с.
40. Суспільні цінності населення України в теоретичних і практичних вимірах / Авт. колектив : М. І. Михальченко (керівник) та ін. Київ, 2013. 336 с. URL: https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/07/suspilni_tsinnosti_164.pdf
41. Сучасна українська літературна мова: навчально-методичний посібник для дистанційного навчання / І. С. Гонца, В. В. Розгон. Умань, 2017. 262 с.
https://shron1.chtyvo.org.ua/Hontsa_Iryna/Suchasna_ukrainska_literaturna_mova_navchalno-metodychnyi_posibnyk_dlia_dystantsiinoho_navchannia.pdf
42. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. 2-е вид., доповн. та переробл. / Лілія Асхатівна Мартинець. Донецьк, 2015. 102 с.
<https://r.donnu.edu.ua/bitstream/123456789/33/1/%D0%A1%D1%83%D1%8>

[7%D0%B0%D1%81%D0%BDi%20%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BBi%20%D0%BE%D1%81%D0%B2i%D1%82%D0%B8_2016.pdf](#)

- 43.Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ, 2006. 248с.
- 44.Тарнопольський Олен Про деякі міфи сучасної методики викладання іноземних мов як науки. *Іноземні мови*. №3. 2021. С. 3-10
- 45.Филипська В.І. Забезпечення ефективного коригувального зворотного зв'язку між викладачем та студентом у процесі вивчення іноземної мови. *Іноземні мови*. №4. 2020. С. 11-16 <http://fl.knlu.edu.ua/issue/view/13303>
- 46.Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ, 2002. 742 с.
- 47.Червінська І. Б. Інноваційні підходи до формування творчого потенціалу особистості в умовах соціокультурного середовища гірської школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. No 3. С. 303-314.
- 48.Шихальова С. В. Впровадження нових інформаційних технологій у процес вивчення іноземних мов. *Педагогічний пошук*. 2002. No 4. С. 27-28.
- 49.Armstrong T. Multiple Intelligences in the Classroom. Third edition. Association for Supervision & Curriculum Deve, 2009. 246 p.
- 50.Christison M., Kennedy D. Multiple Intelligences: Theory and Practice in Adult ESL. ERIC Digest. URL: <http://www.ericdigests.org/2001-1/multiple.html>
- 51.Gardner H. Frames of mind: The theory of the multiple intelligences. Third edition. New York: Basic Books, 2011. 528 p.
- 52.Hattie J. Visible learning *Professional Practices for English Language Teaching*. <http://www.futurelearn.com>
- 53.Herrington J., Oliver R. An instructional design framework for authentic learning environments. Educational Technology Research and Development.

2000. 212 p.

54.Hymes, D. On Communicative Competence. New York, 1972. pp. 269-293.

55.Omelchenko I. Communicative activities in the structure of consciousness and self-consciousness: phenomenology and noumenology.

<https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/532739.pdf>

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика визначення мотивації навчальної діяльності (авторська модифікація за К.Замфір)

Інструкція: прочитайте перераховані нижче мотиви навчальної діяльності і оцініть їх відповідно до значущості для Вас за п'ятибальною шкалою

Рівнева диференціація основних компонентів мотиваційного комплексу особистості

№	1	2	3	4	5
Рівні	в дуже незначній мірі	в достатньо незначній мірі	в невеликій, але й немалій мірі	в достатньо великій мірі	в достатньо великій мірі
1. Майбутній заробіток					
2. Прагнення отримати престижну спеціальність					
3. Прагнення уникнути критики з боку вчителів та батьків					
4. прагнення уникнути можливих покарань і неприємностей					
5. Потреба в досягненні соціального престижу та поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу та результату навчання					
7. Можливість					

найповнішої реалізації саме в цьому предметі					
---	--	--	--	--	--

Методика застосовується для діагностики-мотивації навчальної діяльності. В основу покладено концепцію щодо внутрішньої та зовнішньої мотивації. Нагадаємо, що про внутрішній тип мотивації слід говорити, коли для особистості має значення діяльність як така. Якщо ж в основі мотивації навчальної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб зовнішніх стосовно змісту самої діяльності, (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), то в такому випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви диференціюються тут на зовнішні позитивні та зовнішні негативні. Зовнішні поклади ті мотиви, безсумнівно, більш ефективні і бажаніші з усіх точок зору, ніж зовнішні негативні мотиви.

ОБРОБКА

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) відповідно до наступних ключів.

$$ВМ = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7})/2$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}) / 3$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п. 4})/2$$

Показником виразності кожного типу мотивації буде число в межах від 1 до 5 (у тому числі можливе і дробове).

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс є типом співвіднесення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ та ЗНМ. До кращих, оптимальних, мотиваційних комплексам слід відносити, наступні два типу поєднання: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ та $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. Найгіршим мотиваційним-комплексом є тип $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$: Між цими комплексами укладені проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси. При інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно ходить інший за ступенем-виразності. Наприклад, не можна два нижче наведених мотиваційних комплексу вважати абсолютно однаковими

Додаток Б

МОРФОЛОГІЧНИЙ ТЕСТ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ

Просимо оцінити Ваші бажання та прагнення, що спонукають Вас до певних дій за 5-бальною шкалою, промовляючи фразу: «Для мене зараз (ваша оцінка) ...»

- якщо твердження НЕ МАЄ НІЯКОГО ЗНАЧЕННЯ, поставте в бланку цифру «1»;
- якщо твердження МАЄ НЕВЕЛИКЕ ЗНАЧЕННЯ, поставте цифру «2»;
- якщо твердження МАЄ НЕАБИЯКЕ ЗНАЧЕННЯ, поставте цифру «3»;
- якщо затвердження ВАЖЛИВО, поставте цифру «4»;
- якщо затвердження ДУЖЕ ВАЖЛИВО, поставте цифру «5».

1. Постійно підвищувати свій рівень знань
2. Вчитися, щоб дізнаватися щось нове в галузі знання, що вивчається
3. Щоб вигляд мого житла постійно змінювався
4. Спілкуватися з різними людьми, брати участь у громадській діяльності
5. Щоб люди, з якими я проводжу вільний час, захоплювалися тим, чим і я
6. Щоб участь у спортивних змаганнях допомагала мені у встановленні особистих рекордів
7. Випробувати антипатії до інших
8. Мати цікаву роботу, що повністю поглинає мене
9. Створювати щось нове в області знання, що вивчається мною.
10. Бути лідером у моїй сім'ї
11. Не відставати від часу, цікавитися суспільно-політичною життям
12. У своєму захопленні швидко досягати намічених цілей
13. Щоб фізична підготовленість дозволяла надійно виконувати роботу, що дає хороший заробіток
14. Позловити, коли у людей неприємності
15. Вчитися, щоб «не закопувати свій талант у землю
16. Разом із сім'єю відвідувати концерти, театри, виставки
17. Застосовувати свої власні методи у громадській діяльності
18. Складатися членом будь-якого клубу за інтересами
19. Щоб оточуючі помічали мою спортивну підтягнутість
20. Не відчувати почуття досади, коли висловлюють думку, протилежне моєму
21. Винаходити, удосконалювати, вигадувати щось нове
22. Щоб рівень моєї освіченості дозволяв почуватися упевнено у спілкуванні з різними людьми
23. Вести такий спосіб сімейного життя, який цінується суспільством

24. Домагатися конкретних цілей, займаючись суспільною діяльністю
25. Щоб моє захоплення допомагало зміцнити моє матеріальне становище
26. Щоб фізична підготовленість робила мене незалежним у будь-яких ситуаціях
27. Щоб сімейне життя виправило деякі недоліки моєї натури
28. Знаходити внутрішнє задоволення в активному суспільному житті
29. У вільний час створювати щось нове, що раніше не існувало
30. Щоб моя фізична форма дозволяла мені впевнено спілкуватися влюбій компанії
31. Не відчувати вагань, коли комусь потрібно допомогти у біді
32. Мати приятельські стосунки з колегами по роботі
33. Вчитися, щоб не відстати людей мого кола
34. Щоб мої діти випереджали у своєму розвитку однолітків
35. Отримувати матеріальну винагороду за громадську діяльність
36. Щоб моє захоплення підкреслювало мою індивідуальність
37. Розвивати свої організаторські здібності, займаючись суспільною діяльністю
38. Повністю зосередитись на своєму захопленні, проводячи вільний час за хобі
39. Вигадувати нові вправи для фізичної розминки
40. Перед тривалою поїздкою завжди продумувати, що взяти із собою
41. Яке враження моя робота справляє інших людей
42. Здобути вищу освіту або вступити до аспірантури
43. Щоб моя сім'я мала дуже високий рівень матеріального добробуту
44. Твердо відстоювати певну точку зору на суспільно-політичних питаннях
45. Знати свої здібності у сфері хобі
46. Отримувати задоволення навіть від важкого фізичного навантаження
47. Уважно слухати співрозмовника, хоч би хто він був
48. У роботі швидко досягати намічених цілей
49. Щоб рівень освіти допоміг мені зміцнити моє матеріальне становище
50. Зберігати повну свободу та незалежність від членів моєї сім'ї
51. Щоб активна фізична діяльність дозволяла змінювати мій характер
52. Не думати, коли у людей неприємності, що вони отримали по заслугам
53. Щоб на роботі була можливість отримання додаткових матеріальних благ (премії, путівки, вигідні відрядження тощо)
54. Вчитися, щоб «не загубитися у натовпі»
55. Кидати щось робити, коли не впевнений у своїх силах
56. Щоб моя професія наголошувала на індивідуальності
57. Займатися вивченням нових віянь у моїй професійній діяльності
58. Вчитися, отримуючи при цьому задоволення
59. Постійно цікавитись новими методами навчання та виховання дітей у сім'ї
60. Беручи участь у суспільному житті, взаємодіяти з досвідченими людьми
61. Завоювати повагу у людей завдяки своєму захопленню

62. Завжди досягати намічених спортивних розрядів та звань
63. Не кидати щось робити, якщо немає впевненості у своїх силах
64. Отримувати задоволення не від результатів роботи, а від самого процесу
65. Підвищувати рівень своєї освіти
66. Щоб для мене не мало значення, що лідер у сім'ї – хтось інший
67. Щоб мої суспільно-політичні погляди збігалися з думкою авторитетних для мене людей
68. Займаючись на дозвіллі улюбленою справою, детально продумувати свої дії
69. Беручи участь у різних змаганнях, завоювати якийсь приз, винагорода
70. Не говорити з наміром неприємних речей
71. Знати, якого рівня освіти можна досягти з моїми здатними ними, щоб їх удосконалювати
72. У шлюбі завжди бути абсолютно надійним
73. Щоб життя мого, оточення постійно змінювалося
74. Захоплюватися чимось у вільний час, спілкуючись із людьми, захоплююсь тими ж
75. Брати участь у спортивних змаганнях, щоб продемонструвати свою перевагу
76. Не відчувати внутрішнього протесту, коли мене просять зробити послугу
77. Щоб прийоми моєї роботи змінювалися
78. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб бути вхожим у коло розумних та цікавих людей
79. Мати чоловіка (дружину) із сім'ї високого соціального стану
80. Досягати поставленої мети у своїй громадській діяльності
81. У своєму захопленні створювати необхідні в житті речі (одяг, меблі, техніку тощо)
82. Щоб фізична підготовка, даючи свободу у рухах, створювала та відчуття особистої свободи
83. Навчитися розуміти характер моєї дружини (чоловіка), щоб уникнути тиснути сімейних конфліктів
84. Бути корисним для суспільства
85. Вносити різні удосконалення у сферу мого хобі
86. Щоб серед членів моєї спортивної секції (клубу, команди) було багато друзів
87. Уважно стежити за тим, як я одягнений
88. Щоб під час роботи постійно була можливість спілкуватися зі однодумцями
89. Щоб рівень моєї освіти відповідав рівню освіти людини, думку якої я ціную
90. Ретельно планувати своє сімейне життя
91. Займати таке місце в суспільстві, яке зміцнювало б мою матеріальний стан
92. Щоб мої погляди на життя виявлялися у моєму захопленні
93. Займатися громадською діяльністю, вчитися переконувати людей своїй точці зору

94. Щоб захоплення займало більшу частину мого вільного часу
95. Щоб моя вигадка виявлялася навіть у ранковій зарядці
96. Завжди охоче визнавати свої помилки
97. Щоб моя робота була на рівні і навіть краще, ніж у інших
98. Щоб рівень моєї освіти допоміг би мені зайняти бажану посаду
99. Щоб чоловік (дружина) отримувала високу зарплату
100. Мати власні політичні переконання
101. Щоб коло моїх захоплень постійно розширювалося
102. Мати, перш за все, моральне задоволення від досягнутих успіхів у спорті
103. Не вигадувати вагому причину, щоб виправдатися
104. Перед початком роботи чітко її розпланувати
105. Щоб моя освіта давала можливість здобути доповнення матеріальних благ (гонорари, пільги)
106. У сімейному житті спиратися лише на власні погляди, навіть якщо чи вони суперечать громадській думці
107. Витратити багато часу на читання літератури, перегляд передач та фільмів про спорт
108. Не заздрити успіху інших
109. Мати високооплачувану роботу
110. Вибрати рідкісну, унікальну спеціальність для навчання, щоб краще виявити свою індивідуальність
111. Поводитися за столом будинку так само, як і на людях
112. Щоб моя робота не суперечила моїм життєвим принципам

Ключ до морфологічного тесту життєвих цінностей

Життєві цінності	Життєві сфери						Шкала достовірності
	Професійне життя	освіта	Сімейне життя	Суспільне життя	Захоплення	Фізична активність	
Розвиток себе	1	15	27	37	45	51	+7
	57	71	83	93	101	107	-14
Духовне задоволення	8	2	16	28	38	46	+20
	64	58	72	84	94	102	+31
Креативність	21	9	3	17	29	39	-40
	77	65	59	73	85	95	+47
Соціальні контакти	32	22	10	4	18	30	+52
	88	78	66	60	74	86	-55
Власний престиж	41	33	23	11	5	19	-63
	97	89	79	67	61	75	+70
Досягнення	48	42	34	24	12	6	+76

	104	98	90	80	68	62	+87
Матеріальний стан	53	49	43	35	25	13	+96
	109	105	99	91	81	69	-103
Збереження індивідуальності	56	54	50	44	36	26	-108
	112	110	106	100	92	82	-111

Додаток В

ТЕСТ В. МАКЛІНІ НА ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ВМІННЯ ЗРОЗУМІЛО І КОРОТКО ВИКЛАДАТИ СВОЇ ДУМКИ (ПОДАТИ ІНФОРМАЦІЮ)

1. Коли ви самі говорите, чи стежите за тим, щоб співрозмовник правильно вас зрозумів?
2. Чи підбираєте слова, які відповідають підготовці співрозмовника?
3. Чи обдумаєте ви свої слова, перш ніж їх висловити?
4. Чи висловлюєте ви свої думки у досить короткій формі?
5. Якщо співрозмовник не ставить запитань після того, як ви висловили свою думку, чи вважаєте ви, що він її зрозумів?
6. Чи слідкуйте ви за тим, щоб ваші висловлювання були якнайбільше певними?
7. Чи пов'язуєте ви свої думки перш, ніж їх висловити?
8. Чи припускаєте ви, що знаєте думки свого співрозмовника?
9. Заохочуєте ви питання?
10. Чи розрізняєте ви факти та думки?
11. Чи посилюєте ви протидію, суперечачи аргументам співрозмовника?
12. Чи намагаєтеся ви, щоб ваші співрозмовники у вієм погоджувалися з вами?
13. Чи використовуєте ви терміни, незрозумілі співрозмовнику?
14. Чи кажете ви ясно, коротко, точно, ввічливо?
15. Слідкуйте ви за тим, яке враження справляють ваші слова на співрозмовника?
16. Чи робите ви паузи у своїй промові, щоб зібратися з думками, звернути увагу на співрозмовника?

Обробка.

За кожну відповідь «ні» на запитання 5, 8, 11, 12, 13 ви отримуєте по 1 балу.

За кожну відповідь «так» на питання, що залишилися - теж по 1 балу. Підрахувати загальну суму балів. У таблиці наведено значення рівня сформованості вміння ясно і коротко висловлювати свої думки.

Рівень сформованості уміння	Низький	Середній	Високий
Кількість балів	1-5	6-12	13-16

Додаток Г

ТЕСТ В. МАКЛІНІ НА ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ВМІННЯ СПРИЙМАТИ ІНФОРМАЦІЮ, ОТРИМАНУ ВІД СПІВРОЗМОВНИКА (ЕФЕКТИВНО СЛУХАТИ)

4. Чи правда, що ви нетерпляче чекаєте, поки інший перестане говорити і дає можливість вам висловитися?

5. Чи правда, що ви поспішаєте прийняти рішення до того, як зрозумієте про проблему?

6. Чи правда, що чуєте лише те, що вам подобається?

7. Чи заважають слухати емоційні блокування?

8. Чи не відволікаєтеся ви, коли кажуть інші?

9. Чи правда, що ви замість основних моментів розмови запам'ятовуєте як якісь несуттєві?

10. Чи заважають вам слухати упередження?

11. Чи припиняєте слухати, якщо зустрічаєте труднощі?

12. Чи займаєте ви негативну позицію, коли слухаєте?

10. А може, ви тільки вдаєте, що слухаєте?

11. Чи ставите ви себе на місце того, хто говорить, щоб зрозуміти, що його змусило говорити це?

12. Чи берете ви до уваги, що ви і промовець можете обговорювати не одне й те саме питання?

13. Чи стежите ви за тим, що слова можуть мати різний сенс для вас і співрозмовника?

14. Чи намагаєтеся ви з'ясувати, чи справді суперечка розрізнена точок зору?

15. Чи уникаєте ви погляду співрозмовника?

16. Чи виникає у вас бажання перервати співрозмовника і вставити своє слово, випередити його висновки?

Обробка

За кожну відповідь «так» на запитання 11, 12, 13 та 14 і кожну відповідь «ні» на питання, що залишилися, дається по 1 балу.

Підрахувати загальну суму балів. У таблиці наведено значення рівня сформованості вміння слухати та сприймати інформацію, що отримується від співрозмовника

Рівень сформованості уміння	Низький	Середній	Високий
-----------------------------	---------	----------	---------

Кількість балів	1-5	6-12	13-16
-----------------	-----	------	-------

Додаток Д

Методика «ПОТРЕБА У СПІЛКУВАННІ»

Дайте відповідь «так» чи «ні» на такі запитання:

1. Мені приносить задоволення брати участь у різного роду урочистостях.
2. Я можу придушити свої бажання, якщо вони суперечать моїм бажанням друзів.
3. Мені подобається висловлювати комусь своє розташування.
4. Я більше зосереджений на здобутті впливу, ніж дружби.
5. Я відчуваю, що стосовно моїх друзів у мене більше прав, ніж обов'язків.
6. Коли я дізнаюся про успіх мого друга, у мене чомусь погіршується настрій.
7. Щоб бути задоволеним собою, я повинен комусь у чомусь замогти.
8. Мої турботи зникають, коли я опиняюся серед шкільних друзів.
9. Мої друзі мені добряче набридли.
10. Коли я роблю погану (роботу, присутність людей мене дратує).
11. Притиснутий до стіни, я говорю лише ту частку правди, яка, на мою думку, не зашкодить моїм друзям та знайомим.
12. У важкій ситуації я більше думаю не так про себе, як про близьку людина.
13. Неприємності у друзів викликають у мене такий стан, що я можу захворіти.
14. Мені приємно допомагати іншим, якщо навіть це доставить мені труднощі.
15. З поваги до друга я можу погодитись з його думкою, навіть якщо він не правий.
16. Мені більше подобаються пригодницькі оповідання, ніж оповідання про кохання.
17. Сцени насильства в кіно вселяють мені огиду.

18. На самоті я відчуваю тривогу і напруженість більше, ніж коли я перебуваю серед людей.

19. Я вважаю, що основною радістю життя є спілкування.

20. Мені шкода покинутих собак та кішок.

21. Я волію мати менше друзів, але більше мені близьких.

22. Я люблю бути серед людей.

23. Я довго переживаю сварки з близькими.

24. У мене виразно більше близьких людей, ніж у багатьох інших.

25. У мене більше прагнення досягнень, ніж дружби.

26. Я більше довіряю власної інтуїції та уяві у думці про людей, ніж міркувань про них з боку інших людей.

27. Я надаю більше значення матеріальному благополуччю і престижу, ніж радості спілкування із приємними мені людьми.

28 Я співчуваю: людям, у яких немає близьких, друзів.

29. Стосовно мені люди часто невдячні.

30. Я люблю розповіді про безкорисливе кохання та дружбу.

31. Заради іншої можу пожертвувати всім.

32 . У дитинстві я входив до компанії, яка трималася разом

33. Якби я був журналістом; мені подобалося писати про силу дружби.

Опрацювання результатів

За кожну відповідь ставиться 1 бал. Складаються: сума балів за відповіді-

«так» на питання 1, 2, 7,8, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 33, сума балів за відповіді «ні» на запитання 3, 4, 5; 6, 9, 10, 15,16; 25, 27, 29.

$$R(u) = R(e) \times 60/33 + 20$$

Нижче представлено таблицю нормування первинних балів, отриманих за результатами всіх методик параграфу на шкалах 20-80,--для переведення цих первинних балів у стени.

Умовні позначення таблиці: нормування первинних балів за параметру спрямованості:

«ЕМ» - результати методики «конструктивність мотивації»;

«РТ» – результати методики «локус контролю за Д. Роттеру»;

«КТ»-результати методики Є. Томаса;

«ПД» - результати методики «потреба в досягненні»;

«ПЗ» - результати методики «потреба у спілкуванні»;

«НС» - результати методики «спрямованість він»;

«ВД» - результати методики «спрямованість на взаємодію»;

«НЗ» - результати методики «спрямованість завдання».

Три останні належать до методики під загальною назвою «Спрямованість особистості».

Стен фактора	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
КМ	35-41	42-46	47-50	51-54	55-57	58-60	61-65	66-69	70-74	75-84
РТ	20-41	42-48	49-50	51-53	54-56	57-58	59-60	61-63	64-67	68-84
КТ	20-28	29-37	38-43	44-49	50-52	53-55	56-60	61-64	66-72	73-83
ПД (м)	20-41	42-47	48-50	51-52	53-55	56-57	58-60	61-63	64-67	68-83
ПД (ж)	20-44	45-47	48-50	51-52	53-55	56-58	59-61	62-63	64-66	67-82
ПО (м)	20-53	54-58	59-60	61-63	64-65	66-67	68-69	70-71	72-76	77-81
ПО (ж)	20-58	59-63	64-66	67-68	69-70	71-72	73-74	75-76	77-78	79-80
НС (м)	20-32	33-34	35	36	37	38	39	40	41-42	43-44
НС (ж)	20-31	32-33	34	35	36	37	38	39	40-41	42-43
НЗ (м)	20-38	39-40	41	42	43	44	45	46	47-48	49-50
НЗ (ж)	20-38	39-40	41	42	43	44	45	46-47	48-49	50-51
ВД (м)	20-34	35-36	37	38	39	40	41	42	43-44	45-44
ВД (ж)	20-34	35-36	37	38	39	40	41	42-43	44-45	46-47

Додаток Е

АНКЕТА ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ САМООЦІНКИ ВМІН ДІЛОВОГО МОВНОГО СПІЛКУВАННЯ (ІНФОРМАЦІЙНИХ, ПЕРЦЕПТИВНИХ, ІНТЕРАКТИВНИХ І СПЕЦИФІЧНИХ)

Шановні респонденти!

Просимо Вас провести самооцінку наведених нижче умінь говоріння за п'ятибальною системою.

Оцінка «5» означає, що це вміння розвиненому Вас високо, «4» - досить розвинене, «3» – розвинене недостатньо, «2» – розвинене погано, «1» – відсутнє

№	Уміння	Бали
	Інформаційні уміння	
1	Знайти інформацію	1 2 3 4 5
2	Виділити головне	1 2 3 4 5
3	Знайти аргументи	1 2 3 4 5
4	Сформулювати питання і відповідь	1 2 3 4 5
5	Зробити висновок	1 2 3 4 5
6	Викладати інформацію зрозуміло	1 2 3 4 5
7	Володіти голосом	1 2 3 4 5
8	Використовувати невербальні засоби спілкування	1 2 3 4 5
	Перцептивні уміння	
1	Оцінити свій стан під час говоріння	1 2 3 4 5
2	Вловити настрій співрозмовника, зрозуміти мотиви поведінки	1 2 3 4 5
3	Передбачити відповідну реакцію співрозмовника	1 2 3 4 5
4	З'ясувати як умови (час, місце) сприяють ефективності спілкування	1 2 3 4 5
5	Стримувати емоції	1 2 3 4 5
	Інтерактивні уміння	
1	Встановлювати контакт із співрозмовником	1 2 3 4 5
2	Підтримувати контакт під час спілкування	1 2 3 4 5
3	Переконати співрозмовника	1 2 3 4 5
4	Формулювати вимоги, віддавати розпорядження	1 2 3 4 5
5	Критично ставитися до інформації співрозмовника	1 2 3 4 5
6	Організувати групове розв'язання проблеми	1 2 3 4 5
	Специфічні професійні уміння	
1	Будувати свою соціальну поведінку відповідно до регламенту	1 2 3 4 5
2	Накопичувати на поновлювати соціальний досвід	1 2 3 4 5

	спілкування	
3	Творчо використовувати на практиці знання	1 2 3 4 5