

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра  
Довженка**

---

**Кафедра іноземних мов та методики викладання**

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

**Тема: Застосування проєктної методики в процесі навчання  
англійської мови учнів старших класів**

**Виконала:**

Зезекало Варвара Максимівна  
Спеціальність: 014 Середня освіта  
(Англійська мова і література)  
Освітня програма: Середня освіта (Мова і  
література (англійська))

**Науковий керівник:**

канд.пед.наук,  
ст. викладач Зайцева Наталія Григорівна  
Допущено до захисту  
«08» листопада 2023 р.

**Завідувач кафедри:**

\_\_\_\_\_ Ольга МІЛЮТІНА  
(підпис)

Дата захисту: «28» грудня 2023р.  
Оцінка \_\_\_\_\_

Підписи членів АК:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	10
1.1. Цілі та завдання навчання іноземних мов в старшій школі	10
1.2. Особистісно-орієнтований підхід як домінуюча стратегія сучасної іншомовної освіти	21
1.3. Лінгводидактичні засади використання методу проєктів у навчанні англійської мови учнів старшого шкільного віку	29
Висновки до I розділу.....	43
РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	45
2.1. Особливості навчання англійської мови учнів старшого шкільного віку .....	45
2.2. Типологія проєктів із іноземних мов та культур	52
2.3. Роль та місце цифрових комунікаційних проєктів у навчанні англійської мови на старшому ступені в ЗЗСО .....	57
Висновки до II розділу.....	68
РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ В ЗЗСО.....	69
3.1. Особливості підготовки вчителя англійської мови до організації проєктної діяльності	69
3.2. Методика підготовки учнів старшого шкільного віку до проєктної діяльності	84
3.3. Методика організації проєктної діяльності учнів старшого шкільного віку в процесі вивчення англійської мови	92

3.4. Експериментальна перевірка ефективності використання методу проєктів на формування англомовної комунікативної компетентності учнів старшого шкільного віку.....	116
Висновки до III розділу	131
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	133
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	138
ДОДАТКИ.....	144

## ВСТУП

У зв'язку з розширенням та якісною зміною характеру міжнародних контактів у всіх сферах діяльності та перетворенням України у відкрите суспільство значно зріс інтерес до вивчення іноземних мов, зокрема англійської. Він стає важливим чинником соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного прогресу. Це сприяє підвищенню статусу англійської мови як загальноосвітнього шкільного предмета. Але сьогодні освіта має дати людині не лише суму базових знань з предмета, а й уміння самостійно сприймати та освоювати нові знання, нові форми та види діяльності. Тому на сучасному етапі окрім практичного оволодіння англійською мовою наголошується на розвитку особистості школяра, здатної брати участь у міжкультурній комунікації, розвитку умінь критичного мислення, культурі розумової праці, умінні нешаблонно і швидко підходити до вирішення різноманітних проблем, умінні самостійно працювати над розвитком власної діяльності, культурним рівнем.

У практиці навчання іноземних мов та культур, що традиційно склалася, досягнення цих цілей утруднено низкою факторів, серед яких можна виділити наступні:

- 1) застосування переважно фронтальних видів робіт, орієнтованих на середнього учня, що обмежує умови для диференціації та індивідуалізації навчання;
- 2) відсутність ефективного управління та зворотного зв'язку з навчально-пізнавальною діяльністю учнів;
- 3) відсутність достатньої усної практики для кожного учня на кожному уроці;
- 4) слабкі міжпредметні зв'язки;
- 5) обмежені можливості у створенні ситуацій реального використання мовного матеріалу, що вивчається, у вирішенні актуальних для учнів завдань.

Результатом відповідної методики і практики навчання є низька мотивація учнів до вивчення іноземних мов, недостатньо міцне володіння мовними вміннями, переважання у більшості мислення, нездатного до швидкого і самостійного сприйняття нових знань і це не забезпечує тим самим потенційне

зростання інтелекту, настільки необхідного в сучасному світі. Виникає явна суперечність між потребами суспільства та системою освіти, зокрема англомовної освіти.

Усвідомлення необхідності організації навчальної діяльності, здатної забезпечити розвиток творчих можливостей учнів, що сприяє розвитку готовності учнів до самостійного придбання знань та формування вмінь щодо застосування цих знань для вирішення пізнавальних та практичних завдань, призвело до пошуку нових підходів до навчання.

Для реалізації цілей сучасної системи освіти світова педагогіка взяла орієнтир на *особистісно-орієнтований підхід*. Поряд із такими методами, як навчання у співпраці, дискусії, рольові ігри проблемної спрямованості, метод проєктів найбільш повно відображає основні принципи особистісно-орієнтованого підходу, що ґрунтується на принципах гуманістичного спрямування психології та педагогіки.

Метод проєктів є комплексним методом і передбачає використання практично всіх перерахованих вище методів навчання. Ми дотримуємося визначення та інтерпретації цього методу, запропонованого Е.С. Полат: *«Метод проєктів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів та дій учнів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій з обов'язковою презентацією цих результатів»* [43].

Метод проєктів в силу своєї дидактичної сутності дозволяє вирішувати завдання формування та розвитку пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, розвивати дослідницькі вміння та системне мислення, оскільки в різні моменти пізнавальної, експериментальної чи прикладної, творчої діяльності учні використовують сукупність усіх перерахованих інтелектуальних умінь.

На сучасному етапі розвитку методики вітчизняними та зарубіжними дослідниками показані можливості та переваги цього методу у досягненні якісно нового освітнього рівня (І. Д. Бех, О. К. Галицький, О. М. Пехота, О. Я. Савченко та інші).

Дослідження останніх років, переважно, стосувалися освіти в ЗЗСО чи в закладах фахової передвищої освіти. Разом з тим метод проєктів може і повинен використовуватися на різних щаблях і етапах навчання. Зрозуміло, що ефективність використання цього методу, великою мірою, залежить від детального, технологічного його опрацювання, дослідження цілого комплексу завдань. Однак технологія використання методу проєктів у навчанні англійської мови учнів *на старшому ступені* загальноосвітньої школи не знайшла повного висвітлення в науково-педагогічній літературі. Цим обумовлений вибір *теми* цього дослідження.

Вивчення вікових особливостей учнів показало, що проєктна діяльність є найбільш органічною стосовно психолого-педагогічних особливостей цього віку. Обсяг засвоєних знань, навичок та досвід пізнавальної діяльності учнів цього віку достатні для збільшення рівня самостійності на етапі реалізації проєкту.

Фактором, сприятливим для організації проєктної діяльності учнів на цьому етапі, стає також сам зміст навчальних предметів, націлених як на відпрацювання цього змісту у практичній діяльності, так і на формування світоглядної картини світу.

Метод проєктів створює умови, за яких учні навчаються групової взаємодії і набувають комунікативних умінь, що важливо для соціалізації учнів, особливо в ранньому юнацькому віці. Головна цінність для школяра цього віку – система стосунків із однолітками, прагнення бути суспільно значущим. Максимально реалізуючи свої здібності «бути ідеально представленим» своїм однокласникам, юнак, як правило, мобілізує всі внутрішні ресурси для «трансляції своєї індивідуальності» [32].

За підсумками «центрального психологічного новоутворення – почуття дорослості – мислення старшого підлітка стає самостійним, творчим, формується критичність мислення» [33, с. 136]. Отже, старшокласники можуть свідомо брати активну участь у виборі, організації та конструюванні змісту навчання. Інтенсивний розвиток формально-логічного мислення дозволяє змістити акцент із засвоєння учнями певного набору навичок, коли навчання відбувається за

рахунок експлуатації пам'яті, на самостійне добування їх шляхом залучення школярів до процесу пошуку вирішення проблеми.

Однак широке впровадження методу проєктів у освітній процес, останнім часом, часто веде до заміни понять. *Метод – категорія дидактична*. Це спосіб організації процесу пізнання, оволодіння певною галуззю практичного чи теоретичного знання. Тому, якщо ми говоримо про метод проєктів, то маємо на увазі саме *спосіб* досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (а це не що інше, як технологія). В основі діяльності учнів має бути аналітична дослідницька робота.

Таким чином, **АКТУАЛЬНІСТЬ** нашого дослідження обумовлена необхідністю пошуку вирішення протиріччя між закладеним у методі проєктів потенціалом та способом його реалізації в масовій практиці.

**МЕТА дослідження** – створення теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної методики організації освітнього процесу з використанням методу проєктів для формування англомовної комунікативної компетентності на старшому ступені навчання англійської мови у загальноосвітній школі.

**ПРОБЛЕМА** дослідження полягає у пошуку вирішення протиріччя між специфікою предмета «Англійська мова», принципами особистісно орієнтованого підходу та використовуваними у реальній практиці методами, орієнтованими на середнього учня.

**ОБ'ЄКТОМ** дослідження є освітній процес навчання англійської мови з використанням методу проєктів у старшій школі.

**ПРЕДМЕТОМ** дослідження є розробка методики організації та проведення проєктної діяльності, спрямованої на формування англомовної комунікативної компетентності на старшому ступені загальноосвітньої школи.

Для досягнення мети дослідження потрібно вирішити такі **ЗАВДАННЯ**:

1. Узагальнити основні методологічні та теоретичні підходи до дослідження застосування методу проєктів як ефективного засобу формування англомовної комунікативної компетентності.

2. Визначити специфіку застосування методу проєктів під час навчання учнів англійської мови на старшому ступені навчання в ЗЗСО.

3. Розробити систему завдань для підготовки учнів до проєктної діяльності (пропедевтичний курс).

4. Розробити критерії зовнішньої оцінки ефективності проєктної діяльності для формування комунікативної компетенції в учнів середнього етапу навчання.

5. Перевірити ефективність цього методу під час дослідного навчання на старшому ступені навчання в ЗЗСО.

**НАУКОВА НОВИЗНА** дослідження полягає в тому, що вперше робиться спроба розробки методики організації та проведення проєктної діяльності учнів на старшому ступені навчання англійської мови в ЗЗСО для формування комунікативної англомовної компетентності. Визначено специфіку організації проєктної діяльності учнів на уроках англійської мови у позаурочний час, зокрема в межах реалізації загальношкільного проєкту, а також телекомунікаційних проєктів. Розроблено систему завдань для підготовки до проєктної діяльності та для її проведення. Показано ще одну реальну можливість реалізації міжпредметних зв'язків у викладанні англійської мови. Надане теоретичне та експериментальне обґрунтування ефективності методу проєктів у формуванні комунікативної компетентності учнів на старшому ступені навчання в ЗЗСО.

**БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ:** експериментальним дослідженням було охоплено 28 учнів 10-А та 10-Б класів, які навчаються у школі № 29 м. Кременчук.

**ТЕОРЕТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ** дослідження полягає в наступному:

1. Теоретично обґрунтовано можливість ефективнішого способу вдосконалення англомовної комунікативної компетентності в учнів на старшому ступені навчання в ЗЗСО із застосуванням методу проєктів.

2. Виявлено можливість застосування методу проєктів для покращення мотивації, розвитку пізнавальних інтересів учнів, здібностей само- та взаємооцінки.



3. Розроблено критерії зовнішньої оцінки всіх типів проєктів на основі існуючих у дидактиці параметрів.

4. Уточнено типологію проєктів у навчанні англійської мови.

**ПРАКТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ** полягає в наступному:

Розроблено та апробовано низку навчальних проєктів для практичної роботи з використанням запропонованої методики на уроках англійської мови та у позаурочний час на старшому ступені навчання в ЗЗСО, які вчителі можуть використовувати у своїй роботі.

**АПРОБАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ** роботи відбувалася на Всеукраїнській конференції «The 21st century challenges in education and science» (Глухів, 2023) та II-й Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця» (Глухів, 2023). За результатами дослідження опубліковано наукову працю «*Метод проєктів як педагогічна технологія*».

# РОЗДІЛ I. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

## 1.1. Цілі та завдання навчання іноземних мов в старшій школі

Сучасний етап розвитку нашої країни характеризується кардинальною зміною ставлення до вивчення англійської мови, що стала повною мірою усвідомлюватись як засіб спілкування та взаєморозуміння людей, розвитку загальноосвітнього потенціалу учнів, залучення до іншої національної культури. Потенційні можливості «взаємозалежності мови, культури, індивідуальності та діяльності» роблять іноземну мову дійсно освітньою дисципліною [40].

Основна мета навчання іноземної мови – формування комунікативної компетентності [46]. В даний час у вітчизняній та світовій педагогічній науці досліджується проблема впровадження компетентнісного підходу в шкільну освіту. У нашій роботі ми, спираючись на позицію О. Б. Тарнопольського, будемо розглядати поняття «компетентність» як когнітивну основу, «що характеризується такими компонентами, як «готовність», «знання і вміння (когнітивна основа), «ціннісно-смісловий», «відношення», «емоційно-вольова регуляція» [52]. Говорячи про комунікативну компетентність в галузі англійської мови, ми маємо на увазі здатність і готовність учнів використовувати англійську мову в різноманітних ситуаціях спілкування відповідно до норм цієї мови, у сукупності соціолінгвістичного та соціокультурного знання.

У науково-методичній літературі простежується різноманіття позицій щодо компонентного складу змісту цього терміну.

Хоча більшість дослідників (О. Б. Бігич, С. Ю. Ніколаєва та ін.) сходяться в позиції щодо багатокomпонентності цього виду компетентності, їх уявлення про те, як її компоненти є домінантними, значно різняться.

Згідно прийнятого Радою Європи документу «Common European Framework Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment», основними компетентностями під час вивчення іноземних мов є загальна (general competence) та комунікативна (communicative competence). Остання реалізується через мовленнєві дії (language activities) у чотирьох основних видах або сферах

(domains) мовного навчання. Комунікативна компетентність передбачає формування лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетентностей [57]. С.Ю. Ніколаєва особливо підкреслює необхідність формування також і компенсаторної компетентності [40].

Таким чином, курс іноземної мови в будь-якому освітньому закладі орієнтується на формування загальної та комунікативної компетентностей.

У нашому дослідженні ми орієнтуватимемося на модель комунікативної компетентності, передбаченої Державним стандартом базової середньої освіти, яка містить мовну, мовленнєву, соціокультурну, компенсаторну та навчально-пізнавальну компетентності. Навички, які є складають комунікативну компетентність подано в таблиці 1.1.1.

*Таблиця 1.1.1.*

### **Складові комунікативної компетентності**

Складові	Характеристика навички
Мовленнєва	Розвиток у основній школі сформованих з урахуванням початкової школи комунікативних умінь у чотирьох види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читанні, письмі).
Мовна	Опанування учнями новим фонетичним, орфографічним, лексичним, граматичним матеріалом відповідно до тем, сфер і ситуацій спілкування, відібраними для старшої школи.
Соціокультурна	Залучення учнів до культури англomовних країн в межах ширшого спектру тем, сфер і ситуацій спілкування, що відповідають досвіду, інтересам, психологічним особливостям учнів старшої школи; вміння представляти свою країну, її культуру в умовах англomовного міжкультурного спілкування.
Компенсаторна	Розвиток у школярів компенсаторних умінь (перифраза, мовної гіпотези, використання синонімічних засобів, міміки, жестів).

Навчально-пізнавальна	Оволодіння загальними та спеціальними навчальними навичками та способами діяльності: інтелектуальними вміннями, пов'язаними з удосконаленням способів мислення; вміннями раціональної організації навчальної праці; інформаційними вміннями, пов'язаними зі способами та прийомами самостійного набуття знань з різних джерел.
-----------------------	--

«Комунікативна мета навчання є інтегративне ціле, що включає: комунікативні вміння, виховання школярів, освіту засобами іноземної мови, розвиток учнів, загальнонавчальні та спеціальні навчальні вміння, компенсаторні вміння» [15]. Зокрема, у Державному стандарті базової середньої освіти записано: «Навчивши школярів читати, говорити, слухати, писати іноземною мовою, школа одночасно забезпечує їм безпосередній доступ до інших національних культур і тим самим до світової культури. Це дає можливість подолати у вихованні школярів національний культуроцентризм і робить внесок у підвищення рівня гуманітарної освіти школярів» [17].

Таким чином, навчання англійської мови сприяє реалізації, крім практичної мети, також виховної, освітньої та розвиваючої.

**Виховання** учнів здійснюється через призму особистісних відносин у процесі оволодіння англійською мовою та передбачає формування у них шанобливого та толерантного ставлення до національних традицій та звичаїв іншого соціокультурного середовища; усвідомлення учнями себе особистостями, що належать до певної соціокультурної спільності; розуміння важливості володіння англійською мовою як засобом спілкування у світі; формування ціннісного ставлення до себе, іншим та світу та активної життєвої позиції.

Реалізація головної мети навчання іноземної мови у школі пов'язана також із розширенням *загальноосвітнього* кругозору учнів. Наповнення змісту навчання автентичною інформацією про англійські країни, опора на соціокультурний та мовленнєвий досвід учнів у рідній мові та зіставлення цього

досвіду з знаннями, навичками, що набувають на уроці англійської мови, покликані сформувати у учнів широке уявлення про досягнення культур власного народу мови; розвиток інтелектуальних умінь учнів; усвідомлення ролі української мови та культури у дзеркалі культури іншого народу; усвідомлення учнями сутності мовних явищ та розуміння особливостей свого мислення.

**Розвиток** учнів передбачає цілеспрямоване формування інтелектуальних і пізнавальних здібностей: мовної та мовленнєвої спостережливості, мовленнєвої діяльності, розвиток механізму мовної здогадки та вміння перенесення знань та навичок у нову ситуацію, готовності до пізнавально-пошукової творчості, потреби подальшої самоосвіти в галузі англійської мови психічних процесів, що у основі оволодіння англійської мови діяльністю (уяву, увагу, самостійне мислення та інших.).

Вирішення таких важливих завдань неможливе без навчання учнів технології мовної **самоосвіти**, а саме: навчання техніки роботи з різними видами довідкової англійської літератури; ознайомлення зі способами узагальнення результатів мовного, мовленнєвого та соціокультурного спостереження у вигляді схем, таблиць; розвиток культури роботи з автентичними матеріалами, а також навчання способів самоспостереження за мовним розвитком.

Отже, цілі навчання іноземних мов у школі, як вони позначені у стандарті освіти, обумовлені тими функціями, які цей предмет виконує у системі освіти і розвитку школяра.

Для пошуку більш ефективних шляхів досягнення зазначених цілей навчання англійської мови необхідно передусім розглянути особливості комунікативного розвитку старших підлітків та вимоги до рівня володіння іноземною мовою учнями цього віку, позначеного Програмою з іноземних мов для 10-11 класів загальноосвітньої школи.

Під комунікативним розвитком, ми слідом за О. А. Дубасенюк, розуміємо рівень сформованості мовних навичок та умінь, що дозволяє здійснювати усномовленнєве спілкування в загальному контексті «соціалізації учня в плані обліку особливостей узагальнення, формування понять, спілкування з дорослими, з

однолітками, обліку особливостей загальної ситуації соціального розвитку тощо [18, с. 127].

Практичною метою навчання іноземних мов на старшому етапі навчання в ЗЗСО є оволодіння учнями здатністю «здійснювати безпосереднє спілкування з носіями мови, що вивчається в найбільш поширених ситуаціях повсякденного спілкування і читати нескладні автентичні тексти з метою отримати інформацію про країни вивчається мови, їх культуру та побут. Це передбачає досягнення школярами мінімального достатнього рівня комунікативної компетенції, у якого відбувається виховання, освіти та розвитку школярів засобами іноземної мови» [46].

Аналіз психолого-педагогічної літератури про особливості розвитку учнів середнього шкільного віку дозволяє охарактеризувати особливості їхнього комунікативного розвитку зокрема.

Розглянемо *навчальний аспект*. Комунікативний розвиток підлітків, як зазначає І.Д. Бех, складає основи посиленого розвитку їх теоретичного і міркуючого мислення, що стає самостійним і творчим. Формуються критичність і самокритичність мислення з урахуванням центрального психологічного новоутворення цього віку – почуття дорослості [3, с. 36]. У цьому віці в учнів утворюються вміння робити узагальнення та висновки, будувати докази, сперечатися, розкривати причинно-наслідкові зв'язки. Вони свідоміше користуються такими операціями як порівняння та аналіз. Пам'ять учня старшого шкільного віку набуває переважно логічного характеру. Це дозволяє учням у доступній їм інформації виділяти суттєві ознаки, відокремлювати головне від другорядного, узагальнювати та диференціювати предмети та явища, дії та відносини.

У зв'язку з цим, на даному етапі значно зростає значущість роботи з текстом, який служить не тільки джерелом інформації, а й зразком для розвитку та вдосконалення навичок мовлення, відправною точкою для самостійних висловлювань. Продовжується робота з формування у учнів умінь варіювати та комбінувати мовний матеріал.

Власне висловлювання старшокласника, як зазначає С. В. Роман, стає керованим. Його мова характеризується більшою ініціативністю. Тому на даному етапі навчання значно більше уваги приділяється підвищенню ініціативи та самостійності у процесі англomовного спілкування за рахунок ситуацій, що передбачають творчі монологічні та діалогічні висловлювання. Обом формам мови приділяється рівну увагу [50].

У учнів цього віку спостерігаються якісні та кількісні зрушення у розвитку усних форм спілкування, які виявляються у збільшенні обсягу продукованого тексту, удосконаленні зв'язності та логічності тексту. Старшокласники не обмежуються простим перерахуванням фактів чи описом зовнішніх показників об'єктів, дій та подій. «Тексти описів, вироблених старшокласниками, набагато повніше і точніше передають навколишню дійсність, що сприймається ними» [12, с. 137].

У зв'язку з цим, особлива увага на цьому етапі приділяється розвитку вміння передавати зміст прочитаного. Завдяки вмінню старшокласників узагальнювати та розкривати причинно-наслідкові зв'язки, зростає здатність учнів до скорочення текстів. Логічний характер пам'яті дозволяє їм знаходити головне, виділяти опорні пункти, що полегшують запам'ятовування та відтворення.

Різноманітні види робіт з навчання говорінню – від прослуховування/читання текстів та до подальшого їх обговорення – сприяють розвитку мовних умінь учнів.

Спонтанний характер діалогічного висловлювання обумовлює використання різного роду кліше та розмовних формул. Акцент під час навчання діалогічної промови цьому етапі робиться як на репродукцію зразкових діалогів, а й у розвиток механізмів діалогічного спілкування: розвиток реакцію репліку співрозмовника, вибір адекватної стратегії і тактики спілкування та інших.

До кінця 11 класу передбачається оволодіння учнями наступними вміннями **діалогічного мовлення:**

- вести нескладну бесіду з партнером відповідно до умов комунікативної ситуації спілкування, змісту побаченого, почутого чи прочитаного;

- адекватно реагувати на репліки співрозмовника, запитуючи уточнюючі відомості, спонукаючи партнера до продовження розмови та реагуючи на спонукання на свою адресу;
- встановлювати та підтримувати контакт із партнерами по спілкуванню, варіативно використовуючи та комбінуючи різні види діалогу:
  - a) етикетний діалог у стандартних ситуаціях спілкування з дотриманням норм, прийнятих у англійській країні та використанням адекватних мовних кліше;
  - b) діалог-обмін думками, судженнями оцінного характеру;
  - c) діалог-спонукання до дії, вираз прохання, поради, пропозиції з використанням спонукальних речень усіх типів, синонімічних засобів;
  - d) діалог-розпитування типу інтерв'ю у ситуаціях повсякденного спілкування;
  - e) участь у дискусії з цікавої для проблеми.

У процесі діалогічного спілкування передбачається також, що учні, використовуючи мовленнєві кліше, зможуть висловити власні оцінки та думки, виявляючи при цьому толерантність до погляду мовного партнера.

Висловлювання кожного співрозмовника має містити не менше 8-12 реплік, які правильно оформлені в мовному відношенні та відповідають поставленому комунікативному завданню.

У сфері *монологічного мовлення* передбачається оволодіння учнями такими вміннями:

- коротко висловлюватися про факти, явища, людей, дії та події, використовуючи основні комунікативні типи мови (опис, оповідання, характеристика), емоційні та оціночні судження з опорою на опрацьовану тематику, проблематику прочитаних та прослуханих текстів;
- передавати зміст, основну думку прочитаного з опорою на текст, план до тексту чи ключові слова;
- висловлювати та аргументувати своє ставлення до прочитаного/почутого.

Приблизний обсяг монологічного висловлювання - 12-20 фраз з запропонованої теми, правильно оформлених у мовному відношенні, логічно вибудованих та відповідних поставленому комунікативному завданню.



Вивчення особливостей рецептивних видів мовленнєвої діяльності учнів старшого шкільного віку, зазначає Л. Я. Зеня, , показало, що у віці читання і аудіювання зазнають суттєвих змін, заснованих на якісних змінах у розумовій діяльності підлітка. Саме в цьому віці підлітки найуспішніше опановують «психологічні тактики та стратегії» (спосіб і варіанти осмислення в процесі розуміння) читання і аудіювання [23, с. 138].

Даний етап характеризується сформованістю механізмів диференціації, прогнозування, визначення теми та основної ідеї тексту, виділення смислових слів, а також техніки читання вголос та про себе. Тому цілі навчання читання та аудіювання ускладнюються, стають якісно новими:

1) навчити учнів розуміти тексти з різною глибиною та точністю проникнення у їх зміст:

- з розумінням основного змісту;
- з повним та точним розумінням змісту;
- з вибірковою вибіркою потрібної чи цікавої інформації.

2) навчити стратегії роботи з текстами різного типу:

- орієнтуватися в тексті з урахуванням його специфіки та відповідно до комунікативного завдання;
- отримувати інформацію, застосовуючи необхідні вміння;
  - користуватися компенсаційними вміннями (здогадуватися про значення слова за контекстом, користуватися наявними в тексті опорами, користуватися довідковою літературою та ін.)

У зв'язку з цим, на даному етапі велике значення надається формуванню інформаційних умінь, пов'язаних зі способами та прийомами самостійного набуття знань із різних джерел: словників, енциклопедій, довідників тощо. Цілеспрямована робота ведеться з формування механізму мовної припущення (з урахуванням подібності з рідною мовою, знання правил словотвори).

Продовжується робота над обома формами читання: про себе та вголос. Читання вголос виступає цьому етапі, з одного боку, як вдосконалення вимовної боку промови, з другого – у своїй допоміжній функції: учні читають вголос

відомі їм тексти іншим, щоб познайомити зі змістом. Але основною формою читання є читання подумки.

У старшому шкільному віці вдосконалюється діяльність із сприйняття та розумінню почутого тексту, тому робота з навчання аудіювання організується цілеспрямованіше. Слід зазначити, що в цьому віці відбувається збільшення повноти осмислення тексту, що сприймається на слух, тому що їх пам'ять набуває логічного характеру, крім того, вони більш свідомо користуються такими операціями як порівняння та аналіз.

До кінця навчання в старшій школі передбачається розвиток наступних умінь у галузі *аудіювання*:

- повністю розуміти англomовне дидактичне мовлення вчителя, однокласників, короткі повідомлення монологічного характеру;
- вміти виділяти основну думку або вибирати головні факти, опускаючи другорядне, у сприйманому на слух тексті і здогадуватися про його зміст за заголовком;
- розуміти загальний зміст автентичних матеріалів у рамках вивчених тем та вміти розпитати про незрозумілі місця почутого;
- вибірково розуміти необхідну інформацію у текстах прагматичного характеру з опорою на мовну здогадку чи контекст; Після закінчення 11 класу до учнів висуваються наступні вимоги до рівня сформованості умінь *читання*:

- 1) в галузі навчання *техніці читання*:
  - вміти читати смисловими, ритмічними групами;
  - вміти читати з різною швидкістю залежно від цілей та видів читання.
- 2) в галузі оволодіння *читанням як засобом* навчання мовного матеріалу:
  - вміти використовувати текст для розширення мовних знань;
  - вміти використовувати як зразок для усного та письмового висловлювання.

3) в галузі навчання *читання як самостійного виду* мовленнєвої діяльності:

- розуміти основну інформацію, що міститься у тексті;

- повно і точно зрозуміти зміст тексту на основі його інформаційної переробки;
- оцінити отриману інформацію, висловити своє ставлення;
- творчо переробляти текст;
- узагальнити викладені факти, думки;
- виділяти у тексті основну думку, факти, деталі, мовні засоби;
- встановлювати логічну послідовність основних фактів у тексті, їх причинно-наслідкові зв'язки.

*Письмо* у старшій школі використовується як мета, і як навчання. До цього віку вже сформовано графічні навички. На цьому етапі продовжується робота з формування знань та навичок орфографії. Використання листа як засобу навчання передбачає вміння вести словник, складати план прочитаного чи прочитаного тексту, писати словникові диктанти, робити виписки з тексту відповідно до комунікативного завдання.

У зв'язку з цим у старшій школі володіння писемним мовленням передбачає розвиток наступних умінь:

- складати та записувати план прочитаного чи прослуханого тексту, фіксувати ключові слова, фрази як опору для усного висловлювання;
- заповнювати анкету, складати опитувальник для проведення інтерв'ю, анкетування;
- писати листа, запрошення, лист, записку за аналогією зі зразком відповідно до комунікативної ситуації;
- давати описи та коментувати події, предмети, особи;
- писати неофіційні листи з повідомленням інформації про себе та своє оточення, із запитом інформації про адресат і країну, в якій він живе, використовуючи формули мовного етикету, прийняті в англійській країні.

### ***Соціокультурний аспект.***

Сьогодні, говорячи про те, що метою навчання є спілкування англійською мовою, мається на увазі передусім готовність і здатність людини до участі у діалозі культур. Зокрема, у матеріалах Рекомендацій Комітету міністрів Ради Європи чітко простежується думка про те, що безцінну спадщину різноманітних

мов та культур необхідно зберігати та розвивати, а зусилля в галузі освіти спрямувати на те, щоб перетворити цю спадщину на джерело взаємного розуміння та збагачення культур [49].

Соціокультурний підхід у навчанні іноземної мови сприяє збагаченню лінгвістичних, країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань, розвитку мовної та мовної спостережливості, мовної культури, засвоєнню учнями прийомів та способів самостійного вилучення фактів культури з форм мови (фразеології, форм мовного етикету) [36].

Соціокультурний рівень навченості старшокласників і більш усвідомлене володіння в цьому віці такими операціями як порівняння та аналіз дозволяють їм здійснювати порівняння елементів культури та побуту англomовних країн мови з рідною, розвивати соціокультурну спостережливість при виділенні загальних рис і відмінностей в усному та писемному етикеті рідною та англійською, знайомити їх з особливостями формальної та неформальної мовленнєвої поведінки англійською мовою тощо. Школярі навчаються здійснювати міжособистісне та міжкультурне спілкування, застосовуючи знання про національно-культурні особливості англomовних країн. Акцент робиться на формування позитивного ставлення старшокласників до англomовної країни, культурі та способу життя іншого народу. Формується поняття про роль мови як елемент культури.

Після закінчення старшої школи передбачається володіння учнями такими навичками:

- знати найбільш уживану фонову лексику, реалії;
- знаходити подібність і різницю між традиціями своєї країни та англomовної країни;
- знати соціокультурний портрет англomовної країни і вміти представляти її;
- знати про національне надбання та культурну спадщину англomовної країни і вміти представляти їх [46].

***Розвиваючий та виховний аспекти.*** Розвиток в учнів пізнавальних здібностей та інтелектуальних умінь та виховання системи особистісних

відносин є одними з основних завдань навчання англійської мови у старшій школі.

Важливим завданням навчання старшокласників англійської мови є максимальна активізація підсвідомої діяльності, розвитку у них активного, самостійного, творчого мислення. У учнів старшого шкільного віку відзначається збільшена проти середнім шкільним віком здатність до самостійної творчої діяльності. Це дає можливість максимально скоротити види робіт, пов'язані з механічним заучуванням та відтворенням матеріалу. Виконання завдань творчого плану, що розвивають логічність і гнучкість мислення, і вирішення постійно ускладнюючих мовлення завдань сприяє інтелектуальному розвитку старшокласників [44].

Рівень практичних дій старшокласників також вищий, ніж у школярів підліткового віку: вони здатні планувати майбутні кроки та здійснювати самоконтроль у процесі їх реалізації. Тому вивчення іноземної мови на старшому етапі, як це визначає програма, має бути спрямоване на набуття старшокласниками досвіду творчої та пошукової діяльності, розвитку їхньої мовленнєвої активності.

Не менш важливим фактором, що викликає активність мислення, схильність до виконуваної діяльності та розвитку особистості старшого підлітка загалом, є мотивація. Постійно ускладнювані проблеми з реального життя, які ставляться перед старшокласниками, стимулюють їхню пізнавальну діяльність. Велику роль посиленні мотивів вчення на старшому етапі грає розуміння завдань уроку, призначення кожного прийому, і навіть показ досягнутих результатів, і постановка нових перспектив.

Таким чином, у старшокласників, з одного боку, складається значна база знань та навичок у оволодінні англійською мовою, з іншого, на думку багатьох педагогів та психологів, шістнадцять років – вік найбільшого розкриття потенціалу учнів у оволодінні англійською мовою, пік розвитку їх природних здібностей для її сприйняття. Але досягнутий старшокласниками рівень інтелектуального та психічного розвитку свідчать лише про наявність у них

потенціалу, спираючись на який можна оптимізувати процес становлення їх комунікативних і особистісних здібностей [27].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дає підставу вважати, що учні цього віку за своїми психофізіологічними особливостями, за загальним розвитком готові до досить складних інтелектуальних дій, що вимагають досить розвинених комунікативних умінь. Тому велику роль у подальшому інтелектуальному та моральному розвитку особистості старшого підлітка грає концепція, що використовується у практиці навчання та виховання.

## **1.2. Особистісно-орієнтований підхід як домінуюча стратегія сучасної іншомовної освіти**

Сьогодні умовою самовизначення та саморозвитку людини є освіта. Це головний капітал, який має людина на ринку праці в постіндустріальному та інформаційному суспільстві. Тому визначення стратегічних напрямів розвитку системи освіти хвилює практично всю світову спільноту.

Освіченою людиною, як справедливо зауважує С. Боднар, можна вважати лише того, хто усвідомив, що впевненість у завтрашньому дні «ґрунтується не на самому знанні, а на вмінні його добувати» [5]. Тому найперспективнішою у розвитку освіти є концепція освіти протягом усього життя, розвитку та саморозвитку особистості. До реалізації цієї концепції школа має готувати учнів вже сьогодні. Для цього необхідно розвивати освітній процес, спираючись на *принципи*, зазначені у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для ХХІ ст.

1) *навчитися пізнавати*, оскільки сформованість інтелектуальної, інформаційної, дослідницької культури та культури самоорганізації дійсно допоможуть школяреві вчитися все життя;

2) *навчитися діяти*, справлятися з будь-якими [у тому числі і непередбаченими] ситуаціями, працювати в будь-яких соціальних умовах, що пов'язано з необхідністю розвитку у учнів системного, критичного мислення, виховання лідерських якостей та прагнення до вдосконалення свого професійного рівня;

3) *навчитися жити в ладі з самим собою*, прагнути розквіту власної особистості, навіщо необхідно створювати умови для розвитку в учнів прагнення пізнання, розвитку своєї індивідуальності;

4) *навчитися жити разом*, приймати і розуміти іншу людину, ставитися до неї як до цінності, для чого основним має стати виховання у учнів прагнень та умінь жити разом у соціумі, у світі [15].

Ці принципи є цілями сучасної освіти.

Тому, як цілком справедливо зауважує Д. Малькольм, сьогодні освіту в жодному разі не можна розглядати лише як процес засвоєння знань, «пора визначити його як процес становлення характеру, як процес особистісного розвитку» [60]. Такої ж точки зору дотримуються і вітчизняні методисти (О.Б. Бігич, Н.Ф.Бориско, Г.Е. Борецька, С.Ю Ніколаєва ін. [35]).

Виникає потреба у забезпеченні нової організації навчального процесу, яка сприяла б формуванню та розвитку особистості, здатної приймати нестандартні рішення, а знання, які набувають учнем, стали б інструментом розкриття його інтелектуального, духовного і творчого потенціалу, а не самоціллю освіти. Переосмислення традиційних підходів до освіти стало центральною ідеєю докорінної перебудови сучасної школи та численних реформаторських програм та концепцій у сфері освіти останніх десятиліть.

Для реалізації цілей сучасної системи освіти світова педагогіка взяла орієнтир на *гуманістичну педагогіку, особистісно-орієнтований підхід*, які мають стати головним стратегічним напрямом розвитку сучасної системи освіти. При цьому особистість учня, має стати у центрі уваги педагога, психолога, а діяльність вчення, пізнавальна діяльність – провідна у тандемі *вчитель – учень*. Традиційну парадигму освіти *вчитель – підручник – учень* необхідно, як вважає А.І.Кузьмінський, С.В.Омельяненко, «з усією рішучістю замінити на нову: *учень – підручник – вчитель*. Саме так побудовано систему освіти в провідних країнах світу. Вона відбиває гуманістичне напрямку у філософії, психології та педагогіці» [31].

Особистісно-орієнтований підхід базується на особистісній орієнтації педагогічного процесу, на засадах гуманістичного спрямування в педагогіці та

психології. Головна мета гуманістичної педагогіки, основи якої були закладені в психології (Ж. Піаже, К. Роджерс, А. Ніл, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Ш. Амонашвілі та ін.) Самоактуалізація особистості на основі усвідомлення дитиною власного ставлення до світу та себе в цьому світі.

Представники гуманістичного напрямку у *педагогіці* (Ж.Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський) вважали, що виховання має бути природоподібним і основний акцент робили на необхідності виховання вільної особи, надання учневі можливості активної пізнавальної діяльності через творчість, через самостійну доцільну діяльність.

Гуманістичний напрямок у *психології*, представлений роботами Дж. Дьюї (проблемне навчання як метод активізації учнів у процесі навчання), К. Роджерса (особистісно-орієнтований підхід), Л.В.Виготського (теорія зони найближчого розвитку дитини), П.Я. Гальперіна (Теорія поетапного формування розумової діяльності), відрізняє особливу увагу до індивідуальності людини, орієнтація на розвиток самостійного критичного мислення, почуття відповідальності за діяльність. Багато поглядів К. Роджерса стали визначальними для особистісно-орієнтованої педагогіки. Його ідеї про значне [засноване на досвіді] вчення, при якому «сєнс вчення вбудований у цілісний досвід учня», а учень бере на себе відповідальність за вирішення власних проблем шляхом активізації творчого початку свого «Я», лягли в основу гуманізації навчання. Серед принципів гуманістичного спрямування психології К. Роджерс виділяв такі:

- 1) індивід сприймає навколишню дійсність крізь призму власного "Я" – власного ставлення та розуміння;
- 2) взаєморозуміння з індивідом, розуміння його погляду на навколишню дійсність, настільки необхідні розвитку особистості, досягається лише через спілкування з нею;
- 3) індивід перебуває у центрі постійно мінливого світу, тому йому значимий його власний світ сприйняття навколишньої дійсності;
- 4) самовдосконалення та розвиток індивіда відбувається на основі його взаємодії з навколишнім середовищем, з іншими людьми; у своїй зовнішній оцінці грає дуже істотну роль його самопізнання;



5) індивід прагне самопізнання і самореалізації; він має внутрішню потребу до самовдосконалення [62].

Такий підхід звертає школу до особистості дитини, до її внутрішнього світу. Основними ідеями гуманістичного спрямування є ідеї гуманізації та демократизації відносин педагога та учня, формування позитивної Я-концепції, нового погляду на особистість як мету освіти. Крім того, головною відмінністю гуманістичного підходу в психології та освіті, як зазначає В. П. Максименко, є його «чітка орієнтація на свідомий розвиток самостійного критичного мислення» [33].

Представники вітчизняної педагогічної науки (Ш.А.Амонашвілі, В.В.Давидов, В.М.Мясищев, В.А.Сухомлинський, Х.Й.Лійметс та ін.) протягом багатьох років прагнули організувати навчальний процес таким чином, щоб максимально врахувати можливості розвитку особистості дитини, її інтереси, потреби та сприяти вихованню в дитині шляхетної людини шляхом розкриття її особистісних якостей.

Теоретичні та технологічні аспекти *навчання* пов'язані з іменами Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, Д.Б.Ельконіна та інших. У розвитку педагогічного впливу випереджають, стимулюють, спрямовують і прискорюють розвиток спадкових даних особистості. Важливими стають як засвоєні знання, а й самі способи засвоєння і переробки навчальної інформації. Учні відводиться роль суб'єкта навчальної діяльності, у якій він свідомо ставить цілі та завдання саморозвитку та творчо їх досягає. Усі етапи цієї діяльності (цілепокладання, планування, організація, реалізація цілей, аналіз результатів діяльності) роблять певний внесок у розвиток особистості.

Ми поділяємо думку О. А. Дубасенюк, у тому, що система освіти, яка ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході, спрямована на створення умов, у яких учнів зможе розвивати **власну універсальну сутність, свої природні сили** [19].

Розглядаючи перспективи розвитку сучасної освіти та основні напрями підвищення її ефективності, В. В. Черниш неодноразово наголошує, що у новій парадигмі навчального процесу пріоритет має бути за самостійною пізнавальною

діяльністю учня. У цьому роль вчителя стає менш значимою. Навпаки, організація особистісно-орієнтованого навчання потребує високого професіоналізму з боку педагога. «Головне у діяльності вчителя – організувати пізнавальну діяльність учнів з урахуванням їх індивідуальних можливостей та здібностей, з акцентом на самостійну діяльність учнів, їхню взаємодію, співпрацю не лише з учителем, а й між собою» [54].

Кожна система навчання, її компонентний склад формуються та функціонують у межах тієї чи іншої концепції освіти, та всі її компоненти взаємопов'язані між собою. Отже, орієнтація на особистісно-орієнтований підхід впливатиме на всі компоненти системи освіти: на освітні та розвиваючі цілі навчання з кожного предмета, на зміст, принципи, методи навчання та на весь навчально-виховний процес. Оскільки система навчання іноземних мов та культур одна із елементів загальної системи освіти, то орієнтація особистість учня визначає і сучасну концепцію мовної освіти [56].

Сучасний етап розвитку мовної освіти в Україні можна назвати перехідним від традиційного, авторитарного навчання знання центристського типу до особистісно-орієнтованого підходу, що відображає концепцію гуманістичної педагогіки. Такий перехід обумовлений новими суспільно-економічними умовами життя та тими протиріччями, що склалися в системі навчання іноземних мов останніми роками.

На думку багатьох вчених (С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г. Е. Борецька, Л.А. Сажко, Н.К. Склярєнко та ін. [41]), вирішення цих протиріч знаходить своє вираження в основних тенденціях мовної освіти у світовій та вітчизняній практиці, які полягають:

- в особистісно -орієнтованому підході до навчання іноземних мов;
- у формуванні комунікативної, соціокультурної, міжкультурної та предметно-когнітивної компетенцій;
- у необхідності залучення до образу свідомості іншого народу через діалог культур;
- у побудові процесу навчання іноземних мов на діяльнісній основі.

Усі нормативні документи щодо модернізації освіти (Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Концепція модернізації української освіти на період до 2025 р. [38]) передбачають реалізацію особистісно-орієнтованого підходу, «що знаменує собою заміну єдиної, унітарної, політехнічної школи з установкою на середнього учня на різноманітну, варіативну, різнорівневу школу, що створює умови для формування вільної, розвиненої та освіченої особистості, здатної жити та працювати в умовах нового тисячоліття». У зв'язку з цим навчання іноземних мов та культур розглядається як один з основних напрямків модернізації шкільної освіти.

Спрямованість процесу навчання на практичне оволодіння англійською мовою ставить за мету не лише підготувати учня до англійської комунікації в заданих програмою межах, а й розвинути у нього здатність до адекватної міжкультурної взаємодії. Навчати мові – значить навчати культурі. Мова, за справедливим зауваженням В.Д. Борщовецької, Ю.О. Семенчук, «є інструментом для створення та інтерпретації «образу світу», проникнення у світову культуру та усвідомлення своєї національно-культурної приналежності, інструментом соціальної взаємодії, формування та соціалізації особистості, що дозволяє йому бути толерантною» [8]. Толерантність освіченої людини розуміється при цьому не тільки як вимушена толерантність, але і як визнання іншого світогляду як рівноправного, усвідомлення власних кордонів, визнання іншої особистості та культури як необхідна умова збагачення свого власного існування в сучасному світі, в якому здійснюється поступове зближення різних народів.

Особистісно-орієнтований підхід, як зазначає С.П. Бондар, передбачає особливий акцент на соціокультурній складовій іншомовній компетенції, який має забезпечити культурознавчу спрямованість навчання [6]. Предметом іншомовного навчального спілкування стає вивчення духовної та матеріальної культури країн мови, що вивчається, як частини світової культури та усвідомлення своєї культури.

Ми поділяємо думку Л.А. Гуцан, що важливо, щоб навчання іноземної мови виключав «малоусвідомлену активність» учнів лише на рівні мовної поведінки,

а розвивав їхню здатність здійснювати комунікативну діяльність усвідомлено і самостійно [15]. Навчання іншомовному спілкуванню в контексті діалогу культур передбачає, що комунікативний та соціокультурний розвиток учнів засобами іноземної мови сприяє формуванню у них комунікабельності, мовного такту, готовності до спільної діяльності з людьми різних поглядів та національностей, усвідомленому управлінню процесом вибору мовних засобів.

Навчальний процес має будуватися з урахуванням розвитку особистості учня, його реальних потреб, мотивів. Це не означає недооцінки знань, але зміст навчання має враховувати інтереси учнів та апелювати до їхнього особистого мовного досвіду, сприяти розвитку їхнього творчого мислення [42].

Націленість особистісно-орієнтованого навчання на інтелектуальний розвиток учнів потребує проблемного подання матеріалу. Вирішення проблемних питань викликає у учнів певні творчі зусилля, змушує викладати власну думку, формулювати висновки та будувати гіпотези, акцентуючи увагу учнів на змістовному аспекті навчального процесу, актуалізуючи набуті раніше мовні та мовні навички та вміння, роблячи значимими. Будучи варіантами проблемного навчання, пошукові та дослідницькі методи, при яких учні ведуть самостійний пошук та дослідження проблем, також сприяють розвитку таких умінь, як вміння критично осмислювати інформацію, творчо застосовувати та добувати знання. Учні опиняються у ситуації реального використання іноземної мови, оскільки процес освоєння мови, що вивчається, включений у продуктивну творчу діяльність [58].

За умови провадження особистісно-орієнтованого підходу сама навчальна діяльність учнів стає ключовим аспектом освіти учнів, розвитку їх як суб'єктів вчення, які планують, організують та направляють свою діяльність. Позиція учня як суб'єкта навчальної діяльності розглядається І.Д. Бехом як «каталізатор» вчення: «Самоврядне вчення, що спонукається особистим вибором, залучає і надихає учнів» [4]. При цьому І.Д. Бех. основний акцент робить на організації пізнавальної діяльності учня, з урахуванням індивідуальних особливостей його інтелектуального розвитку, особливо наголошуючи на повазі гідності особистості учня. З цього погляду дуже цінними є групові та колективні форми

навчання, для яких важливим є ефект соціалізації, формування комунікативних умінь.

Цілком очевидно, що саме особистісно-орієнтований характер навчання дозволить побудувати навчальний процес навчання іноземної мови з позиції індивідуальної програми засвоєння навчального матеріалу, максимально орієнтуючись на особистість учня, його реальні можливості, потреби та мотиви, «соціокультурні та індивідуальні програми розвитку» [20, с. 291].

Реалізація будь-якої концепції передбачає використання тих чи інших методів, технологій, які адекватно відображають її основні принципи та положення. Саме дидактична система, що включає, крім цілей навчання і виховання, зміст, методи, організаційні форми та засоби навчання, відповідним чином організована і структурована, забезпечує ефективність реалізації освітньої концепції. У завдання даного дослідження не входить розгляд усієї дидактичної системи. Наше завдання – дослідження дидактичних умов застосування одного з найважливіших, комплексного за своїм характером методів – методу проєктів, що найбільш повно відображає особливості цієї системи.

### **1.3. Лінгводидактичні засади використання методу проєктів у навчанні англійської мови учнів старшого шкільного віку**

Для сучасної педагогіки характерно посилення ролі науки у створенні *педагогічних технологій*, значущих сьогоdnішнього рівня розвитку суспільного знання. Цей термін використовується стосовно різних галузей: як до цілісного навчального процесу, освітньої системи, так і до методів та організаційних форм навчання [51].

У нашому дослідженні під педагогічними технологіями ми розуміємо цілеспрямований, послідовний опис діяльності вчителя та учнів для досягнення поставлених дидактичних цілей. Центральним поняттям процесу є діяльнісна складова, тобто. детальне опрацювання послідовності спільної діяльності вчителя та учнів у певній системі навчання чи самостійної пізнавальної діяльності учня» [45]. Таке тлумачення педагогічної технології підкреслює як

важливість взаємозв'язку всіх компонентів процесу навчання у єдиної системі, а й їх взаємовплив та розвитку.

Основними тенденціями розвитку та вдосконалення нових педагогічних технологій, з погляду більшості вчених, є:

- перехід від запам'ятовування та відтворення інформації до її практичного використання;
- адаптація до будь-яких ситуацій;
- безперервна освіта;
- акцент на самостійну роботу;
- перехід до диференційованих та індивідуальних програм навчання.

Будь-яка педагогічна технологія є синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що народжене суспільним прогресом, гуманізацією та демократизацією суспільства.

Серед різноманітності технологій, які претендують на реалізацію в рамках особистісно-орієнтованого підходу та довели свою ефективність та перспективність, найбільш пріоритетними педагогічними технологіями, на думку О.А. Дубасенюк, є навчання у співпраці, метод проєктів, різнорівневе навчання.

Цей вибір пояснюється такими причинами:

- по-перше, в умовах існуючої класно-урочної системи занять вони найлегше вписуються в навчальний процес і дозволяють досягти поставлених будь-якою програмою та стандартом освіти цілей навчання з кожного навчального предмета, не торкаючись змісту навчання, визначеного освітнім стандартом для базового рівня;
- по-друге, дані технології, гуманістичні за філософською та психологічною суттю, забезпечують інтелектуальний, моральний розвиток дітей, сприяють розвитку їх самостійності та комунікабельності поряд з успішним засвоєнням навчального матеріалу всіма учнями [48].

Ці технології дозволяють забезпечити особистісну орієнтацію навчального процесу, тобто. враховувати як рівень загальнокультурного розвитку та навченості у цій предметній області, а й типологічні особливості особистості.

Ці технології при інтеграції у навчальний процес дозволяють досягти поставлених будь-якою програмою та стандартом освіти цілей навчання з кожного навчального предмета іншими, альтернативними традиційними методами, зберігаючи всі досягнення вітчизняної дидактики, приватних методик та педагогічної психології [48, с. 16].

Одним із інноваційних методів для сучасної школи, в основу якого покладено ідею про спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на результат, який досягається завдяки вирішенню тієї чи іншої практично чи теоретично значущої для учня проблеми, є метод проєктів. Однак він не є принципово новим у світовій практиці.

Метод проєктів виник ще наприкінці XIX століття, коли уми педагогів, філософів були спрямовані на те, щоб знайти способи розвитку активного самостійного мислення дитини, навчити її не просто запам'ятовувати та відтворювати знання, які дає їй школа, а вміти застосовувати їх на практиці .

Метод проєктів ґрунтується на теоретичних концепціях «прагматичної педагогіки» (pragma – справа, дія) та проблемного навчання американського філософа, психолога та педагога Джона Дьюї [1859-1952].

Дж. Дьюї та його учні намагалися організувати не просто активну пізнавальну діяльність учнів, але, що дуже важливо, діяльність на основі спільної праці, співпраці учнів у процесі спілкування. Те, що не міг би зробити один учень, у спільній діяльності виявлялося цілком досяжним, причому на основі власних самостійних зусиль.

Хоча в жодній зі своїх робіт Дж. Дьюї не вживає слово «проєкт» стосовно педагогічного методу, сторінки його книг пройняті пафосом утвердження зв'язку школи з життям, з особистим досвідом дитини та колективним досвідом людського суспільства. Основним завданням освіти стає актуальне дослідження навколишнього життя, в процесі якого вчитель та учень йдуть цим шляхом разом, від проєкту до проєкту.

Провідним методом навчання виховної системи американського вченого став метод навчання через «роблення» (learning by doing). Він пропонував будувати навчання на активній основі через доцільну діяльність учня, відповідно

до його особистого інтересу саме в цьому знанні. Висунувши на перше місце принцип активності в процесі навчання, Дж. Дьюї основний наголос робив на проблемне навчання, вважаючи, що за допомогою проблемного методу можна створювати умови, настільки пристосовані до індивідуальних потреб та здібностей учнів, щоб сприяти розвитку спостереження, мислення і як наслідок цього, постійного збагачення їхніми знаннями. Завдання вчителя у тому, щоб «пристосувати матеріал харчування думки. Отже, мислення стає творчим, науковим» [24].

Метод проєктів став свого роду модифікацією методу проблем Дж. Дьюї його учнем Вільямом Кілпатріком, який поділяв думку свого вчителя про те, що коли матеріал надається в готовій, логічній формі, він являє собою лише матеріал для запам'ятовування, не сприяючи розвитку здібностей учнів до міркування, абстракції та узагальнення. Саме тому американські педагоги Дж. Дьюї, У. Кілпатрік та інші звернулися до активної пізнавальної та творчої спільної діяльності дітей при вирішенні однієї спільної проблеми. Спочатку метод проєктів і називався проблемним.

У. Кілпатрік вважав, що для того, щоб зробити навчання активним, потрібна проблема, взята з реального життя, знайома та значуща для учня, для вирішення якої йому необхідно застосувати отримані знання. Передбачалося також, що дуже важливо викликати особисту зацікавленість учнів у придбанні конкретних знань, які можуть стати в нагоді їм у житті, викладач лише підказує нові джерела інформації. У цьому сенсі і було вжито термін «проєкт» [24].

Дослідження історичного коріння методу проєктів показало, що він стає важливим педагогічним методом навчання на рубежі 19-20 століть не випадково. Саме життя потребувала нового типу особистості – самостійної та творчої, ініціативної та заповзятливої, яка вміє співпрацювати та пристосовуватися до мінливих умов життя.

Отже, навчальний процес має бути спрямований не стільки на засвоєння та запам'ятовування матеріалу, скільки на орієнтування у конкретних життєвих ситуаціях, уміння застосовувати знання практично для вирішення проблем, що стосуються реального життя.



На думку зарубіжних педагогів (Дж.А. Біне, О. Декролі, Ф. Карсена, У.Х. Кілпатрік, Е. Коллінгс, В.А. Лай, Е. Паркхест, К. Пратт, А. Рейхвейн та ін.), педагогічна цінність *методу проєктів* полягала в ентузіазмі та зацікавленості учнів у роботі, стимулюванні їх ініціативи та зростання творчих можливостей; у зв'язку із реальним життям; залучення учнів до активного творчого, пізнавального процесу; розвитку інтелектуальних умінь критичного мислення; умінні працювати у групі та співвідносити свої цілі із завданнями інших.

У 80-ті роки у педагогічну практику нашої країни з-за кордону знову прийшов метод проєктів. З'явившись на початку минулого століття для вирішення актуальних тоді завдань освіти, він не втратив своєї цінності й у наші дні. Саме з погляду необхідності адаптувати школу до сучасних економічних реалій метод проєктів представляє для нас певний дидактичний інтерес. Актуальність методу проєктів у наші дні обумовлюється необхідністю розуміти сенс і призначення своєї роботи, самостійно ставити професійні цілі та завдання, продумувати способи їх здійснення та багато іншого, що саме знаходить відображення у проєктній діяльності.

Основна теза сучасного розуміння методу проєктів, з погляду, дає Н.М. Хорушко: «Все, що пізнаю, знаю, навіщо мені це треба, де як і можу застосувати ці знання» [53]. Даний метод знайшов широке застосування у багатьох країнах, на її думку, головним чином тому, що він дозволяє інтегрувати знання учнів із різних предметних областей при вирішенні однієї проблеми та дає можливість застосувати отримані знання на практиці.

У педагогічній літературі наводяться різні визначення методу проєктів:

«Проєкт є самостійно планована і реалізована школярем/-ами робота, у якій мовленнєве спілкування органічно вплітається в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності (ігри, анкетування, випуску журналу, пошукової діяльності та інші)» [47].

«Метод проєктів – цілеспрямована, загалом самостійна діяльність учнів, здійснювана під гнучким керівництвом вчителя, спрямовану рішення дослідницької чи соціально значимої прагматичної проблеми та на отримання

конкретного результату у вигляді матеріального та [або] ідеального продукту» [20, с.466].

«Метод проєктів – це взаємодія під час навчання та навчання в системі соціальної взаємодії, при якому учні приймають та виконують різні соціальні ролі та привчаються, готуються до їх виконання у процесі вирішення проблемних завдань у ситуаціях реальної взаємодії» [59].

Т.М. Єжак вважає, що «метод проєктів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів та дій учнів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему внаслідок самостійних пізнавальних дій учнів та передбачають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності» [21].

Незважаючи на певні відмінності у розкритті сутності поняття, багато авторів сходяться на думці, що використання методу проєктів надає вченню форму продуктивного тренінгу в самостійному вирішенні проблем, що виникають. Спільним всім авторів є також визнання комплексного характеру діяльності, що базується на ідеї дослідження, конструювання, проблемності, співробітництва та творчості.

Центральним поняттям методу проєктів є *проєкт*, що означає: 1. Розроблений план споруди, споруди, устрою. 2. Попередній текст будь-якого документа. 3. Задум, план [34].

«В основу методу проєктів покладена ідея, що становить суть поняття «проєкт», його прагматична спрямованість на результат, який виходить при вирішенні тієї чи іншої практично чи теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати у реальній практичній діяльності» [61; 63]. Щоб досягти цього результату, необхідно навчити учнів бачити проблеми, розвивати в них здібності до самостійного освоєння різних методів вирішення проблем, здібності до пошуку та дослідження, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі.

Однак широке впровадження методу проєктів у освітній процес останнім часом часто веде до заміни понять. *Метод – категорія дидактична*. Це спосіб організації процесу пізнання, оволодіння певною галуззю практичного чи теоретичного знання, засіб активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку

креативності та одночасно формування певних особистісних якостей. Тому якщо ми говоримо про метод проєктів, то маємо на увазі саме *спосіб* досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми. В основі діяльності учнів має бути аналітична дослідницька робота.

З педагогічної точки зору метод проєктів – це творча навчальна діяльність, у процесі якої учні привчаються творчо мислити та реалізовувати засвоєні ними засоби та способи роботи. За змістом – це навчальна діяльність, інтелектуально навантажена; формою пред'явлення матеріалу - проблемна, формою добування знань – самостійна. Оскільки метод проєктів завжди орієнтовано самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, яку учні виконують протягом певного відрізка часу, він дає можливість здійснити диференційований підхід у навчанні.

Метод проєктів сприяє вирішенню цілого ряду дидактичних завдань:

1. Формуванню особистої впевненості у власних силах кожного учасника проєктної діяльності, можливості його самореалізації та рефлексії, що можливо завдяки:

а] проживання «ситуації успіху» (на уроці або поза уроком); не на словах, а на ділі відчутти себе значущим, необхідним, успішним, здатним долати різні проблемні ситуації;

б] усвідомлення себе, своїх можливостей, свого внеску, і навіть особистісного зростання процесі виконання проєктного завдання.

2. Розвитку в учнів усвідомлення важливості колективної роботи для отримання результату, ролі співробітництва, спільної діяльності у процесі виконання творчих завдань; стимулювання дітей в розвитку комунікабельності.

3. Розвитку дослідницьких умінь (аналізувати проблемну ситуацію, виявляти проблеми, здійснювати відбір необхідної інформації з літератури, проводити спостереження практичних ситуацій, фіксувати та аналізувати їх результати, будувати гіпотези, здійснювати їхню перевірку, узагальнювати, робити висновки) [11].

Рішення зазначених завдань досягаються через особливу організацію освітнього простору, що впливає на різні аспекти та сторони особистості,

створюючи умови для появи у неї мотиву до самозміни, особистісного зростання, здатності до реалізації власної «Я-концепції» («Я можу» - «Я хочу» - «Я подобаюсь» тощо), для освоєння інтелектуальних засобів пізнання та дослідження світу (процесів, явищ, подій, властивостей, законів та закономірностей, відносин та ін.)

У зв'язку з цим є важливим виділити основні **вимоги** до використання методів проєкту, якими, на думку Н.І. Годованець, є:

1) Наявність значущої в дослідному, творчому плані проблеми/завдання, що потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення (наприклад, дослідження історії виникнення різних свят в англійських країнах; організація – подорожей до різних країн; проблеми сім'ї; проблема вільного часу у молоді; проблема облаштування будинку, проблема відносин між поколіннями, проблема організації спортивних заходів, дослідження демографічної проблеми в різних регіонах світу, створення серії репортажів з різних кінців земної кулі з однієї проблеми, проблема впливу кислотних дощів на довкілля тощо).

2) Практична, теоретична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів (наприклад, доповідь у відповідні служби про демографічний стан даного регіону, фактори, що впливають на цей стан, тенденції, що простежуються у розвитку даної проблеми; спільний випуск газети, альманаху з репортажами з місця подій; програма туристичного маршруту, план облаштування будинку, парку, ділянки, планування та облаштування квартири тощо).

3) Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів на уроці або в позаурочний час.

4) Структурування змістовної частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів та розподілом ролей).

5) Використання дослідницьких методів, що передбачають певну послідовність дій: визначення проблеми та завдань із дослідження (використання в ході спільного дослідження методу «мозкової атаки», «круглого столу»); висування гіпотез їх вирішення; обговорення методів дослідження

(статистичних, експериментальних, спостережень та ін.); обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентацій, захисту, творчих звітів, переглядів та ін.); збір, систематизація та аналіз отриманих даних; підбиття підсумків; оформлення кінцевих результатів; презентація; висновки, висування нових проблем дослідження [14].

Для подальшого аналізу методу проєктів як засобу організації навчального процесу необхідно розглянути питання типології проєктів.

З погляду багатьох дослідників (Ніколаєва С.Ю., Бігич О.Б.Хорушко Н.М. та інші), більш раціонально класифікувати проєкти, керуючись типологічними ознаками, запропонованими Е.С.Полат: 1. *Домінуюча у проєкті діяльність*: дослідницька, пошукова, творча, інформаційна, рольова, прикладна (практико-орієнтована), ознайомчо-орієнтовна, ін.

2. *Предметно-змістова галузь* : монопроєкт (в межах однієї галузі знання); міжпредметний проєкт

3. *Характер координації проєкту*, безпосередній (жорсткий, гнучкий), прихований (неявний, що імітує учасника проєкту).

4. *Характер контактів* (серед учасників однієї школи, класу, міста, регіону, країни, різних країн світу)

5. *Кількість учасників проєкту*.

6. *Тривалість виконання проєкту* [43].

Відповідно до *першої* ознаки виділяється кілька типів проєктів.

**Дослідницькі** проєкти вимагають добре продуманої структури, що приблизно або повністю збігається з справжнім науковим дослідженням; актуальності предмета дослідження всім учасникам; соціальну значимість; продуманих методів, у тому числі експериментальних та досвідчених робіт, методів обробки результатів.

**Творчі** вимагають домовленості про плановані результати та форму їх подання (спільній газеті, есе, досьє, відеофільмі, драматизації, ін.), хоч і не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, оскільки вона розвивається, підкоряючись жанру кінцевого результату.

У *рольових, ігрових* проектах структура також лише намічається і залишається відкритою до закінчення проекту, а учасники приймають він певні ролі, зумовлені характером і змістом проекту.

**Ознайомчо-орієнтовні (або інформаційні)** спочатку спрямовані на збір інформації про якийсь об'єкт, ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз та узагальнення фактів та вимагають, як і дослідні, добре продуманої структури та можливості систематичної корекції в процесі роботи над проектом. Такі проекти часто інтегруються до дослідних проектів і стають їх органічною частиною, модулем.

Структура дослідницької діяльності з метою інформаційного пошуку та аналізу дуже схожа з предметно-дослідницькою діяльністю:

- предмет інформаційного пошуку;
- поетапність пошуку із позначенням проміжних результатів;
- аналітична робота над зібраними фактами;
- висновки;
- коригування початкового спрямування (якщо потрібно);
- подальший пошук інформації щодо уточнених напрямів;
- аналіз нових фактів;
- узагальнення;
- висновки тощо до отримання даних, що задовольняють усіх учасників проекту;
- висновок, оформлення результатів [обговорення, редагування, презентація, зовнішня оцінка].

**Практико-орієнтовані** відрізняються чітко позначеним із самого початку результатом діяльності учасників проекту, який завжди орієнтований на їхні соціальні інтереси [документ, створений на основі одержаних результатів дослідження; програма дій; рекомендації, спрямовані на ліквідацію виявлених невідповідностей у природі, суспільстві; проект] закону; довідковий матеріал; словник; аргументоване пояснення якогось суспільного явища; відеофільм, спектакль тощо]. Такий проект вимагає добре продуманої структури, навіть сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них,

чітких виходів та участі кожного в оформленні кінцевого продукту. Тут особливо важливою є гарна організація координаційної роботи у плані поетапних обговорень, коригування спільних та індивідуальних зусиль, в організації презентації отриманих результатів та можливих способів їх впровадження у практику, організація систематичної зовнішньої оцінки проєкту.

За другою ознакою – *предметно-змістовної* області – можна виділити два типи. **Монопроєкти** зазвичай зачіпають один предмет, а їх виконання вибираються найскладніші розділи чи теми, пов'язані з країнознавчою, соціальною тематикою. Дані проєкти вимагають ретельної структуризації з уроків, з чітким позначенням як цілей і завдань проєкту, а й тих знань, умінь, які учасники проєкту імовірно мають у результаті придбати. Заздалегідь планується логіка роботи на кожному занятті з підгруп (ролі в підгрупах розподіляються самими учасниками проєкту), форма презентації, яку учасники проєкту також обирають самостійно.

**Міжпредметні проєкти** можуть виконуватися як у уроці, і у позаурочний час і зачіпають два-три предмета. Такі проєкти вимагають кваліфікованої координації з боку фахівців, злагодженої роботи багатьох творчих груп, які мають чітко визначені дослідницькі завдання, добре опрацьовані форми проміжних та підсумкових презентацій.

За третьою ознакою – *характером координації* – проєкти може бути двох видів. У проєктах з **відкритою, явною координацією** педагог бере участь у проєкті у своїй власній функції, спрямовуючи роботу його учасників, організуючи, у разі потреби, окремі етапи проєкту, діяльність окремих його учасників (наприклад, якщо потрібно домовитися про зустріч у якійсь офіційній установі, провести анкетування, інтерв'ю фахівців, зібрати репрезентативні дані тощо).

У проєктах із **прихованою координацією** (це відноситься, головним чином, до телекомунікаційних проєктів) керівник не виявляє себе ні в мережах, ні в діяльності груп учасників у своїй функції. Він виступає як повноправний учасник проєкту (один із...).

Щодо *характеру контактів* (четверта ознака), то проєкти можуть бути внутрішніми або міжнародними.

***Внутрішні чи регіональні*** (не більше однієї країни) проєкти організуються або всередині однієї школи, або між класами, школами всередині регіону, однієї країни (це стосується лише телекомунікаційним проєктам).

Учасники ***міжнародних*** проєктів є представниками різних країн, зв'язок між якими здійснюється за допомогою телекомунікацій. Ці проєкти становлять винятковий інтерес, оскільки дозволяють не тільки виявити нову можливість використання методу проєктів в освітньому процесі, а й ще одну можливість створення природного мовного середовища, необхідності та потреби в мовних умінь, що набуваються на уроках іноземної мови.

***За кількістю учасників проєктів*** (п'ята ознака), можна виділити проєкти: ***індивідуальні, парні та групові***.

Ми поділяємо думку С. Хайнса щодо того, що групові проєкти більш ніж інші форми соціальної взаємодії відповідають природній комунікації, специфіці проєктної діяльності [59]. Групова взаємодія учнів не лише формою навчання, а й природним компонентом навчального процесу.

***За тривалістю виконання*** (шоста ознака) проєкти бувають:

- ***короткостроковими*** (для вирішення невеликої проблеми або частини більшої проблеми), які можуть бути розроблені на кількох уроках за програмою одного предмета або міждисциплінарними;

- ***середньої тривалості*** (від тижня до місяця);

- ***довгострокові*** (від місяця до кількох місяців).

Як правило, короткострокові проєкти проводяться на заняттях з окремого предмета, іноді із залученням знань з іншого предмета. Що стосується проєктів середньої та значної тривалості, то такі проєкти, звичайні чи телекомунікаційні, внутрішні чи міжнародні є міждисциплінарними та містять досить велику проблему або кілька взаємопов'язаних проблем, і тоді вони можуть являти собою програму проєктів. Такі проєкти, зазвичай, проводяться у позаурочний час, хоча відстежуватися можуть і заняттях [22].



Отже, бачимо, кожен тип проєкту характеризується тим чи іншим видом координації, терміном виконання, кількістю учасників тощо. Тому, розробляючи проєкт, вчитель повинен знати його характерні риси і відповідно планувати проєктну діяльність учнів.

Для успішної організації проєктної діяльності необхідно передбачити також вирішення таких завдань, як виділення етапів проєктної діяльності. З погляду О.М. Константинової, структура проєктної діяльності охоплює сім *етапів*:

1. Починати слід завжди із вибору теми проєкту, його типу, кількості учасників.
2. Далі вчителю необхідно продумати можливі варіанти проблем, які важливо дослідити у межах наміченої тематики. Самі ж проблеми висувуються учнями з подачі вчителя (навідні питання, ситуації, що сприяють визначенню проблем, відеоряд із тією ж метою тощо).
3. Важливим моментом є розподіл завдань із груп, обговорення можливих методів дослідження, пошуку інформації, творчих рішень.
4. Потім починається самостійна робота учасників проєкту за своїми індивідуальними чи груповими дослідницькими, творчими завданнями.
5. Постійно проводяться проміжні творчі обговорення отриманих даних у групах [на уроках або на заняттях у науковому суспільстві, у груповій роботі в бібліотеці, медіатеці та ін.]
6. Необхідним етапом виконання проєктів є їхній захист, опанування.
7. Завершується робота колективним обговоренням, експертизою, оголошенням результатів зовнішньої оцінки, формулюванням висновків [28].

Кожен з етапів, як правило, включає ряд стадій. Якщо стадії роботи над проєктом розглядати як стадії навчального процесу, то, на думку Т.М. Єжак, можна побачити ті ж модулі, що і в звичайному блоці уроків: вступне повторення, вивчення нового матеріалу, закріплення, узагальнююче повторення, контроль та корекція [21].

Реалізація та успіх проєкту багато в чому залежить від правильно організованої роботи та спільних зусиль учасників проєкту на всіх етапах та

стадіях. Як показала практика та теоретичні дослідження цього питання, ступінь активності вчителя та учнів на різних етапах та стадіях різна. Ступінь включеності вчителя в діяльність учнів старшого шкільного віку залежить від ряду факторів: від етапу та стадії проєкту, типу проєкту, сформованості у учнів умінь та навичок проєктної діяльності, предметних знань тощо [55].

Для успішної організації роботи учнів над проєктом, з погляду низки дослідників (О.А. Дубасенюк, Н.М Хорушко, S. Haines та ін.), діяльність вчителя з організації проєктної діяльності не тільки *на* самому *уроці*, але й *до початку* роботи над проєктом, що передбачає відбір змісту, визначення необхідного технічного, організаційного забезпечення, має важливе значення.

Тому правомірно, на наш погляд, мати на увазі ще одну стадію – стадію підготовки вчителем проєктного завдання до уроку. Під *проєктним завданням* ми розуміємо об'єкт проєктної діяльності, задум, що має певну цільову заданість кінцевого результату, виконання якого потребує пошуку доказів, інтеграції знань та умінь.

Зрозуміло, успіх проєктної діяльності чималою мірою залежить від рівня володіння учнями необхідними для проєктної діяльності навичками та вміннями. У зв'язку з чим цілком очевидною є необхідність визначення вихідного рівня сформованості даних умінь у учнів, необхідних та достатніх для організації продуктивної проєктної діяльності. Очевидно також, що, ґрунтуючись на результатах попереднього тестування, виникає необхідність проведення пропедевтичного курсу.<sup>1</sup>

Отже, підсумовуючи викладене вище, хочемо зазначити, що метод проєктів може стати ефективним засобом здобуття сучасної освіти, одне з головних завдань якого – дати можливість усім без винятку проявити свій потенціал, а також сформувані необхідні для участі у міжкультурній комунікації навички англомовного мовлення. Щодо цього, метод проєктів, заснований на цільовій, самостійній та результативній роботі, і в силу своєї дидактичної сутності здатний забезпечити вирішення цих завдань.

---

<sup>1</sup>

## Висновки до I розділу

1. Метою навчання англійської мови на старшому етапі навчання в ЗЗСО є досягнення учнями англійської комунікативної компетентності, яка забезпечить мінімально необхідний та достатній рівень функціональної грамотності для продовження освіти у старшій школі та інших навчальних закладах та успішної самоосвіти, а також для їх соціальної адаптації у суспільстві. Мета навчання англійської мови розкривається у єдності взаємопов'язаних компонентів: виховного, освітнього, розвиваючого та практичного.
2. Аналіз вікових особливостей старшокласників дозволив дійти висновку в тому, що досягнутий учнями рівень інтелектуального і психічного розвитку свідчать про наявність у них потенціалу, спираючись на який, можна оптимізувати процес розвитку їхніх комунікативних здібностей.
3. Спрямованість процесу навчання на практичне оволодіння англійською мовою ставить за мету не лише підготувати учня до англійської комунікації в заданих програмою межах, а й сприяти формуванню та розвитку особистості, здатної приймати нестандартні рішення, щоб знання, що набуваються учнем, стали інструментом розкриття його інтелектуального, духовного і творчого потенціалу, а не самоціллю освіти.
4. Переосмислення традиційних підходів до освіти стало центральною ідеєю докорінної перебудови сучасної школи та численних реформаторських програм та концепцій у сфері освіти останніх десятиліть, які взяли орієнтир на особистісно-орієнтований підхід.
5. Орієнтація на особистість учня визначає і сучасну концепцію мовної освіти, основними тенденціями якої є:
  - особистісно-орієнтований підхід до навчання іноземних мов та культур;
  - формування комунікативної, соціокультурної та компенсаторної компетенцій, що забезпечують розвиток критичного мислення, соціалізації особистості учнів, що ґрунтуються на проблемності процесу навчання;
  - необхідність залучення до образу свідомості іншого народу через діалог культур;
  - побудова процесу навчання англійської мови на основі діяльності.

6. Найбільш актуальною педагогічною технологією, здатною забезпечити вирішення поставлених завдань, є метод проєктів. З'явившись на початку минулого століття для вирішення актуальних на той час завдань освіти, метод проєктів не втратив своєї актуальності й у наші дні. Саме з погляду необхідності адаптувати школу до сучасних економічних реалій, з погляду його практицизму він становить для нас певний дидактичний інтерес.
6. Метод проєктів, будучи комплексним методом, який передбачає за своєю суттю використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, навчання у співпраці, здатний вирішити цілий комплекс завдань, пов'язаних з оптимізацією навчального процесу, зокрема з англійської мови, за умови дотримання основних вимог, що висуваються до його використання.

## РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

### 2.1. Особливості навчання англійської мови учнів старшого шкільного віку

Ефективність системи навчання будь-якого предмета повною мірою визначається тим, наскільки послідовно вона враховує його специфіку та об'єктивні закономірності, згідно з якими відбувається навчання цьому предмету.

Специфіка іноземної мови як навчальної дисципліни визначається цілим рядом відмінних рис, пов'язаних з його оволодінням, отже, і з навчанням цього предмета.

Насамперед це стосується того факту, що об'єктом навчання є не засвоєння певного обсягу знань, як це характерно для інших навчальних предметів, а формування мовних умінь, оволодіння видами англійської мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням та письмом), а також мовних навичок (фонетичні, лексичні, граматичні).

Відповідно до психологічної теорії діяльності навчання будь-якого виду діяльності відбувається у процесі її виконання. Отже, на навчання учнів різним видам мовленнєвої діяльності необхідно, щоб кожному з них була надана достатня практика у вигляді англійської діяльності, яку вони опановують в цей момент. Хоча навчання різним видам мовленнєвої діяльності має будуватися по-різному, є певний між ними зв'язок. Процеси аудіювання, говоріння, читання та письма пов'язані з функціонуванням внутрішнього мовлення, що відрізняється проговоренням з різною мірою згорнутості. Отже, при навчанні будь-якого виду мовленнєвої діяльності необхідно формувати слухомоторні образи мовного матеріалу, що означає обов'язковість виконання учнями усних вправ, і що важливіше, надання усної практики *кожному*, хто навчається. Але самостійна діяльність учнів, особливо на етапі формування навички, потребує регулювання, зворотного зв'язку. На цьому етапі навчальний процес має бути побудований таким чином, щоб щодо матеріалу, що вивчається, здійснювався поопераційний

зворотний зв'язок, що забезпечує можливість систематичного контролю, оцінювання та коректив з боку вчителя, а також взаємо- і самоконтролю з боку учнів.

Як ще одну особливість предмета «Іноземна мова» ми виділяємо категорію «спілкування», оскільки навчати мовленнєвої діяльності можна лише у спілкуванні, причому специфіка предмета диктує необхідність спілкування з урахуванням соціокультурного аспекту. Здатність до міжкультурної взаємодії є найбільш затребуваною в наш час. Соціокультурна компетентність передбачає формування загальнокультурної, культурознавчої, лінгвокультурознавчої, соціолінгвістичної, соціальної компетентностей [26].

Успішне спілкування можливе не лише за умови володіння мовним матеріалом, а й володіння знаннями змістовного плану, пов'язаного з культурою, звичаями країни мови, що вивчається. Не можна не погодитися з Ф. С. Бацевичем у тому, що володіння мовою завжди має розглядатися в плані здатності брати участь у реальному спілкуванні, але не в плані знання окремих елементів мови, і мову необхідно вивчати в нерозривній єдності з культурою народу, який говорить цією мовою [2]. Дослідник підкреслює широкі можливості іноземної мови у оволодінні учнями механізмами, нормами, стратегіями та тактиками спілкування. Іншомовне навчальне спілкування, на думку Н.Ф. Бориско, спирається на «усвідомлювану орієнтовну діяльність, при цьому в полі свідомості виявляються багато особливостей спілкування, які в рідній мові проходять повз свідомість» [7].

Таким чином, до специфіки предмета «Іноземна мова» можна віднести:

- 1) спрямованість предмета формування способів мовленнєвої діяльності;
- 2) пріоритет усних видів діяльності під час навчання різних видів мовленнєвої діяльності;
- 3) предметом мовленнєвої діяльності є думка;
- 4) соціокультурний характер всієї пізнавальної діяльності з оволодіння англійською мовою, тобто знання учнями особливостей функціонування англійської мови у новій їй культурі.

Відповідно, навчальний процес повинен будуватися з урахуванням цієї специфіки. Це означає, що пріоритетними слід вважати такі методи, прийоми навчання, які б надати достатній обсяг усної практики кожному учневі групи під час уроку, причому на етапі формування навички за умови поопераційного зворотного зв'язку. На етапі творчого застосування мовного матеріалу важливо організувати спілкування учнів на основі обміну думками щодо тієї чи іншої проблемної ситуації. Необхідно, щоб пріоритет був за активними видами мовленнєвої діяльності. Навчальний процес при цьому має будуватися не з погляду пріоритетів навчального матеріалу, а з урахуванням розвитку особистості учня, виходити з її інтересів, здібностей та можливостей. Вибір методів навчання також має бути адекватним тим цілям, які зазначені у програмі.

Однак методи навчання, що реалізуються в наш час, недостатньо враховують важливість самостійної роботи учнів на уроках, необхідність надання усної практики кожному учневі з урахуванням індивідуалізації та диференціації навчання. Основними організаційними формами роботи є та залишаються фронтальні.

Звернемося до аналізу існуючої системи навчання іноземних мов з погляду викладених вище положень. Оскільки, як зазначає О.Б. Тарнопольський методи навчання, цілі та прийоми знаходять безпосередню реалізацію за допомогою вправ, їх вибір та організація мають важливе значення [52]. У процесі виконання вправ учні повинні пройти всі стадії від рецепції до побудови власних висловлювань в усному та писемному мовленні.

Специфіка предмета «Іноземна мова» вимагає використання таких засобів навчання, які сприяють організації взаємодії учнів на різних етапах використання мовного та мовленнєвого матеріалу. Тому при аналізі підручника наша увага була звернена на наявність вправ, що організовують взаємодію учнів у різних видах (парних, групових, фронтальних, індивідуальних), а також діяльність кожного учня індивідуально.

Оскільки прийом є структурною основою будь-якої вправи, та її вибір має бути адекватний поставленій меті, то більш об'єктивної оцінки ефективності аналізованих вправ ми розмежували дві основні групи вправ (продуктивні і

репродуктивні), взявши за основу розроблений колективом авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої основних дій, виконуваних учнями:

*Репродуктивні дії:*

- імітація;
- підстановка;
- конструювання(на рівні СС та Ф);
- трансформація(на рівні СС та Ф);
- комбінування(на рівні СС та Ф);
- виклик лексичної одиниці;
- виклик моделі;
- власне репродукція(на рівні СС та Ф);
- утворення форми за аналогією.

*Продуктивні дії:*

- трансформація(на рівні СФЕ та Т);
- конструювання(на рівні СФЕ та Т);
- комбінування(на рівні СФЕ та Т);
- вибір мовних засобів(моделі, слова) адекватно ситуації;
- вербалізація(оповідання про побачене);
- переказ(прочитаного чи почутого)
- власне продукування;
- імпровізація [35, с. 122].

Кількісний аналіз розглянутих підручників наведено в наступній таблиці 2.1.1.

*Таблиця 2.1.1.*

***Порівняльна характеристика підручників із англійської мови для старшої***

<b>Підручний</b>	<b>Загальна кількість вправ</b>	<b>Кількість продуктив. вправ (у % співвіднош. до</b>	<b>Кількість вправ проблемного х-ру (у % співвіднош.</b>	<b>Співпраця учнів</b>
------------------	---------------------------------	---	--	------------------------



		загальної кількості)	до загальної кількості)	
Англійська мова 10 клас (автор О.Д. Карп'юк [25])	654	13%	5%	Малочисленні
Англійська мова 10 клас (автор М.А. Нерсесян, А.О. Піроженко [39])	570	26%	15%	Передбачено
Англійська мова 10 клас (В. М. Буренко [9])	587	27%	12%	Передбачено

Якісний аналіз показав, що одним із суттєвих недоліків більшості підручників [9; 25; 39], що розглядаються, є переважання в них вправ репродуктивного характеру, для індивідуальної діяльності учнів. Результатом відповідної практики навчання стає переважання у більшості тих, хто навчається відтворюючого мислення, не готового до швидкого і самостійного сприйняття нових знань і не забезпечує потенціал зростання інтелекту, життєво необхідного в сучасному інформаційному світі.

На етапах формування та вдосконалення навичок у підручниках [9; 25; 39] представлені в основному завдання, спрямовані на відпрацювання операцій підстановки, розкриття дужок, за допомогою яких відбувається вироблення автоматизмів у вживанні матеріалу, що вивчається в аналогічних ситуаціях. Вправи на осмислення матеріалу нечисленні, що, як показує практика, є причиною великої кількості помилок у мовленні учнів. Парні та групові роботи на етапі формування навичок у названих підручниках нечисленні. Отже, виконання всіх вправ на цьому етапі передбачає використання фронтальних видів роботи, які не можуть забезпечити зворотний зв'язок з кожним учнем та поопераційного контролю виконуваних завдань, що дуже важливо на етапі формування навичок. Фронтальні види роботи неспроможні також надати

кожному учневі достатню усну практику під час уроку. Отже, виконати те чи інше завдання, запропоноване у підручнику, можуть далеко ще не всі учні. За такої організації навчального процесу, як цілком справедливо зауважує В. Г. Редько, вчитель на уроці може надати усну практику лише 4-5 учням (за одним завданням). У цьому матеріалі, зазвичай, розрахований на «середнього» учня [29].

Зрозуміло, оволодіння англійською мовою має свою специфіку вимагає і репродуктивної діяльності, «щоб забезпечити стійкість і міцність мовленнєвих навичок» [14]. Ми не заперечуємо потреби використання тренувальних вправ, орієнтованих на репродуктивні види діяльності. Важливо знайти розумне і методично виправдане поєднання вправ, вкладених у виконання репродуктивних і продуктивних дій учнів.

Н.М. Хорушко вказував, що й у засвоєнні мови особливу роль грають такі процеси мислення, як спостереження, аналіз, порівняння, синтез, то розвитку промови головна роль належить конкретизації, абстрагування і узагальнення [53]. Якщо перед учнями не буде ставитися завдання самостійно програмувати майбутню мовленнєву дію, що, на жаль, має місце в підручниках, де опори досить жорстко керують мовним оформленням і змістом висловлювань учнів, обумовлюючи граматичне оформлення висловлювання і його лексичне наповнення, то учні не навчаться самостійно мислити. Вправи деяких підручників пов'язані з активізацією розумової діяльності учнів, але вони носять проблемний характер і спрямовані пошук інформації на задану тему, змістовний пошук. Загальна кількість вправ, що містять проблемні завдання, становить у середньому 8% від загальної кількості вправ, що, природно, недостатньо.

Спростовуючи і доводячи свою думку, учні вчаться розмірковувати; створюються умови для формування такої якості мислення, як самостійність, яка проявляється в активному та ініціативному пошуку вирішення проблеми, попередньому плануванні та програванні різних варіантів здійснення цього рішення, аналізі їх умов у критичному обґрунтуванні шляхів вирішення виявленої проблеми.

На жаль, учням більшою мірою пропонуються вправи, які вимагають прояви ініціативи, розвитку критичності розуму. Наприклад, робота з формування умінь діалогічного мовлення [35, с. 213] орієнтована, переважно, формування навичок складання діалогу за зразком.

Працюючи з текстами об'єктом відтворення, зазвичай, є сам текст, а чи не інформація, укладена у ньому [35, с. 255]. Навчання читання і говоріння спрямоване на роботу з формування комунікативних умінь учнів, і проводиться в основному на аналітичних вправах і завданнях (визначити тему, основну думку тощо), а вправи в абстрагуванні, конкретизації та узагальненні нечисленні. Таким чином, проведений аналіз показав, що практичні цілі навчання, що проголошуються, в більшості випадків не можуть бути реалізовані на практиці, оскільки діючий формально-мовленнєвий підхід спрямований, головним чином, на досягнення передкомунікативних результатів навчання: розуміння зразків і вміння будувати висловлювання за аналогією. Загальна спрямованість навчальної діяльності, що задається вчителем, відводить учням роль об'єкта навчального процесу, який вирішує спеціально організовані йому навчальні завдання різної складності та проблематики. Таке навчання відповідає принципам особистісно орієнтованого підходу.

Постає питання пошуку резервів підвищення ефективності навчання, здатних врахувати психолінгвістичні особливості предмета і які спираються на основні закономірності навчання іноземних мов та культур, і здатних вирішити завдання оптимізації процесу навчання предмету «Іноземна мова».

У цьому, з погляду Н. І. Годованець, дуже істотні такі методичні висновки:

1. Щоб сформувати у школярів необхідні навички у тому чи іншому вигляді мовленнєвої діяльності, а також лінгвістичну компетентність на рівні, визначеному програмою та стандартом, необхідна активна усна практика для кожного учня групи.
2. Щоб сформувати комунікативну компетентність поза мовним оточенням, недостатньо наситити урок умовно комунікативними чи комунікативними вправами, що дозволяють вирішувати комунікативні завдання. Важливо надати учням можливість мислити, вирішувати якісь проблеми, які породжують думки,

міркувати над можливими шляхами вирішення цих проблем, щоб діти акцентували увагу на змісті свого висловлювання, щоб у центрі уваги була думка, а мова виступала у своїй прямій функції – формування та формулювання цих думок.

3. Щоб учні сприймали мову як міжкультурного взаємодії, необхідно шукати способи включення в активний діалог культур, щоб вони практично могли пізнавати особливості функціонування мови у новій їм культурі [14].

Таке зміщення акцентів вимагає впровадження у навчальний процес методів, що передбачають широке використання у навчанні видів діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток учнів та пробуджують їх пізнавальний інтерес, які дозволили б учням не тільки досягти певного рівня володіння англійською мовою, а й усвідомити соціально-особистісну ними знань, сприяли особистісному розвитку учнів.

## **2.2. Типологія проєктів із іноземних мов та культур**

Метод проєктів, будучи комплексним методом, що інтегрує у собі сукупність різних навчально-пізнавальних прийомів та операцій, стимулюючих інтелектуальний і моральний розвиток особистості учня, які активізують його потенційні можливості, може стати одним із ефективних способів вирішення завдань, пов'язаних з оптимізацією навчального процесу з іноземних мов. Зрозуміло, ми не розглядаємо метод проєктів як основний, що визначає стратегію навчання іноземних мов та культур в ЗЗСО, який претендує на те, щоб витіснити інші методи та види навчальної діяльності. Система освіти визначається загальною концепцією навчання та містить цілий комплекс компонентів – цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання.

Для подальшого аналізу методу проєктів як ефективного засобу організації навчального процесу з англійської мови необхідно розглянути питання типології проєктів.

На основі загальнодидактичної типології проєктів, розробленої Є.С.Полат, Н.О.Глазкова запропонувала типологію телекомунікаційних проєктів для використання під час навчання іноземних мов. Для даної класифікації основними

типологічними ознаками стали практичне оволодіння мовою та ознайомлення із соціокультурними, країнознавчими знаннями. Мовні проєкти, на думку автора, мають на меті організувати

- навчальну діяльність із оволодіння системою мови (формування певних мовленнєвих навичок);
- діяльність, пов'язану з лінгвістичними знаннями (створення словників: діалектних, жаргонних, фразеологічних тощо);
- діяльність більш менш широкого філологічного напрямку (дослідження етимології тих чи інших слів).

Автором було виділено такі типи проєктів:

I. **Мовні** (лінгвістичні) проєкти (практичні, освітні, цілі, що розвивають):

1. *Навчальні мовні проєкти*, спрямовані на оволодіння мовним матеріалом, формування певних мовних навичок та умінь.

2. *Лінгвістичні проєкти*, спрямовані на:

- вивчення, аналіз мовних явищ;
- вивчення мовних реалій (ідіом, неологізмів, приказок тощо);
- вивчення фольклору.

3. *Філологічні*, спрямовані на вивчення:

- етимології слів;
- літературні дослідження;
- дослідження історико-фольклорних проблем;
- творчі.

II. **Культурологічні** (країнознавчі) (освітні, розвиваючі цілі):

1. *Історико-географічні*, які можуть бути присвячені:

- історії держави, міста, території;
- географії країни, міста, території.

2. *Етнічні*, які орієнтовані на вивчення:

- традицій та побуту народів;
- народної творчості;
- етнічного складу народу, який проживає на даній території;
- національних особливостей культури різних народів тощо.

3. *Політичні*, мета яких ознайомлення:

- з державним устроєм країни;
- з політичними партіями та громадськими організаціями;
- із засобами масової інформації та їх впливом на державну політику;
- із законодавством країни тощо;
- мистецтва, літератури, архітектури, культури країни мови, що

вивчається.

5. *Економічні*, присвячені проблемам:

- фінансової та грошової системи;
- оподаткування;
- інфляції тощо.

III. *Рольово - ігрові та ігрові* телекомунікаційні проєкти:

- уявні подорожі;
- імітаційно-ділові;
- драматизації літературних творів у ігрових ситуаціях, де у ролі персонажів чи авторів цих творів виступають студенти;
- імітаційно-соціальні, де учні виконують різні соціальні ролі (політичних лідерів, журналістів, вчителів та ін.) [13].

Ми вважали за необхідне внести деякі корективи, уточнення до цієї типології. Це пов'язано з низкою причин.

- Володіння соціокультурною компетентністю означає знання національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки, системи культурних і соціальних відносин і соціокультурного портрета країн, які говорять мовою, що вивчається. У зв'язку з цим такі типи проєктів як «філологічні» та «культурологічні» були об'єднані в «соціокультурні», оскільки вони покликані познайомити учнів із національно-культурними особливостями англomовної країни.

- Крім того, вивчення деяких тем передбачає обговорення питань, пов'язаних із проблемами взаємини людей, їх уподобаннями, поглядами тощо, що дозволило виділити «соціальний» тип проєктів.

Отже, ми пропонуємо *уточнену* типологію проєктів із іноземних мов з урахуванням специфіки формування комунікативної компетентності. Зрозуміло, новостворена типологія не замінює собою загальнодидактичну, а лише конкретизує її з урахуванням специфіки предмета. З англійської мови проєкти, як і з інших шкільних дисциплін, може бути дослідницькими чи практико-орієнтованими, але предмет дослідження лежить у предметній області даного навчального предмета.

Уточнена типологія проєктів із англійської мови

**I. Соціокультурні**, основна мета яких – залучення учнів до культури англomовних країн.

1- Соціолінгвістичні, націлені на оволодіння специфікою системи англійської мови в порівнянні з рідною:

- вивчення мовних особливостей, етимології слів;
- дослідження історико-фольклорних проблем;
- вивчення мовних реалій (ідіом, неологізмів, приказок тощо).

2. Культурознавчі (країнознавчі), спрямовані на вивчення наступних аспектів:

а) *Історико-географічні*, присвячені вивченню:

- історії держави, міста, території;
- географії країни, міста, місцевості

б) *Етнографічні*, орієнтовані вивчення:

- традицій та побуту народів;
- народної творчості;
- етнічного складу народу, який проживає на даній території;
- національних особливостей культури різних народів;
- мистецтва, літератури, архітектури країни мови, що вивчається.

в) *Політичні*, мета яких ознайомлення:

- з державним та політичним устроєм англomовної країни;
- з політичними партіями та громадськими організаціями;
- із засобами масової інформації та їх впливом на державну політику;
- із законодавством країни тощо.

г) *Економічні*, присвячені проблемам:

- фінансової та грошової системи;
- оподаткування;
- інфляції тощо.

3. Соціальні, орієнтовані вивчення проблем навколишньої дійсності і відбивають основні сфери життєдіяльності людини:

- освіта;
- екологія;
- шлюб та сім'я, взаємини;
- релігія;
- охорона здоров'я;
- глобальні проблеми сучасності (права людини, війна та мир, конфлікти та компроміси, інформатизація та комп'ютеризація тощо);
- проблеми молоді;
- міжкультурні контакти та міжкультурне спілкування тощо.

У такому випадку вони відповідають сучасному розумінню соціокультурної компетентності.

## ***II. Рольово-ігрові та ігрові:***

а) *уявні подорожі*, які можуть переслідувати найрізноманітніші цілі: навчання мовним структурам, кліше, специфічним термінам тощо;

б) *імітаційно-ділові*, що моделюють професійні комунікаційні ситуації;

в) *драматичні*, націлені вивчення літературних творів в ігрових ситуаціях, де у ролі персонажів чи авторів цих творів виступають студенти;

г) *імітаційно-соціальні*, де учасники проєкту виконують різні соціальні ролі (політичних лідерів, журналістів, вчителів тощо)

Отже, бачимо, що з подальшої розробки типології проєктів залишилися істотні для методики навчання іноземних мов ознаки, зумовлені цілями навчання: практичне оволодіння мовою, ознайомлення з культурознавчими знаннями. Виконання проєкту будь-якого типу може допомогти учням «розширити їхнє розуміння навколишнього світу, зрозуміти подібність і різницю між культурами різних народів» [7]. Однак найбільш складним і водночас



суттєвим завданням для методики залишається питання створення природного мовного середовища, створення умов для формування потреби у використанні, в нашому випадку, англійської мови як засобу спілкування. Вирішення цієї проблеми відкриває шлях до справжньої оптимізації навчального процесу з англійської мови. З допомогою різних методів, прийомів, засобів навчання вдавалося лише створити досить стійку мотивацію вчення. Постає питання пошуку ефективнішого способу створення умов використання англійської мови у ситуаціях реального міжкультурного спілкування.

### **2.3. Роль та місце цифрових комунікаційних проєктів у навчанні англійської мови на старшому ступені в ЗЗСО**

Науково-технічний прогрес, розвиток сучасних засобів інформаційних технологій дозволяють вирішити одне з найскладніших завдань методики навчання іноземних мов та культур – створення природного мовного середовища, а на його основі – створення потреби у вивченні англійської мови та використання її як основного засобу міжкультурного спілкування. Йдеться про телекомунікацію. Під телекомунікацією (від грецьк. tele – вдалину, далеко і лат. communicatio – спілкування) у міжнародній практиці розуміється «передача довільної інформації на відстань за допомогою технічних засобів (телефону, телеграфу, радіо, телебачення тощо)» [48, с. 146].

Технічні властивості телекомунікацій надають педагогіці унікальну можливість організації спілкування учнів, вчителів, що знаходяться на значній відстані один від одного і мають, з точки зору деяких дослідників (О. А. Дубасенюк, В.Г.Кремень, В. П.Максименко та інші), ряд переваг у порівнянні з традиційними засобами передачі знання, оскільки забезпечують:

- віддалений доступ до банків даних та знань з наукової та навчальної інформації для розширення своїх знань у досліджуваній галузі;
- оперативний обмін навчальною, методичною та науковою інформацією, ідеями, планами з питань, що цікавлять учасників спільних проєктів, тем;

- проведення телеконференцій, семінарів, лекційних занять та відкритих уроків, у яких можуть одночасно брати участь вчителі та школярі з різних регіонів країни, а також із кількох країн світової спільноти;
- організація науково-методичної роботи творчих колективів науковців, викладачів, студентів та учнів різних навчальних закладів, пов'язаних спільними інтересами;
- організація різноманітних спільних досліджень учнів, вчителів, студентів тощо.

Цифрові комунікації за своїми дидактичними властивостями здатні вирішити багато проблем сучасної освіти та при грамотному їх використанні, на думку А. І. Кузьмінського, С. В. Омеляненко, дозволяють здійснити «принципово новий підхід до навчання та виховання учнів», який:

- 1) ґрунтується на широкому спілкуванні, зближенні, стиранні кордонів між окремими соціумами, вільному обміні думками, ідеями, на цілком природному бажанні пізнати нове, розширити свій кругозір;
- 2) заснований на широких контактах із культурою інших народів, досвідом інших людей;
- 3) природним чином стимулює розвиток гуманітарної освіти, акцентує увагу на моральних аспектах життя та діяльності людини, на стані та збереженні навколишнього середовища;
- 4) сприяє придбанню як учнями, так і вчителями різноманітних супутніх навичок, які можуть виявитися дуже корисними в подальшому житті [31].

Отже, нові інформаційні технології, у тому числі телекомунікації, здатні відкрити нові можливості для розвитку творчого потенціалу учнів, їхнього самостійного мислення, здібностей до самоосвіти. Для реалізації всіх можливостей телекомунікацій необхідні адекватні педагогічні технології. Тому предметом уваги багатьох дослідників у зв'язку з цим стали різні аспекти проблеми використання нових інформаційних та комунікаційних технологій у навчальних цілях. Завдання полягало у пошуку адекватного залучення до освітнього процесу.

Якщо говорити про метод проєктів у навчанні іноземних мов та культур, то останнім часом одним із практичних аспектів використання телекомунікацій у діяльності учнів та однією з найпопулярніших форм організації навчального процесу з іноземних мов є міжнародні цифрові комунікаційні проєкти на сучасних платформах: ZOOM, GOOGLE MEET, TEAMS.

Під навчальним *телекомунікаційним проєктом* ми розуміємо «спільну навчально-пізнавальну, творчу або ігрову діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп'ютерної телекомунікації, що має спільну проблему, мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовану на досягнення спільного результату діяльності, що реалізується у вигляді продукту» [31].

Нинішній досвід проведення цифрових комунікаційних проєктів показує, що спеціально організована спільна робота учнів у виконанні міжнародних мережових проєктів на платформі Zoom дає високий педагогічний результат і сприяє формуванню комунікативної компетентності через свою специфіку. Особливість цифрових комунікаційних проєктів полягає насамперед у можливості створення реальних умов для використання англійської мови як засобу спілкування, оскільки всі міжнародні проєкти ведуться *англійською мовою*. Комп'ютерні телекомунікації та Інтернет, що дозволяють організовувати спільні міжнародні проєкти з носіями мови, особисте чи ділове листування, звертатися до різних інформаційних ресурсів Інтернету, створюють мовне оточення. Учень, який бере участь у міжнародному телекомунікаційному проєкті, не просто листується з носіями англійської мови, а бере участь у спільній роботі над якоюсь проблемою, і тому йому доводиться використовувати мову як засіб спілкування, формування думок.

Обговорюючи під час проєктної діяльності цікаві, практично значущі та доступні для себе проблеми англійською мовою, учні досягають двоєдиної мети: з одного боку, вони, природно, розвивають свої мовні навички, а з іншого – розвивають інтелектуальні вміння працювати з різноманітною інформацією (вербальною), звуковою, у читанні, писемному мовленні, аудіювання, говорінні). Можливість учнів побачити реальний результат свого володіння мовою дозволяє по-новому поглянути на предмет, що вивчається в школі, що може стати

достатнім стимулом для подальшого або більш поглибленого вивчення англійської мови. Виконання проєктів іноді вимагає від учнів володіння мовним матеріалом, що перевищує вимоги програми, особливо якщо в телекомунікаційному проєкті беруть участь носії англійської мови. Як правило, потреба у спілкуванні англійською мовою зростає зі збільшенням засвоєного мовного матеріалу. Отже, зростає можливість обговорення більшої кількості проблем і тим, що здатні задовольнити потреби учнів.

Виконання мережевих проєктів, засноване на контакті учнів із представниками іншої культури, передбачає наявність у системі навчання соціокультурного компонента. Мова не існує поза культурою. Діалог культур у міжнародних проєктах відбувається безпосередньо. Яку б проблему учасники спільного проєкту не вирішували: проблему охорони навколишнього середовища, ролі сім'ї у вихованні дітей, ролі освіти у підвищенні рівня добробуту громадян, вони обов'язково торкаються проблем особливостей культури своїх країн, порівнюють елементи культури та побуту англословних країн з рідною. Учні навчаються здійснювати міжособистісне та міжкультурне спілкування, застосовуючи знання про національно-культурні особливості англословних країн. Соціокультурна складова міжнародного проєкту сприяє збагаченню лінгвістичних, країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань, розвитку мовної та мовленнєвої спостережливості, мовної культури. Все це може стати гарним стимулом для поглиблення знань про власну країну, що, своєю чергою, сприяє підвищенню мотивації у вивченні англійської мови. Багато мережевих проєктів надихають учнів вивчення культури та історії своєї країни.

Міжнародні проєкти, що проводяться англійською мовою, доцільно включати, якщо дозволяє програма, до структури змісту навчання даного класу та співвідносити його з тією чи іншою темою мовлення та читання. В такому випадку тема мережевого проєкту зможе врахувати весь мовний і мовленнєвий матеріал. Цифрові комунікаційні проєкти можуть виконуватися в рамках урочної, позаурочної чи позакласної діяльності. Вони можуть бути і міждисциплінарними, залучаючи до роботи інших вчителів-предметників. Але в будь-якому випадку проблематика та зміст мережевих проєктів мають бути

такими, щоб їх виконання потребувало залучення властивостей комп'ютерної телекомунікації. О. А. Дубасенюк підкреслювала, що мережеві проекти педагогічно виправдані та доцільні у тому випадку, якщо під час їх виконання:

- передбачається порівняльне вивчення, дослідження того чи іншого явища, факту, події, що відбулися або мають місце в різних місцевостях для виявлення певної тенденції або прийняття рішення, розробки пропозицій тощо;
- передбачаються у зв'язку з цим множинні, систематичні, разові чи тривалі спостереження за тими чи іншими природними, фізичними, соціальними та іншими явищами, що вимагають збору даних у різних регіонах для вирішення поставленої проблеми;
- пропонується спільна творча розробка будь-якої суто практичної (наприклад, виведення нового сорту рослини в різних кліматичних зонах, спостереження за погодними явищами, обговорення інноваційного методу в освіті, нової концепції тощо) або творчої ідеї [створення журналу, газети, п'єси, книги, музичного твору тощо); планується провести захоплюючі спільні пригодницькі ігри, змагання;
- передбачається порівняльне вивчення ефективності використання однієї й тієї самої чи різних [альтернативних] способів вирішення однієї проблеми, однієї завдання виявлення найбільш ефективного, прийняттого будь-яких ситуацій рішення, тобто. для отримання даних про об'єктивну ефективність запропонованого способу вирішення проблеми [18].

Вже неодноразово наголошувалося, що навчальний процес – це досить стійка педагогічна система, компоненти якої перебувають у певному взаємозв'язку та взаємозалежності та функціонують у рамках прийнятої концепції освіти. Цифрові комунікаційні проекти, як і проекти будь-якого виду, можуть бути ефективними лише у загальній концепції навчання та виховання та мають бути адекватні новим тенденціям освіти. Інтелектуальний розвиток особистості на основі залучення її до різноманітної самостійної доцільної діяльності в різних галузях знання, що є метою особистісно-орієнтованої освіти, визначає основні напрямки розвитку та використання цифрових комунікаційних проєктів.

Виконання цифрових комунікаційних проєктів, так само як і виконання проєктів поза мережею, базується на спілкуванні, вільному обміні думками, ідеями, допомагаючи учням сформувати свій погляд на події, що відбуваються у світі, усвідомити багато явищ. Дослідження проблеми з різних точок зору допомагає учням зрозуміти, що іноді її можна вирішити лише спільними зусиллями, що є елементом глобального мислення. Обговорення таких проблем, як «Як запобігти війнам на землі?», «Як зменшити відходи великих міст?», «Як зменшити вплив транспорту на навколишнє середовище?» акцентує увагу учнів на різних аспектах життя сучасної людини: соціальних, моральних, проблемах, що вимагають використання знань із різних галузей (суспільствознавства, географії, хімії, історії тощо). Це проблеми однаково значимі громадян всіх країн і тому дуже корисно, щоб школярі разом зі своїми однолітками з інших країн замислювалися над ними.

Можливо, погляди учнів не збігатимуться, але обговорення цих проблем навчить їх спілкуватися (усно та письмово), навчить чітко та логічно висловлювати власні думки, відбирати факти для доказу своєї точки зору, висувати аргументи та контраргументи. Проблемність у навчанні іноземних мов дає можливість зосередити увагу учнів не мовою, але в проблемі, перемістити акцент з лінгвістичного аспекту змістовний, досліджувати і розмірковувати над вирішенням проблеми англійською мовою. Прагнення донести свої ідеї та думки до своїх партнерів сприятиме розвитку пізнавального інтересу, підвищенню стимулу до дослідницької, пошукової творчої діяльності.

Учні навчаються обмінюватися поглядами на ці проблеми, аргументовано доводити свою позицію, одночасно прагнучи зрозуміти думку партнера. Ефективність такого спілкування, крім практики у мові, залежить від інших чинників: знання соціокультурного портрета партнера, володіння учнями прийомами і методами самостійного отримання фактів культури з форм мови (фразеології, форм мовного етикету), наявності глибоких фонових знань. У процесі роботи над телекомунікаційними проєктами учні, зазвичай, можуть зібрати набагато більше ідей, ніж під час обговорення у групах під час уроків. Це, своєю чергою, потребує інтеграції знань із різних галузей науки, техніки [1].

Ще однією особливістю цифрових комунікаційних проєктів є те, що вони завжди є *міжпредметними*. В рамках якого б предмета вони не проводилися, вирішення будь-якої проблеми на тему проєкту завжди вимагає залучення глибших інтегрованих знань з різних предметних областей. Як приклади, що ілюструють необхідність інтеграції різних знань, можна навести такі міжнародні телекомунікаційні проєкти: «Як зменшити вплив погоди на наше життя?» (хімія, біологія географія), «Людина-руйнівник чи будівельник?» (біологія, географія, історія), «Як врятувати тварин, що зникають?» (біологія, географія), «Чи потрібно відроджувати застарілі свята?» (Історія, література). Іноземна мова в цьому випадку використовується дійсно як засіб спілкування.

Крім того, необхідність підготовки спільного продукту того чи іншого проєкту, що представляється кожним учасником у своїй аудиторії (у класі, школі) або на спеціально створених для цієї мети Web-сторінках Інтернету, вимагає звернення до текстових, графічних редакторів, застосування різноманітних мережових програм, що дозволяють використовувати графіку, анімацію, мультиплікацію, тобто мультимедійних засобів, що також надає проєкту *міждисциплінарного характеру*.

Таким чином, ми бачимо, що специфіка цифрових комунікаційних проєктів у тому, що вони завжди є міжпредметними та міждисциплінарними, а всі міжнародні проєкти ведуться англійською мовою.

Слід зазначити ще деякі особливості цифрових комунікаційних проєктів, пов'язані з умовами їх проведення та формами організації. Головна особливість мережових проєктів полягає насамперед у тому, що вони є результатом співпраці учнів та вчителів різних шкіл, міст, країн і навіть континентів, організованого на основі комп'ютерної телекомунікації. Це вимагає від усіх учасників як вчителя, так і учнів володіння комп'ютерною грамотністю та спеціальною підготовкою. Від *вчителя*, зокрема, вимагається:

- володіння мистецтвом комунікації, що передбачає вміння організувати та вести дискусії учнів у режимі on-line;

- вміння інтегрувати знання з різних галузей на вирішення проблематики обраних проєктів, розрахованих виконання їх у мережі.

Учні, у свою чергу, повинні:

- володіти комунікативними вміннями, які передбачають роботу у режимі on-line;
- вміти організувати самостійну діяльність з урахуванням роботи у мережі [55].

Відмінність цифрового комунікаційного проєкту від проєкту, що проводиться поза мережею, полягає в *умовах проведення*. Учасники цифрових комунікаційних проєктів – віртуальні партнери, що знаходяться на значній відстані один від одного, і, можливо, що представляють різні культури, навіть якщо йдеться про регіональні проєкти. Це, за справедливим зауваженням О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, створює «додаткові труднощі спільної роботи у співробітництві, разом із тим, це додаткові можливості пізнання», можливості розкрити свої потенційні здібності [45].

Цифрові комунікаційні проєкти мають деяку та *організаційну специфіку*. Необхідність живого спілкування з реальними партнерами звертає його учасників до можливостей відео- та телеконференцій, чатів, форумів, веб-дискусій. Дуже зручним видом зв'язку для партнерів є електронна пошта, оскільки вона дає можливість читати отриману інформацію у зручний для себе час. Компонентами мережевих проєктів можуть також стати соціологічні опитування, дослідження, олімпіади, вікторини.

Організація цифрових комунікаційних проєктів потребує ретельного структурування. Т.Ю. Воронцова виділяє такі етапи, якими проходять усі без винятку проєкти:

**1 етап: *організаційний***, який проводиться координатором. Він передбачає організацію технічної, педагогічної та методичної підтримки проєкту. Необхідне проведення курсу семінарів та практичних занять із вчителями за новими технологіями в освіті.

**2 етап: *пошук партнерів та подання***, що передбачає початок листування, з'ясування галузі інтересів партнерів. Потрібно, щоб орієнтація була на інтереси всіх учасників проєкту.



**3 етап: вибір та обговорення ідеї майбутнього проєкту.** Він містить визначення цілей та завдань, обговорення стратегії досягнення поставлених цілей та уточнення відповідних для цього тем проєктів.

**4 етап: обговорення методичних аспектів та організації роботи** учнів на уроці та у позаурочний час. Передбачає роботу координатора індивідуально з кожним учителем (особисто чи мережею).

**5 етап: структурування проєкту** із виділенням підзадач для певних груп учнів, підбір необхідних матеріалів. Загальний простий план стає розгорнутим, виділяються етапи та його завдання і розподіляються між групами учнів з урахуванням їхніх інтересів, визначаються заплановані результати і їх рішення, оформлення.

**6 Етап: власне робота над проєктом.** Ретельно розроблені завдання кожної групи учнів і підібраний матеріал дозволяють вчителю не втручатися у роботу групи, виконуючи роль консультанта

**7 етап: підбиття підсумків.** Узагальнюються результати, аналізується виконана робота [10].

Успіх цифрового комунікаційного проєкту залежить від злагодженої роботи всіх учасників проєктної діяльності на всіх етапах, яка може бути забезпечена загальним координатором проєкту. До його обов'язків входить вирішення наступних завдань:

- технічний моніторинг (установка та профілактика обладнання);
- педагогічний моніторинг (розробка та ведення проєкту);
- зв'язок з різними громадськими організаціями та науковими центрами щодо надання інформаційної допомоги учасникам проєктів, щодо впровадження результатів їх досліджень у різних формах, щодо організації зустрічей;
- збирання та розповсюдження інформації про учасників проєктів;
- координація та розвиток цифрових комунікаційних проєктів у регіоні.

До функцій координатора проєкту, що проводиться в мережі, входить також підбір партнерів, зв'язок з іншими регіонами та реєстрація потенційних

партнерів з урахуванням їх інтересів, підтримка зв'язку та взаємодії з організатором освітньої цифрової комунікаційної програми, здійснення консультації для вчителів та учнів. Оскільки до його обов'язків входить і технічне забезпечення проєктної діяльності в мережах, і вирішення методичних питань, може йтися про вибір кількох осіб.

Таким чином, ми бачимо, що організація та проведення цифрових комунікаційних проєктів також мають певну специфіку. Проте відмінна риса методу проєктів залишається незмінною – проблемність питань, що розглядаються в процесі реалізації проєктної діяльності. Проблемність під час навчання англійської мови а ЗЗСО проявляється як із відборі інформаційного забезпечення, і у процесі контакту з носіями мови, зі зіставленні культур української та англійської мови. Тому необхідно завжди чітко визначати різницю між методом проєктів, творчими роботами, просто іграми, у тому числі віртуальними та іншими видами діяльності, включаючи мережеві. Щоб запланована діяльність могла розглядатися як проєктна, основним критерієм її має стати значуща для роздумів та спільного дослідження проблема.

В наш час у використанні цифрових комунікацій у вітчизняній та зарубіжній школах добре себе зарекомендували:

- 1) інтерактивні та пригодницькі ігри між двома та більше школами;
- 2) міжшкільні літературні журнали, газети тощо;
- 3) проєкти, що передбачають збирання різноманітних фактів або даних та їх статистичну обробку;
- 4) екологічні проєкти;
- 5) спільне написання літературних творів різних жанрів;
- 6) порівняльне вивчення курсів історії, географії та інших предметів, що викладаються у школах різних країн.

Однак у запропонованому вище переліку видів діяльності спільне написання літературних творів та організація міжшкільних літературних журналів можна буде вважати проєктами, якщо їх виконання відповідає основним вимогам, що висувуються до використання методу проєктів, зокрема:

наявність конкретної, соціально-значущої проблеми та дослідницька робота учнів.

Шведські вчені, провівши аналіз цифрових комунікаційних навчальних проєктів, що розробляються вчителями, дійшли висновку, що найбільш ефективним виявилися такі проєкти, виконані спільно шведськими та англійськими школярами:

- 1) проєкт початкової школи щодо порівняльного вивчення рівня життя у двох країнах;
- 2) спільне створення книги, в якій партнери пишуть кожен наступний розділ;
- 3) використання одного пакета програм у класах двох країн з однаковою методикою та подальшим порівнянням результатів роботи;
- 4) спільні проєкти у рамках природничого наукового циклу та суспільних наук для проведення порівняльних досліджень по двох країнах [64].

Говорячи про різні види проєктів, мушу погодитися з Н. О. Глазковою у тому, що прикладів цифрових комунікаційних проєктів можна наводити безліч, і жоден проєкт не буде повторений *абсолютно ідентично* (виділено нами), тому що проєкт – це творчість [13]. На підтвердження цих слів можна навести точку зору С. Хайнса, старшого консультанта компанії Cutter Consortium, який сказав, що «Інтернет-проєкти – це імпровізація, творчість та розвиток, що характеризуються високою швидкістю реалізації, високими темпами змін та високим рівнем невизначеності, коли точно не знаєш, чого має прагнути, але діяти повинен швидко» [59].

Таким чином, ми бачимо, що цифрові комунікації створюють передумови та умови для справжньої інтеграції освітніх систем, а цифрові комунікаційні проєкти можуть стати однією з найважливіших форм організації освітнього процесу в ЗЗСО у сучасних геополітичних умовах.

## **Висновки до II розділу**

1. Ефективність системи навчання будь-якому предмету повною мірою визначається тим, наскільки послідовно вона враховує його специфіку та

об'єктивні закономірності навчання. До специфіки предмету «Іноземна мова» можна віднести:

- спрямованість предмета на формування способів мовленнєвої діяльності;
- пріоритет усних видів діяльності під час навчання різних видів мовленнєвої діяльності;
- той факт, що предметом мовленнєвої діяльності є думка;
- соціокультурний характер всієї пізнавальної діяльності з оволодіння англійською мовою, тобто знання учнями особливостей функціонування англійської мови у новій для них культурі.

2. Відповідно, навчальний процес повинен будуватися з урахуванням цієї специфіки. Пріоритетними мають стати такі методи, прийоми навчання, які б надали достатній обсяг усної мовленнєвої практики кожному учневі групи під час уроку, але в етапі творчого застосування мовного матеріалу могли забезпечити спілкування учнів з урахуванням обміну думками, думками щодо тієї чи іншої проблемної ситуації. Освітній процес при цьому має будуватися не з точки зору пріоритетів навчального матеріалу, а з точки зору розвитку особистості учня, виходити з його інтересів, здібностей та можливостей.

3. Проте проведений у межах дослідження аналіз сучасних підручників, передбачених для старшого етапу навчання англійської мови, показав, що методи навчання, що реалізуються в наш час, недостатньо враховують важливість самостійної роботи учнів на уроках, необхідність надання усної практики кожному учневі з урахуванням індивідуалізації та диференціації *навчання*. Основними організаційними формами роботи є та залишаються фронтальні. Таке навчання відповідає принципам особистісно орієнтованого підходу.

4. Метод проєктів, на наш погляд, може стати одним із ефективних способів вирішення завдань, пов'язаних з оптимізацією освітнього процесу з вивчення іноземних мов. Зрозуміло, ми не розглядаємо метод проєктів як основний, що визначає стратегію навчання іноземних мов та культур, який претендує на те, щоб витіснити інші методи та види навчальної діяльності.

5. Організація проєктної діяльності багато в чому визначається типом проєкту. На основі загальнодидактичної типології проєктів, розробленої Є.С. Полат, Н.О. Глазкова запропонувала типологію цифрових комунікаційних проєктів для навчання іноземних мов та культур, яка, на наш погляд, може бути частково віднесена і до проєктів, що виконуються поза мережею. Виходячи із сучасного розуміння соціокультурної компетентності, ми внесли деякі уточнення до цієї типології. Крім того, вивчення деяких тем передбачає обговорення питань, пов'язаних із проблемами людини, що дозволило виділити додатково «соціальний» тип проєктів. Зрозуміло, за подальшої розробки типології проєктів залишилися суттєві для методики навчання англійської мови ознаки, зумовлені цілями навчання: практичне оволодіння мовою, комунікативний розвиток учнів, ознайомлення з культурознавчими реаліями.

6. Все більша тенденція до збільшення ролі і місця в шкільній освіті нових засобів інформаційних та цифрових технологій дозволила виявити нову можливість використання методу проєктів в освітньому процесі, ще одну можливість створення природного мовного середовища – організація спільних міжнародних телекомунікаційних проєктів. Але в завдання даного дослідження входило розгляд усіх проблем, що пов'язані з особливостями організації та проведення цифрових комунікаційних проєктів. Був наданий короткий аналіз особливостей цього типу проєктів.

## **РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ В ЗЗСО**

### **3.1. Особливості підготовки вчителя англійської мови до організації проєктної діяльності**

Логіка пізнання, психологія пізнавальної діяльності, прийнята концепція навчального процесу диктують відбір методів, організаційних форм, засобів навчання, які, з одного боку, мають бути адекватні психології цієї діяльності, а з іншого – особливостям обраної концепції навчання та специфіки предмета. Планування, що не передбачає конкретного змісту, а лише логіку розвитку пізнавальних дій учнів та навчальних дій вчителя називається в дидактиці цикловим плануванням (де під циклом розуміється циклічно повторювана від теми до теми, від питання до питання програми логіка пізнавальної діяльності учнів та навчальної діяльності) [20, с. 334]. Циклове планування дозволяє вчителю спланувати логіку пізнавальної діяльності на тему з використанням методу проєктів, дає можливість визначити місце проєктної діяльності на кожному уроці, заздалегідь визначити, які вправи, завдання будуть потрібні і скільки часу потрібно виконання кожного виду робіт.

Успіх реалізації методу проєктів залежить від того, наскільки технологічно він опрацьований, від правильно організованої роботи та спільних зусиль учасників проєкту на всіх етапах та стадіях. Нагадаємо етапи роботи над проєктом:

1. **Цілепокладання** (визначення теми, проблеми, цілей проєкту).
2. **Планування** (визначення методів дослідження, джерел інформації, критеріїв оцінки).
3. **Дослідження** (збір інформації, вирішення проміжних завдань).
4. **Презентація** (захист та опонування) та **оцінка результатів** (якісна оцінка виконаної роботи).

Важливе значення для успішної організації проєктної діяльності учнів має підготовка вчителем проєктного завдання до уроку. Розглянемо, яким чином це

здійснюється на прикладі вивчення тем «Man and Natural World», «Great Britain», «The USA», передбачених програмою за підручником. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту), автор В.М. Буренко.

Першим кроком вчителя в організацію проєктної діяльності учнів є **вибір теми**. В курсі англійської мови метод проєктів може бути використаний у межах програмного матеріалу практично з будь-якої теми, оскільки відбір тематики проводиться з точки зору їх практичної значущості для учнів, з урахуванням їх вікових особливостей, і має на меті формування англомовної комунікативної компетентності. Необхідно заздалегідь виділити ті теми (найскладніші в плані розуміння, засвоєння) та питання, за якими «бажано було б провести проєкт», щоб дати можливість учням самостійно в них розібратися, більш глибоко та детально вникнути в матеріал. Важливо, щоб учні освоїли його не так на рівні репродукції, але в рівні «застосування нового матеріалу отримання нового знання» [28].

Змістовною базою організації матеріалу мають стати проблеми спілкування, а чи не традиційні теми. Проблеми спілкування, як свідчить О. Б. Бігич, відбивають всі сфери життя і немає остаточного рішення: кожен спілкується вирішує їх собі сам [35, с. 52]. Отже, обговорення цих проблем актуалізує систему взаємовідносин учасників обговорення та забезпечує природну мотивованість спілкування.

Вибір тем повинен припускати (наскільки це можливо і необхідно у кожному конкретному випадку) зв'язок з іншими дисциплінами шкільного курсу, щоб у учнів склалося цілісне сприйняття про навколишній світ, загальні проблеми людства, світову культуру. Отже, вчитель іноземної мови повинен заздалегідь визначити, які предмети можуть бути задіяні в проєкті, що планується, подумати про характер співробітництва з іншими предметниками, їхні консультації.

Необхідно заздалегідь сформулювати **проблеми та проблемні питання**, над якими учні працюватимуть у рамках цієї теми. Загальну проблему будь-якого проєкту вчитель формулює під час підготовки до уроку, але учням вона повідомляється. Конкретну проблему майбутнього дослідження учні повинні

формулювати на уроці самі, вчителю продумує можливі варіанти проблем, які старшокласники можуть запропонувати у процесі самостійного обговорення і які важливо дослідити у межах наміченої тематики. Навряд чи завдання «Які особливості тропічного клімату?» щодо теми «Клімат» сприятиме розвитку творчого чи критичного мислення, оскільки акцент робиться на засвоєння готової інформації на тему. Слід зазначити, що у шкільній практиці під час роботи з текстами об'єктом відтворення, зазвичай, є сам текст, а чи не викладена у ньому інформація. За такої організації навчання відбувається лише засвоєння готового змісту, що не пробуджує пізнавального інтересу. Якщо в рамках теми, що розглядається, обговорити з учнями проблеми: «Як зменшити загрозу глобальної зміни клімату?», «Як виростити рослини в умовах даного (вибраного учнями) клімату?», «Як білому ведмедеві прожити в умовах помірною клімату?», «Чим викликана акліматизація, і як скоротити її термін?», учні зможуть побачити практичну значущість знань, що набувають. Проблема «Чи впливає клімат на живі організми? Аргументи за і проти» може стати предметом дослідницького, практико-орієнтованого (за загальнодидактичною типологією) соціокультурного (соціального) проєкту (за типологією проєктів з іноземних мов). Такий проєкт вимагає володіння інтелектуальними вміннями критичного та творчого мислення, а елементи цієї дослідницької діяльності, у свою чергу, сприятимуть розвитку мовленнєвих умінь. Цей проєкт є міжпредметним, оскільки дослідження цієї проблеми лежить у галузі географії, біології.

Проблемна постановка питання, відсутність повної інформації у поставленій задачі чи тексті вимагатиме пошуку додаткової інформації, тобто учні матимуть можливість здійснювати творчу, пошукову, дослідницьку діяльність відповідно до заданої теми. Для цього їм, можливо, доведеться переглянути не один текст, використовуючи різні стратегії читання. Причому необхідна для вирішення проблеми інформація може бути представлена на різних носіях. Отже, підшуковуючи матеріал для свого проєкту, учні розвиватимуть уміння у різних видах читання. Якщо у їхньому розпорядженні кілька текстів, пошук необхідного матеріалу сприятиме розвитку навичок оглядового читання. Вміння учня-читача розвиватимуться при ретельному



вивченні зібраної інформації з метою відбору необхідних фактів, даних. «Уміння вчитувати з тексту все, що в ньому закладено – «навичка дорогоцінна», бо читання тільки рідною мовою часто створює звичку інтуїтивно схоплювати лише загальний зміст... Звільняючись із полону рідної мови, учні звикають бачити речі так, як вони є насправді і, принаймні, одержують ґрунтовну зарядку критичного ставлення до оточуючого та до читаного» [35, с. 138]. Необхідність складання вторинних текстів сприятиме розвитку навичок писемного мовлення.

Таким чином, ми бачимо, що змістовною базою організації матеріалу мають стати не традиційні теми, а проблеми, які стимулюватимуть мислення учнів. Предметом мовленнєвої діяльності є думка. Мова – лише засіб формування та формулювання думки.

Визначальною, центральною ланкою та дидактичною основою проблемного навчання є **проблемна ситуація** як «сукупність умов (мовних та немовних), що стимулюють учнів на здійснення дії, заданої змістом ситуації» [35]. Тому під час підготовки до проєктної діяльності вчитель має передбачити низку проблемних ситуацій.

Ми поділяємо думку Н.І.Годованець, що «вища ступінь проблемності властива такій навчальній ситуації, у якій людина сама формулює проблему (завдання), сама знаходить її рішення, вирішує і самоконтролює правильність цього рішення» [14].

Логіка просування до вирішення проблеми визначається характером проблемної ситуації, до створення якої вчитель може показати невеликий кінофрагмент, розповісти історію, показати малюнки тощо. Завдання вчителя – так показати ситуацію, щоб учні змогли побачити проблему та сформулювати її самостійно. Тому ситуація має бути досить прозорою і зрозумілою учням, що дозволяє виявити одну або кілька проблем з обговорюваної тематики та гіпотези їх вирішення. Наприклад, виявлення проблеми «Чим викликана акліматизація, і як скоротити її термін?» може бути запропонована така ситуація: «*Last winter one of my friends visited India. She enjoyed her trip very much, and took a lot of pictures. But on coming back home she fell ill. She had a stomachache. Besides she was sleepy for some days*».

Будь-яка проблема передбачає її розгляд, наскільки можна, рішення. Наступним кроком у підготовці вчителя до проєктної роботи є визначення можливих *варіантів* вирішення виявлення цих проблем. Метою проєктної діяльності стає пошук способів виходу з проблемної ситуації, вирішення проблеми. Під *методом* розуміємо сукупність прийомів, вкладених у розв'язання, у разі, проблемної завдання, а *завдання* формулюється як завдання досягнення мети у певних умов, тобто пошук виходу із проблемної ситуації. У дидактиці розмежовуються поняття «проблемна ситуація» і «проблемна задача»: «Проблемна ситуація означає, що під час діяльності людина натрапила щось незрозуміле, невідоме, тобто. з'являється об'єктивна ситуація, коли проблема, що виникла, вимагає від людини якихось зусиль, дій, спочатку розумових, а потім, можливо і практичних. У той час, як у діяльність людини «включається» мислення, проблемна ситуація переростає у завдання. Завдання виникає як наслідок проблемної ситуації внаслідок її аналізу» [12, с. 87]

Для обговорення проблемних ситуацій та пошуку варіантів можливих рішень у дидактиці використовуються методи «мозкового штурму» та дискусії, які є обов'язковою складовою методу проєктів. Вчитель має бути готовим організувати таку мозкову атаку на уроці.

*Мозковий штурм* (від англ. brain storming) – спеціальний метод організації спільного обговорення складних інтелектуальних завдань шляхом активізації, стимулювання групового пошуку ідей вирішення проблеми [33, с. 241]. Учні повинні висловити максимальну кількість ідей щодо якоїсь однієї проблеми, яка має бути простою і не розкладається на окремі питання. Вона має бути доступна учням і більше відображати можливість обговорення, ніж її рішення.

При проведенні подібного мозкового «штурму» необхідно виходити з того, що немає абсолютно абсурдних ідей. Тому, отримавши *якнайбільше* таких ідей, не слід оцінювати ні ідеї, ні їхніх авторів. Учасники нічого не винні переривати одне одного, оскільки ідея, висловлена одним, може навести нову ідею іншого. Це ефективний метод активізації засвоєної учнями лексики, оскільки під час обміну ідеями досить назвати окремі слова, які стосуються теми та проблеми. Тому, як правило, в обговоренні беруть активну участь усі учні.

Заздалегідь передбачити усі ідеї, які можуть висловити учні практично неможливо. Але іноді доводиться стимулювати їх до такої діяльності. У цьому випадку важливо підготувати деякі навідні питання, які можна поставити до мозкової атаки. Після того, як усі ідеї будуть висловлені та зафіксовані, необхідно організувати обговорення кожної з висловлених ідей. Може виникнути дискусія. Дискусії супроводжують усю роботу над проєктом. Це один із основних видів діяльності при роботі над проєктом.

**Дискусія** [від лат discussion- розгляд, дослідження] - обговорення будь-якого спірного питання, проблеми [33, с. 274]. Це засіб реалізації мовних умінь, здібностей учнів у різних ситуаціях спілкування. Дискусія є вільним обміном думками щодо запропонованої ситуації, яка може бути представлена або шляхом словесного опису, або шляхом демонстрації короткого відеозапису або діафільму.

Розумову діяльність учнів можна буде стимулювати постановкою окремих питань у випадках, коли необхідно направити «ідея учнів у потрібне русло» [33, с. 286]. Вони мають бути складними настільки, щоб викликати складне становище, і водночас посильними для самостійного знаходження відповіді, як із загальнокультурної погляду, так і з погляду володіння мовним і мовленнєвим матеріалом. Так, при обговоренні різних кліматичних зон під час вивчення теми «Climate» учням були задані наступні питання, що стосуються адаптації людей і тварин: «*What do animals have to adapt to in southern regions?*», «*Why are there a lot of slow animals in tropical regions?*», «*Will it be hard for animals living in tropical regions move to other regions? hard in desert regions?*» Під час вивчення теми «Weather» проблемними питаннями стали такі: «*In what countries is it especially important to know the weather forecast? Why?*», «*Will anything bad happen if the weather forecast is wrong?*», «*Why are drivers of long distances interested in weather forecast?*», «*If you are travelling on the river you don't have any radio. What can help you to decide – to go on traveling or to spend one day more in the tents?*», «*Who is especially interested in weather forecast?*» Зрозуміло, характер питань, тип, кількість тощо. залежить від мовної та мовленнєвої підготовленості учнів. Вчителю необхідно ще до уроку сформулювати можливі шляхи вирішення

проблеми проєкту для того, щоб запропоновані питання допомогли учням «не втекти занадто далеко» від задуманого ним сценарію [60]. Якщо для учнів проєктна діяльність — це здатність та можливість вирішити проблему, то перед учителем стоять цілком конкретні педагогічні цілі та завдання. Ігрова умовність, повна реального сенсу, не буде зруйнована, якщо вчитель заздалегідь продумає весь хід роботи над проєктом, представить розвиток будь-якої ситуації при внесенні до неї тих чи інших змін. Тому другим план — непомітний для учнів — дуже важливий для вчителя.

Вчитель повинен буде показати, наскільки серйозна проблема, якою мірою вона хвилює його, що і йому багато не відомо, і тому він готовий включитися в пошук вирішення цієї проблеми. Зрозуміло, йдеться не про реальне її вирішення. Завдання вчителя — зацікавивши учнів важливістю, актуальністю даної проблеми, спрямувати їх розумову, комунікативну та практичну діяльність на актуалізацію наявних знань і умінь і придбання нових. При цьому англійська мова має стати засобом вираження їх думок.

Такі обговорення якнайкраще сприяють розвитку мовленнєвих навичок монологічного мовлення, участі у полілозі. З одного боку, запитання, що ставляться вчителем, змушують учнів думати, аналізувати проблеми пропонувані ситуації, що сприяє появі у них стану інтелектуального пошуку, а це, у свою чергу, спонукає у них бажання висловитися. З іншого боку, постановка проблемного питання, коли немає жорсткого управління мовним оформленням та змістом висловлювань учнів, змушує їх самостійно думати: перед школярами ставиться завдання самостійно програмувати майбутню мовленнєву дію. Мовний матеріал використовується учнями у нових ситуаціях, на вирішення нових мовних завдань, складніших як із лінгвістичних, і з психологічних точок зору.

Спочатку формулюється проблема у найзагальніших рисах, задаючи лише напрямок пошуку вирішення проблеми. Якщо сформульована проблема поки що не дозволяє достатньо чітко визначити шляхи її вирішення, то звуження та конкретизація кожної з них продовжується відповіддю на запитання *Чому? Як? Що потрібно зробити, щоб...? Як зробити так, щоб...? Чому ...краще (гірше,*

*важливіше тощо) ніж...?* За потреби вчитель ставить навідні питання. Пошук потрібного формулювання проблеми закінчується тоді, коли вже зрозуміло, як визначатиметься мета пошуку її вирішення. Оскільки вся ця діяльність здійснюється англійською мовою, її мотивація зумовлена розглянутим проблемним завданням, обміном думками.

Слід знати, що припущення, які учні висуватимуть під час уроку, необов'язково повинні збігатися з позицією вчителя. Тому В. В. Стрілець звертає увагу на те, що навіть якщо учні висловлюють судження, які не збігаються з думкою вчителя, він не повинен нав'язувати їм свого. У процесі роботи над проектом учні самі повинні дійти висновку про хибність висунутих припущень, хибність обраного ними шляху дослідження. Але вони мають підтвердити свою думку аргументами і фактами. І це буде їхнє дослідження, їхнє рішення. «У цьому є суть методу проєктів, дослідження як такого» [51].

У будь-якому випадку важливий соціокультурний компонент у дискусії. Сьогодні говорячи про те, що метою навчання є спілкування англійською мовою, ми, так само, як і С. Ю. Ніколаєва, маємо на увазі «не просто діалог на рівні індивідуумів, але готовність і здатність до ведення діалогу культур» [40]. У ході цих дискусій учні опановують цінне вміння користуватися тими елементами соціокультурного контексту, які характерні для породження та сприйняття англійської мови з погляду її носіїв.

Після озвучення припущення слід скерувати учнів на самостійне формулювання мети і завдань проєкту. Надання мети та завданням проєктної діяльності учнів практичної значущості для них або передбачає використання у перспективі результату цієї діяльності у професійній роботі вчителя, обов'язково викличе підвищений інтерес школярів. Так, наприклад, результатом проєктної роботи учнів на тему «Weather», виконаної відповідно до завдань дослідження, стала онлайн гра «Weather Forecast», де учні виконували різні завдання, щоб зробити черговий хід. Наприклад, «Look at the picture and describe the weather. Tell what clothes in different countries people should wear»? «Recollect a saying o weather» тощо. Календар «Weather Wisdom», також виконаний учнями відповідно до мети дослідження, містить ілюстративний матеріал та практичні

поради як передбачити погоду: «Rain at 7 – fine at 11», «Bees become active several hours before a rain».

Метою проєкту «Our pets. Pleasure or duty?» може стати створення довідника, що містить такі розділи, як «Kinds of pets in ...», «Keeping pets in...», «Choosing a pet» (rules), «Training your pet», «Taking care of pets». Завдання впливатимуть із перерахованих розділів. Результатом цього проєкту може стати рольово-ігровий (імітаційно-соціальний) проєкт, учасники якого – ветеринари, кінологи, дресирувальники, заводники, прихильники та противники утримання тварин удома, господарі тварин. В основі цього типу проєкту – дослідження учнів, які здійснюють самостійний пошук рішення поставленої в проєкті дослідницької, творчої задачі на основі широкого використання культурознавчого та країнознавчого матеріалу, оскільки, наприклад, питання вибору виду вихованця дуже часто залежать від традицій, культури країни. Наступний текст, підготовлений учнями, є тому підтвердженням: *Найбільші домашні хлопчики є psy, кішки, parakeets, canaries and fish. Але багато людей тримають unusual pets, так як raccoons, alligators i monkeys. Багато Japanese children tame mice and teach them to dance to music. Explorers в Antarctica має treated penguins as pets. The people of India make pets of mongooses. Cormorants є common pets in China.*

У цьому тексті виділено слова, які передбачені програмою. Продуктивна проєктна діяльність учнів може бути забезпечена за умови створення в учнів міцної мовної бази. Потенційне розширення словника, зазвичай, відбувається, з одного боку, з допомогою ретельного відбору вчителем змісту з урахуванням проблемних ситуацій, текстів для читання, аудіювання, проблемних ситуацій у розвиток умінь діалогічного мовлення. З іншого боку, учні самостійно освоюють нову лексику під час роботи з додатковою інформацією. Вчитель має заздалегідь продумати завдання проблемної спрямованості, виконання яких міг би викликати в учнів потребу у використанні нових слів. Тоді, міркуючи над можливими шляхами вирішення зазначених у проєкті проблем, учні, застосовуючи англійську мову, акцентуватимуть свою увагу не на формі, а на змісті свого висловлювання. Щоб допомогти учням продуктивно брати участь в

обговореннях, можна підготувати список активної та пасивної лексики, яким вони могли б користуватися протягом усього часу роботи над проектом. Це дозволить їм активно засвоїти навіть не передбачені програмою нові слова.

Покажемо на прикладі, як було організовано підбір матеріалу до окремих тем проекту з англійської мови «Як урятувати тваринний світ від вимирання?»

### ***What is an endangered animal?***

a) «*Endangered animals*» *It tells about three main classifications of animal species in danger of becoming extinct: endangered, threatened, rare.*

b) «*Threatened and endangered animals and plants*». *It has information about how many and which species are endangered, <http://endangered.fws.gov/wildlife.html>*

c) «*Rare, Threatened and Endangered Mammals*» (*pictures included*). *It gives a list of the common names on each classification of animal species in danger in the USA. <http://www.animalinfo.org/>*

d) «*Endangered animals of Ukraine*» <http://www.nature.ok.ua/-index.htm>

Кожен учень забирає те, що допоможе йому виконати завдання. Така допомога не відкидає, а передбачає самостійний пошук учнями додаткового матеріалу.

Наступним завданням, яку вчителю необхідно вирішити на етапі підготовки проектного завдання до уроку, є забезпечення всіх її учасників, у тому числі і самого вчителя, необхідними навчальними матеріалами, націленими на поетапну оцінку їх діяльності. Аналіз **проектної документації**, запропонованої різними дослідниками, дозволив нам розробити дидактичне забезпечення, яке, на наш погляд, значною мірою полегшує та дисциплінує весь процес роботи над проектом та має наступні види документації для вчителя та учнів: *паспорт проекту, робочий лист, оціночний лист, оціночний лист для вчителя, методичний паспорт та план-схему проекту.*

**Паспорт проекту (Project Passport)** фіксує основні дані про проблему проекту та мету кожної групи. Він містить графі про завдання, осіб, відповідальних за їх виконання, результативність. Графа для нотаток дозволяє учням робити записи щодо якості виконаної роботи кожним учнем. На етапі презентації ці дані допоможуть учням описати діяльність групи та оцінити

роботу кожного, сформулювати цілі та завдання дослідження. Кожна група отримує один паспорт на першому етапі.

**Робочий лист** (*Worksheet*) покликаний допомогти учням організувати їхню діяльність. На наш погляд, він може надати істотну допомогу і при підготовці до презентації. Його функція як дидактична (він заповнюється під час роботи над проектом), і функція рефлексії. Застосування робочого листа є рекомендаційним.

Для зберігання всієї проектною документації призначено **Project Portfolio**, який є одночасно форму, процес організації та технологію роботи з продуктами пізнавальної діяльності, призначених для демонстрації, аналізу, оцінки, розвитку рефлексії, для усвідомлення та оцінки учнями результатів своєї діяльності. Портфоліо містить *проектну документацію, робочий матеріал*, де авторство останнього не належить учням, і навіть *робочий матеріал*, створений ними під час проектною діяльності.

Для взаємооцінки на стадії презентації учні отримують **Оціночні листи** (*Evaluation List*). Результат підраховується виходячи із загальної кількості набраних балів. Учні одержують по два види оціночних листів на групу: для оцінки проекту та його захисту.

*Вчителю* також необхідно мати необхідні для контролю та моніторингу навчальної та проектною діяльності учнів документи. Вони дадуть йому змогу відзначати ступінь участі кожного у співпраці, характер спілкування та взаємодопомоги, взаємодоповнюваності учасників проекту, динаміку англомовної комунікації. Відповідно, об'єктивнішою буде оцінка всього процесу результатів проектною діяльності. Для цього служать розроблені нами **Teacher's Project Outline** і **Pupils' Skills Evaluation Grid**.

*Методичний паспорт* необхідний вчителю для того, щоб визначити навчально-виховну цінність проекту, його забезпечення, визначити необхідні навички та вміння. Його основна функція – орієнтовна.

В. В. Стрілець наголошує на важливості зовнішньої оцінки проектів. Після закінчення презентації має бути проведений аналіз проектною діяльності, що містить само- та взаємооцінку (рефлексія). Під рефлексією (від лат. reflexio -



звернення тому, відбиток) ми розуміємо діяльність людини, спрямовану осмислення своїх власних дій і станів [51]. Підсумовуючи спільну роботу учнів, дається якісна оцінка виконаної роботи. Групова робота, творчість учнів, естетика оформлення, досягнутий рівень мовних умінь, робота з інформацією, самостійність, вміння відповідати на питання, це та інше має стати об'єктом аналізу на заключному етапі. Учні мають бути готовими до обґрунтованого пояснення будь-якого аспекту. Для цього необхідно розробити критерії, за допомогою яких і вчитель та учні зможуть оцінити проєкт.

#### **Основні параметри зовнішньої оцінки проєктів:**

- значимість і актуальність висунутих проблем, адекватність їх тематиці, що вивчається;
- коректність використуваних методів дослідження та методів обробки одержуваних результатів;
- активність кожного учасника проєкту відповідно до його індивідуальних можливостей;
- колективний характер прийнятих рішень;
- характер спілкування та взаємодопомоги, взаємодоповнюваності учасників проєкту;
- необхідна та достатня глибина проникнення у проблему, залучення знань з інших областей;
- доказовість прийнятих рішень, вміння аргументувати свої висновки, висновки;
- естетика оформлення результатів виконаного проєкту;
- вміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність та аргументованість відповідей кожного члена групи [53].

На основі виділених О.М. Константиною параметрів зовнішньої оцінки проєктів нами були розроблені такі критерії:

*1) Для оцінки значущості та актуальності висунутих проблем та способів вирішення проблем були вироблені наступні критерії:*

- розуміння та розкриття важливості проблеми для всіх, приведення аргументів;

- вказівку причини, через яку ця проблема хвилює учня;
- пояснення, чому її розв'язання гостро необхідне;
- пропозиції щодо способів вирішення проблеми;
- пояснення прогнозованої ефективності запропонованих способів.

2) Критеріями *оцінки коректності використовуваних методів дослідження* та методів обробки одержуваних результатів стали такі:

- достовірність одержаних фактів;
- доказовість результатів (використання кількох методів);
- пояснення переваг вибраних способів;
- ознайомлення з невідповідними або суперечливими відомостями;
- наочність одержаних результатів;
- грамотне використання засобів фіксації результатів дослідження.

3) *Активність кожного учасника проєкту* відповідно до його індивідуальних можливостей оцінювалася за такими критеріями:

- практичний внесок кожного учня (хто зробив);
- активність кожного члена групи на підсумковому етапі;
- результативність поточного контролю;
- виконання всіх намічених групою завдань (які завдання кожен отримував рід час проєктної діяльності та їх виконання);
- якість виконаних завдань;
- виконання встановлених групою вимог кожним окремо учнем.

4) Щоб визначити, наскільки *колективним* виявився *характер прийнятих рішень*, були розроблені такі критерії:

- активність кожного члена групи на етапі обговорення проблем;
- вироблення та підтримка основної лінії за прийнятим рішенням;
- здатність кожного обґрунтувати чи бути готовим обґрунтувати рішення групи;
- врахування думки кожного члена групи на етапі обговорення проблеми.

5) *Характер спілкування та взаємодопомоги, взаємодоповнюваності учасників проєкту* оцінюється за допомогою наступних критеріїв:

- доброзичливість та ввічлива форма спілкування;
- відсутність серйозних розбіжностей у процесі роботи – вміння знаходити компроміс;

- взаємопідтримка, співпраця.

6) *Доказовість прийнятих рішень оцінюється за такими критеріями:*

- вміння відібрати істотні факти на підтвердження прийнятого рішення;

- вміння вибудувати докази у логічній послідовності;

- вміння аргументувати свої висновки, висновки.

7) Як основні критерії для оцінки *естетики оформлення результатів виконаного проєкту* було висунуто такі:

- використання обґрунтовано необхідного ілюстративного матеріалу;

- акуратність виконаних робіт (текстового та ілюстративного матеріалу);

- оригінальність.

8) Оцінюючи *вміння відповідати питання опонентів* учень отримує певну кількість балів за кожен критерій, якщо:

- наводить докази (факти, дані), які не пролунали під час презентації;

- використовує матеріал групи (текстовий та наочний) для підкріплення аргументів;

- наводить аналіз альтернативних точок зору;

- коротко, але доказово відповідає питанням;

- ставить зустрічні питання для уточнення.

Метод проєктів реалізується в рамках концепції гуманістичної педагогіки особистісно-орієнтованого підходу, що передбачає повагу інтересів та переваг особистості кожного учня, що передбачає врахування його особистісних особливостей та можливостей. Саме з цих позицій має бути дано оцінку діяльності як окремого учня, так і всієї групи в цілому. Характер спілкування учнів між собою, доброзичливість та ввічлива форма спілкування, відсутність серйозних розбіжностей у процесі роботи, вміння знаходити компроміс, взаємопідтримка має бути у центрі уваги вчителя під час виконання проєктів.

Отже, бачимо, що з підготовки до уроку вчителю необхідно:

- 1) вибрати тему для майбутнього проєкту, виявити проблему, сформулювати можливі гіпотези вирішення проблеми;
- 2) підібрати проблемні ситуації виявлення проблеми і формулювання гіпотез учнями;
- 3) провести відбір змісту навчання та підготовку питань для організації обговорення з передбачуваних проблем та гіпотез;
- 4) визначити джерела інформації, продумати можливе технічне, організаційне забезпечення.

Отже, учні будуть задіяні у виконання різних видів робіт під час виконання проєкту, яких вони мають бути готові. У зв'язку з цим постає питання необхідності підготовки учнів до проєктної діяльності на уроках англійської мови.

### **3.2. Методика підготовки учнів старшого шкільного віку до проєктної діяльності**

Аналіз практики використання методу проєктів показав, що для продуктивної спільної чи індивідуальної діяльності у проєкті учні повинні володіти цілим рядом умінь:

- 1) **інтелектуальними:** працювати з інформацією, аналізувати, систематизувати, узагальнювати її, встановлювати асоціації із раніше вивченим, робити висновки;
- 2) **творчими:** генерувати ідеї, знаходити багатоваріантні розв'язання проблеми, передбачати можливі наслідки прийнятих рішень;
- 3) **комунікативними:** брати участь у спілкуванні, слухати партнера по спілкуванню, адекватно впливати на співрозмовника, відстоювати свою точку зору, знаходити компроміс із співрозмовником, прогнозувати результат свого висловлювання тощо;
- 4) **соціальними:** співпрацювати з іншими, приймати думку інших, нести відповідальність за результати своєї праці, підкорятися рішенням групи, довіряти членам команди.

У більшості випадків, на жаль, учні не готові до проєктної діяльності у повному обсязі, що зумовлює необхідність організації деякого пропедевтичного курсу. До завдань курсу входило:

- познайомити учнів з проєктною діяльністю: пояснити їм, чим вони займатимуться під час уроків і в позаурочний час;
- перевірити їхню готовність працювати у групах співробітництва; за необхідності ознайомити їх із основними вимогами спільної роботи, запропонувати їм відповідні пам'ятки для організації спільної діяльності;
- провести попередній тренінг щодо формування вміння виявляти проблеми, створення проблемної ситуації, виділення проблемних завдань; запропонувати при цьому відповідні пам'ятки;
- провести попередній тренінг щодо визначення ступеня сформованості умінь участі в дискусії (уміння ставити питання, давати аргументовані відповіді; уміння формувати спільно загальну позицію тощо);
- провести тренінг із формування умінь планувати спільну діяльність, розподіляти ролі, завдання між учасниками проєктної діяльності; оцінювати свої результати та результати всієї групи.

При цьому залишалось головне завдання – всі ці вміння повинні реалізовуватись англійською мовою. Метод проєктів, з одного боку, – засіб формування та розвитку англомовної комунікативної компетентності, з іншого, сам вимагає певного рівня сформованості загальнонавчальних і мовленнєвих навичок. На весь пропедевтичний етап можна відводити 3-4 уроки. Усі подібні уроки проводяться також англійською мовою. Учні чітко розуміють їхню мету і тому досить беруть активну участь в організованих тренінгах.

Оскільки сам тренінг не може займати багато часу, певну допомогу можуть надати пам'ятки, які надаються школярам на етапі безпосереднього вдосконалення навичок, перед самою діяльністю. У таблиці 3.2.1 перераховані пам'ятки, розроблені відповідно до завдань дослідження для організації пропедевтичного курсу, а згодом використані учням на різних стадіях проєктної діяльності.

*Таблиця 3.2.1.*

## Пам'ятка школяру

<i>№ Пам'ятки</i>	<i>Назва пам'ятки</i>
1	Що таке проєкт?
2	Вимоги до проєкту
3	Правила проведення дискусії
4	Плануємо свою діяльність
5	Як провести дослідження
6	Як відібрати матеріал
7	Як підготуватися до проміжної атестації
8	Правила презентації проєкту
9	Як скласти список літератури
10	Запитання для самоаналізу своєї діяльності у роботі над проєктом

Щоб допомогти учням сформуванати уявлення про проєктну діяльність в умовах змішаної форми навчання (якщо вони раніше не займалися), можна навести приклади конкретних проєктів відповідно до вимог програмного матеріалу. У запропонованих нижче проєктах чорним шрифтом виділено теми, що вивчаються відповідно до завдань шкільної програми.

1. Наші **канікули** – плюси та мінуси.
2. Я будую собі **будинок**.
3. Ми шукаємо сліди **іноземної мови** у місті.
4. Що потрібно знати, щоб **вихованцю** було зручно в твоєму будинку?
5. Чи можуть альтернативні джерела енергії (вітер, сонце, вода) вирішити проблему забруднення **довкілля**?
6. **Як стати здоровим**?
7. **Спорт** – допомога чи перешкода?

Спочатку учні разом з учителем обговорюють ці теми з метою виявлення можливих проблем, проводять ймовірне моделювання, відповідаючи на запитання: А що б ви розповіли про...? Що б ви включили в...? А як би ви показали...? Навіщо потрібно виконати цей проєкт? Що для цього потрібно? Як це можна зробити? та інші питання, які виводять учнів на розуміння, що таке

проект, чим вони займатимуться на уроці та у позаурочний час. Так, під час обговорення проекту «To keep or not to keep a pet?» наступні питання підвели учнів до розуміння того, що потрібно враховувати інтереси не тільки власника, а й самого вихованця.

1. Does the kind of home you live in have much to do with kind of pet you choose?
2. Do you think people should consider the size of their home before choosing a pet? Why?
3. What stops many people from buying a dog (a bird)?

Обговорюючи проект «Як стати здоровим?» учні дійшли висновку, що важливо показати, чим корисні фізичні вправи, здорове харчування, дотримання режиму, активний спосіб життя. Отже, потрібно буде підготувати малюнки, фотографії та інший матеріал, щоб показати, як вирішити проблему проекту. Це вимагатиме злагодженої роботи всіх, уміння та бажання кожного прийти на допомогу однокласнику, вислухати партнера зі спілкування. Тому вчителю важливо з'ясувати, наскільки учні готові:

- нести відповідальність за успіхи чи невдачі своїх однокласників;
- допомагати товаришам групи;
- прийти на допомогу партнерам по групі у разі потреби;
- ввічливо та доброзичливо спілкуватися з партнерами;
- серйозно ставитись до доручених завдань.

Рівень психологічної готовності учнів до роботи у групах співробітництва визначається з допомогою анкети, що з кількох питань, які вимагають у кожному їх виборі однієї з запропонованих відповідей. Наприклад: «Твоя група одержала завдання. Ти вважаєш, що для його виконання обов'язки мають бути розподілені: а) порівну або б) залежно від здібностей членів твоєї групи?»; «Члени твоєї групи не згодні з твоєю думкою. Ти а) наполягатимеш на ньому; б) приймеш думку більшості чи в) запропонуєш знайти компроміс?». Питання подібно до цього можуть допомогти вчителю отримати повну картину ставлення учнів до спільної діяльності, рівень розвитку комунікативних та соціальних умінь.

За допомогою запропонованого нижче тексту було проведено тренінг із формування умінь планувати спільну діяльність, розподіляти завдання у групах

співробітництва. Завдання виконується методом «Пила». Для роботи з текстом учні діляться на 2 підгрупи. У кожній підгрупі хлопці самі розподіляють, хто над якою частиною працюватиме. Потім учні, які вивчили один і той же текст, але перебувають у різних підгрупах, зустрічаються та обмінюються інформацією як експерти з цього питання. Доповнивши свої знання на зустрічі експертів, учні діляться інформацією зі своєю групою. Щоб освоїти матеріал загалом, учні повинні уважно слухати одне одного та робити необхідні записи. На заключному етапі будь-який учень має бути готовим відповідати на будь-яке запитання з усього тексту.

***Read the text and say if all these names mean different things***

*The United Kingdom //Great Britain //The British Isles //*

***The United Kingdom*** (the UK for short) is an abbreviation of the United the Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. It is the political name of the country, which consists of 4 parts: England, Scotland, Wales and Northern Ireland, taken together. The United Kingdom got its name in 1801. In 1922 the country got the name «The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland».

***Great Britain*** is the name of the island, located off the northwest coast of the mainland of Europe. It is separated from the mainland by the English Channel to the south and the North Sea to the east. It is the largest island in Europe. Politically the island consists of three out of countries of the UK. In everyday speech «Britain» means the United Kingdom.

***The British Isles*** is the name of one of the world's main island groups. They are bounded by the English Channel, the Strait of Dover, the North Sea, the Atlantic Ocean. They include a group of islands: Great Britain (made up of England, Scotland, and Wales), Ireland (made up of Northern Ireland and the country of Ireland), the Isle of Man, the Hebrides, the Orkney Islands, the Shetland Islands, and about 5,500 small islands. On a clear day, you can see the white cliffs of Dover from the French coast. People built a tunnel under r the Strait of Dove

На цьому етапі учням пропонується пам'ятка «Плануємо свою діяльність».

Важливим умінням організації проєктної діяльності є вміння виявити проблему. Необхідно пояснити учням сутність проблеми, важливість та



необхідність її виявлення. Слід зауважити, що йдеться не про звичайні труднощі (вибір їх двох варіантів), з якими людина може стикатися у повсякденному житті. Наступний приклад якраз і передбачає таку складну ситуацію.

У Сашка завтра контрольна робота з математики. Йому треба підготуватися до неї. Увечері грає його улюблена футбольна команда. Що робити?

Ми ж говоримо про проблему, яка вимагає звернення до *додаткової інформації, дослідження, розгляду різних точок зору* на те саме питання. У цьому різниця між складною ситуацією та проблемою. Спочатку з прикладу побутових ситуацій можна показати, що у житті людина часто стикається з проблемами. Наприклад: У «День Міста» в Києві відбувається багато різних заходів, причому, в різних місцях одночасно. Як правило, це вихідний день і всі члени сім'ї можуть провести його разом, відвідавши розважальні центри міста. Щоб вибрати заходи, які б влаштувати всіх одночасно, необхідно знати інтереси кожного, заздалегідь дізнатися, що, де і коли відбуватиметься.

Далі вчитель пропонує учням декілька ситуацій, на основі аналізу яких вони повинні побачити проблему та самостійно її сформулювати. Наприклад: Останнім часом створено багато освітніх комп'ютерних онлайн екскурсій, що показують та розповідають про тварин різних країн світу. Це улюблена тема Тараса, але його батьки твердо переконані, що проводити тагато часу за монітором комп'ютеру шкідливо для очей, тим більше, що хлопчик має поганий зір.

Побачити проблему означає побачити протиріччя. Суть протиріч можна розглянути з прикладу запропонованої проблеми: *З одного боку*, комп'ютерні програми дають можливість побачити те, що не можна зробити, читаючи книгу. *З іншого боку*, недотримання деяких санітарних норм може погіршити зір, вплинути на загальний стан здоров'я. Перевага цифрових засобів навчання може позначитися на успіхах у школі.

Вчитель допомагає учням побачити проблему та протиріччя навідними питаннями. Наприклад, такі питання можуть підвести учнів до проблеми «Як

довго і як часто діти можуть використовувати комп'ютер в навчальних цілях і чому?»»

1. Do you think people can learn a lot by using different digital devices?
2. Is there any connection between using digital devices and poor school results?
3. Why shouldn't young children use digital devices too long?

Вчимося обговорювати. Будь-яка проблема потребує вирішення. Завдання учнів на етапі обговорення – дати якнайбільше аргументованих гіпотез. Необхідно провести попередній тренінг, щоб підготувати їх до цього виду діяльності. Розглянемо це на прикладі теми «Pets» (проблема «To have or not to have a pet?»)

1) *Відповіді дискусійні питання.* Необхідна мовна реакція не повинна бути пов'язана з будь-якими додатковими труднощами і може бути зведена до лаконічних відповідей *yes* або *no*. Але в питанні не повинно імпліцитно передбачатися відповідь, оскільки за наявності лише однієї точки зору дискусія стає неможливою.

- 1) Can a mouse become a pet?
- 2) Do cats depend on their owners?
- 3) Are cats quieter than dogs?
- 4) Can all birds make fine pets?
- 5) Do children spend more time with their pets than with their parents?
- 6) Do cats need outdoor exercise?

2) *Аргументовані відповіді питання.* З використанням цього виду роботи слід навчати учнів цілого ряду структур і штампів мови, які мотивують висловлювання. Наприклад: «I don't like the idea that. ..», «No doubt it is good that...», «I think it's right that...», «I don't think it's a good idea that...», «Firstly», «Secondly», «Besides...», «I'm sure that...».

Виберіть правильний зв'язок слова в наступних знаках.

- 1) ... can't make playful companions (because, that's why, if) they can't do tricks.
- 2) You should feed your .... the right food (or, but, because) it can get sick.

3) People should buy prepared food for their pets (so, as, when) scientists plan it.

4) People enjoy teaching their pets to do tricks (or, and, so) to obey commands.

Для аргументації учні повинні вміти скласти складнопідрядні речення з підрядними причинами, що вводяться сполучниками *because, as*. Підстановочні таблиці можуть стати одним із засобів підготовки учнів до обговорення. Можливість висловити свою думку без ризику зробити помилку підвищує мотивацію учнів. Вочевидь, комунікативність підстановочної таблиці буде забезпечена лише тому випадку, якщо один варіант початку має кілька варіантів завершення.

Така вправа дозволяє провести тренування виразів, які згодом допоможуть учням брати участь у обговореннях.

До аргументації відповідей можна послідовно підключати інших учнів, цим, перетворюючи мотивовані відповіді деякі питання на дискусію.

3) *Вибір одного з підходів, що контрастують, до проблеми.* Цей вид роботи спрямовано розвиток такої форми мовної реакції учнів, у якій проявляється критичне мислення. Спочатку це можуть бути нескладні за структурою питання, що містять деяку альтернативу і не вимагають розгорнутої відповіді з необхідним мотивуванням: Which is better. .. Which is more. ..

1) Which is more important for a pet – the right food or enough exercise?

2) Which is more difficult – to choose the right pet or to train it?

3) Which is better – to have a quiet pet or an active one?

4) Which is better – to feed your pet at regular times or to leave the food in the plate.

*Висловлювання з приводу серії дискусійних питань.* Складність цього виду роботи для учнів визначається тим, що вони, як правило, позбавлені можливості використовувати мовний матеріал для побудови своїх відповідей. Сприймаючи питання, учні запам'ятовують лише їх зміст, іде, а не вираз, не мовну оболонку. Пропонуючи учням подібні запитання, вчитель як стимулює їх бажання

висловитися, але водночас дає напрям їх думки. Зрозуміло, серія дискусійних питань має виходити межі можливостей учнів.

5) Why do you think the kind of home you live in and where you live have mu do to with kind of pet you choose?

6) What examples can you find to show, що деякі pets може бути дуже helpful?

7) Can you explain why keeping a pet can be good for children?

5) *Розгляд альтернативних точок зору, спільне обговорення (controversy), обмін думками, щоб навчити учнів дійти консенсусу.*

1) What are the advantages and disadvantages of keeping a pet?

2) Do you agree or disagree, hat all kinds of pets can make interesting and playful companions? Why?

3) What is the best solution to the problem when you have to give your pet away?

4) Whose idea did you like best? Why?

Таким чином, ми бачимо, що учні повинні бути підготовлені певним чином, щоб вести аналітичну пошукову діяльність. Пропедевтичний курс із спеціально розробленими завданнями та пам'ятками дозволив підвести учнів до рівня, достатнього для початку проєктної діяльності, та приступити до організації експериментального навчання, яке велося за запропонованою нами методикою.

### **3.3. Методика організації проєктної діяльності учнів старшого шкільного віку в процесі вивчення англійської мови**

Використання методу проєктів дозволяє учням, передусім, використовувати англійську мову як пізнання, спосіб висловлювання власних думок, сприйняття і осмислення думок інших людей, носіїв мови. Це найефективніший спосіб переключити увагу учнів із форми висловлювання на зміст. Проте є й інший бік значимості цього: він дозволяє школярам включитися у пізнання навколишнього світу засобами англійської мови, розширюючи цим сферу дії соціокультурної компетентності.

До початку розробки проєкту, якщо є його ідея, задум, необхідно виявити його соціальну, культурну, економічну та іншу значимість. Дуже часто намічена ідея, як зауважує Є.С. Полат, може бути коректно усвідомлена лише за умови розгляду її в певній системі знання, соціального явища, економічної або іншої предметної галузі [43].

Для проєктів ми обрали глобальну проблему – екологічну. Сучасна екологія – це наука про закони стійкості життя. Людство – частина живої природи та залежить від природи. Дуже важливо, щоб учні усвідомили, що охороняючи природу, людство охороняє себе не в окремо взятій країні, місті, селі, а саме на планеті і тому важливо знати закони життя. Ця тема мовлення передбачена програмою для всіх типів шкіл. Тема досить гнучка до її з різних позицій і точок зору різних рівнях володіння навчання. Вона містить у собі проблеми, які можуть становити інтерес для учнів різних вікових категорій та бути посильними для обговорення. Ця тема передбачає можливість та необхідність інтеграції знань з інших предметів, пошуку додаткової інформації.

Усі проєкти, виконані у межах дослідження, взаємопов'язані між собою як єдиною темою – Man and Natural World, а й єдиною проблемою: «Що означає людина у світі природи?». У процесі розгляду, обговорення багатьох питань, пов'язаних із змінами клімату в різних частинах планети, можливими наслідками цих змін, місцем та роллю людини в природі, проблемами охорони навколишнього середовища, учні розвивають ключові компетентності: інформаційну (уміння працювати з текстом) , Комунікативну (лінгвістичну, соціокультурну, прагматичну), компенсаторну. Чим глибше вони занурюються у обговорювану проблему, тим більше вони виникають власних суджень, думок, якими вони хотіли б поділитися зі своїми партнерами. При цьому англійська мова стає засобом висловлювання цих думок.

Щоб обговорювати досить складні проблеми необхідно мати необхідним обсягом лексичного матеріалу з цієї тематики, володіти граматичними знаннями, тобто. мати можливість спиратися на сформовані лексичні, граматичні навички. Тому робота над будь-яким проєктом починається з введення лексичного, якщо

потрібно і граматичного матеріалу, необхідного та достатнього для подальшої проектної діяльності з цієї теми.

Організація навчальної діяльності має здійснюватися з урахуванням логіки пізнавальної діяльності, яку Н.І.Годованець визначають наступним чином:

- а) ознайомлення з новим матеріалом (сприйняття);
- б) осмислення та усвідомлення нової інформації;
- в) формування навичок використання (застосування нового матеріалу за зразком та за аналогією);
- г) вдосконалення навичок (перевірка сформованих навичок);
- д) творче застосування мовного матеріалу (застосування мовного матеріалу під час вирішення комунікативних завдань) [14].

Предметом нашого дослідження є етап творчого застосування мовного матеріалу, тому на специфіці роботи інших етапах ми зупинимося лише коротко.

Етап ознайомлення з новим матеріалом – формування орієнтовної основи дій – відбувається під керівництвом вчителя. Логіка навчально-пізнавальної діяльності та аналіз дидактичних властивостей та функцій сучасних засобів навчання дозволяє організувати діяльність учнів оптимальним способом. Як показують дослідження Є.С. Полат, для ознайомлення учнів із новим граматичним матеріалом доцільно використовувати такі засоби навчання, як схеми, таблиці, серії презентацій, відеозапис (паузовані вправи). Для введення лексичного матеріалу – предметні картинки, серії транспарантів, звукозапис (паузовані вправи). Грамотне поєднання зазначених засобів з різними видами фронтальної роботи дозволяє ефективно визначити ступінь розуміння учнями нового матеріалу, зробити орієнтування на основі виконання матеріалізованих дій, уявити нове мовне явище та визначити його місце в системі вже наявних знань [43]. Отже, передбачається, що у етапі осмислення та усвідомлення нової інформації учні повинні вміти дізнаватися нове мовне явище під час читання і слух. Вчитель повинен переконатися, що всі учні зрозуміли новий матеріал, щоб переходити до стадії навичок.

На стадії формування навичок тренування має передбачити багаторазову «зустріч» з навчальним матеріалом, «проходження» через слуховий,

мовноруховий та зоровий аналізатори, які забезпечать утримання нового матеріалу в пам'яті учнів [26]. Отже, учням має бути надана достатня кількість вправ для вироблення необхідного автоматизму: імітативних, підстановчих, трансформаційних, репродуктивних вправ. На уроках англійської мови, де навчання англomовного спілкування є метою, засобом та основою організації навчання мови, навчальній взаємодії надається велике значення. Отже, на етапі формування лексичних та граматичних навичок, коли потрібно надати усну практику кожному учневі групи та забезпечити зворотний зв'язок, щоб учень знав, чи правильно він його виконує, методично виправдано використовувати малі групи співробітництва [13]. Найбільш адекватними моделями навчального взаємодії цьому етапі є парна робота (під час формування лексичної навички), робота у малих групах співробітництва (під час формування граматичної навички).

Стадія вдосконалення навичок передбачає організацію тренування навчального матеріалу з метою його репродуктивного і рецептивного засвоєння в умовах, що варіюються: складання висловлювань по опорах, складання діалогу і полілогу за репліками у відповідь, конструювання діалогів із заданих реплік, завершення оповідань і діалогів [35]. Оскільки методичне завдання цього етапі ускладнюється, виникає необхідність збільшити склад груп до чотирьох з тим, щоб учні могли розбитися на пари, а для виконання загального завдання знову об'єднатися.

Етап творчого застосування матеріалу передбачає використання англійської мови як засобу спілкування, що передбачає створення як штучного мовного середовища, так і природного, що формує справжню потреба у використанні вивченого матеріалу для реального спілкування. Мовний матеріал використовується в «цілком нових ситуаціях, для вирішення нових мовних завдань, більш складних з психологічних та лінгвістичних точок зору» [64]. Акцент з різноманітних вправ може бути перенесений на активну розумову діяльність учнів, мотивований вираз своїх думок. Тому ми звернулися до методу проєктів на етапі творчого застосування мовного матеріалу, оскільки він може дозволити *вирішити* це дидактичне завдання і, як зауважує О.М. Константинова,

«перетворити уроки іноземної мови на дискусійний, дослідницький клуб, у якому вирішуються справді цікаві, практично значущі і доступні учнів проблеми з урахуванням особливостей культури держави і наскільки можна з урахуванням міжкультурного взаємодії» [28]. У процесі обговорення кожен учень бачить, що з будь-якої проблеми існує не одна (його власна), а кілька точок зору, і що його варіант вирішення проблеми не завжди єдиний і найкращий, є й інші способи її вирішення. Учні вчаться, в такий спосіб, шукати різні варіанти вирішення поставлених завдань, аналізувати, порівнювати. Вони готові заперечувати і доводити своє бачення вирішення проблеми, що обговорюється, оскільки становище однолітків однакове. Школярі на практиці повинні побачити, що і англійською мовою вони можуть говорити на важливі теми.

Очевидно, що під час роботи над цією проблемою співпраця вчителя англійської мови та біології є абсолютно необхідною, бо це міжпредметний проєкт. Знання, отримані в курсі біології, дозволять учням аналізувати пропонувані тексти, точки зору, формулювати власну позицію своїми знаннями, а вчителю біології торкнутися проблеми, що розглядаються на уроках англійської мови, на своїх уроках. Якщо тема проєкту не вивчалася в курсі біології до початку роботи над нею, необхідно передбачити консультації вчителя біології.

Розглянутий у дослідженні проєкт «Як урятувати тваринний світ від вимирання?» є міжпредметним, дослідницьким, що передбачає збирання інформації, аналіз та узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Оскільки такі проєкти підпорядковані логіці дослідження, вони мають структуру, наближену до справжнього наукового дослідження, вимагає аргументації актуальності теми дослідження, визначення проблеми дослідження, формулювання мети, позначення завдань дослідження, визначення джерел інформації, пошуку та обговорення отриманих результатів. Найскладніший момент під час впровадження в освітній процес подібних проєктів – організація цієї діяльності, а особливо – підготовчий етап. Розглянемо, як здійснювалася організація проєктної діяльності, із зазначених завдань.

Підготовча робота вчителя до уроку:



До уроку вчителю необхідно було зробити таке:

Таблиця 3.3.1.

**Алгоритм роботи над проєктом перед уроком**

Діяльність вчителя	Виконання у межах дослідження
1. Сформулювати загальну проблему та проблемні питання	Чому зникають тварини? Як урятувати тваринний світ від вимирання?
2. Розробити ситуації виявлення загальної проблеми	1. Ситуація про тропічні ліси. 2. Ситуація про винищення тварин. 3. Ситуація про забруднення довкілля. 4. Ситуація про зникнення тварин
Визначити можливі шляхи вирішення проблеми	1. Інформування людей про роль тропічних лісів, про наслідки їх знищення, про ті види, які є через це на межі зникнення, допоможе зберегти їх. 2. Аналіз причин забруднень та його наслідків, запровадження контролю над забрудненнями може запобігти їх наслідки. 3. Введення обмежень на вилов, продаж, вивезення видів, що знаходяться на межі зникнення, контроль та допомога громадських організацій та людей може допомогти врятувати види, що зникають?
Відібрати лексику та підібрати тексти	Додаток А
Розробити циклоплан	Додаток А

Розглянемо докладніше, як здійснювалася вся описана вище робота.

**Виявлення та формулювання загальної проблеми.**

Для розуміння загальної проблеми вчитель заготував собі кілька питань, доступних розумінню та дослідженню учнів.

1. У чому цінність тропічних лісів і які наслідки їх зникнення:

- а) як знищення лісів впливає зміну погоди, ґрунту, повітря;
- б) як зміна довкілля тварин може вплинути на їх існування;
- в) чому потрібно зберігати тварин.

2. Як впровадження нових видів впливає чисельність місцевих тварин?

3. Як проблеми довкілля впливають життя тварин?

4. Чи може введення обмежень на вилов, продаж, вивезення видів, що знаходяться на межі зникнення, контроль та допомогу громадських організацій та людей допомогти врятувати види, що зникають?

Всі ці питання залишаються у полі зору лише вчителя. Вони допомагають йому підготувати проблемні ситуації, аналіз та обговорення яких на уроці дозволить учням виявити загальну проблему та визначити шляхи вирішення виявленої проблеми.

**Розробка ситуацій для виявлення проблеми проєкту.** Було *підготовлено такі* проблемні ситуації:

**1) Ситуація про тропічні ліси.**

*Two centuries ago forests covered about 60 % of the earth's land area, today - only 30%. In France 50 years ago the forests covered 17 mln hectares, while at present only 5 mln is left. Every year one person uses paper made from 6 trees! Every second people cut down an area of a football field. Many years ago grizzly bears and mountain lions lived where the city of San Francisco stands nowadays. (Could they survive in the city today? What do most of the animals have to do if their habitat is destroyed? etc.)*

Можна підготувати малюнки чи фотографії, що ілюструють згаданих тварин.

**2) Ситуація про винищення тварин.** Тут також пропонується підготувати замальовки.

*Many people believe that medicine made from the horn of a rhinoceros (rhino) has magical powers. It can be used to cure lung, chest and other illnesses. A hunter*

*gets only 12 dollars for one horn while a horn knife may cost thousands of dollars. Have you ever seen dodo alive? It died out about 1680. Dodo was a large flightless bird. Pigs and monkeys brought to the island where the birds lived destroyed the eggs and ate the young. I was lucky to see the bird at the Natural History Museum in London. But it was a stuffed dodo. I'm afraid that in the future we will see some of the animals in museums only.*

### **3) Ситуація про забруднення довкілля.**

Some dolphins live in seas, but some in rivers. Baiji dolphins live in the Yangtze River in China. These animals have eyes on top of their heads. But nowadays the water in the river is very dirty. What may happen to them if they are swimming under a boat or a ship? To talk to other dolphins they make special sounds, but there is a lot of noise made by people and machines. The dolphins have to swim too far from each other, though these animals must live in "schools" of up to 1000. 50 years ago there were a lot of pine- trees in Moscow. But nowadays there are much fewer of them.

### **Відбір лексичного наповнення**

Підготувавши матеріал для створення ситуацій, вчитель відбирає необхідну лексику для цих ситуацій та загальної проблеми. Частина цієї лексики відома учням, частина передбачена програмою з цієї теми. Додаткова лексика має забезпечити як репродуктивні види мовленнєвої діяльності, а й рецептивні, оскільки учням доведеться працювати з додатковими інформаційними джерелами.

Відбір лексики, з погляду методики, може бути пов'язані з вирішенням двох питань: 1) визначення одиниць і принципів відбору; 2) розроблення процедури відбору [8]. *Одиницею відбору* лексичного мінімуму у методиці є слово-значення. В основу відбору лексичного матеріалу було покладено *принцип вживаності слова*, під якою ми розуміємо «властивість слова зустрічатися у якійсь кількості джерел із певною частотою» [8]. Що стосується *процедур відбору*, то, як того вимагає методика, пасивний словник повинен відбиратися на основі вибірок з письмових джерел, а активний – на основі аналізу діалогічного писемного мовлення або запису розмовної-літературної мови, що звучить, що передає ситуацію природного спілкування [35, с.241].

Одним з ефективних способів відбору лексики може стати складання асоціативної схеми (словникової павутини), в яку вчитель вводить всі слова, що відносяться до теми, що вивчається [58]. Щоб слова зберігалися у пам'яті, необхідно, як вимагає методика, встановлення міцних синтагматичних і парадигматичних зв'язків, тобто. слова мають обростати асоціативними зв'язками. І що їх більше, вважає В.В. Стрілець, то вища «готовність» слова до вживання в мовленні [51]. Крім основного значення нового слова, необхідно показати його конотацію – додаткове, супутнє значення мовної одиниці, ті асоціації, які це слово викликає, його соціальний підтекст, а також його місце в реченні. В. Г. Редько також наголошує на важливості введення лексики в словосполученнях. Вживання слова передбачає знання найбільш типових його поєднань з іншими словами. Між словами у мові діють і смислові зв'язки, які формуються тоді, коли слова засвоюються разом із своєю функцією. Наприклад, учні повинні знати, що «зруйнувати» можна не лише озоновий шар, а й надії, а армію – розбити, і слово *break* тут не підійде.

to destroy	an army
	hopes
	forest
	the ozone layer

Таким чином, для формування стійкого семантичного поля учнів та міцних парадигматичних зв'язків, які, як довели психофізіологічні дослідження, забезпечують міцність запам'ятовування, вчителю необхідно було скласти асоціативну схему, яка допомогла йому відібрати всі слова та словосполучення, що стосуються проблематики теми. На рисунку 1 показано, як виглядала асоціативна схема до проблеми, яка обговорювалась у проєкті.

Асоціативна схема дозволяє вчителю також продумати питання, які, у разі потреби, можна буде додатково поставити, щоб спрямувати думку учнів у потрібне русло. За кожною з причин вчитель для себе склав таблиці, що містили всю можливу лексику, як знайому, так і невідому учням, а також словосполучення. У таблиця 3.3.1 подано лексику до однієї з причин зникнення

тварин - руйнування довкілля. При складанні подібних таблиць з усіх причин зникнення тварин спостерігався повторення багатьох слів і словосполучень.

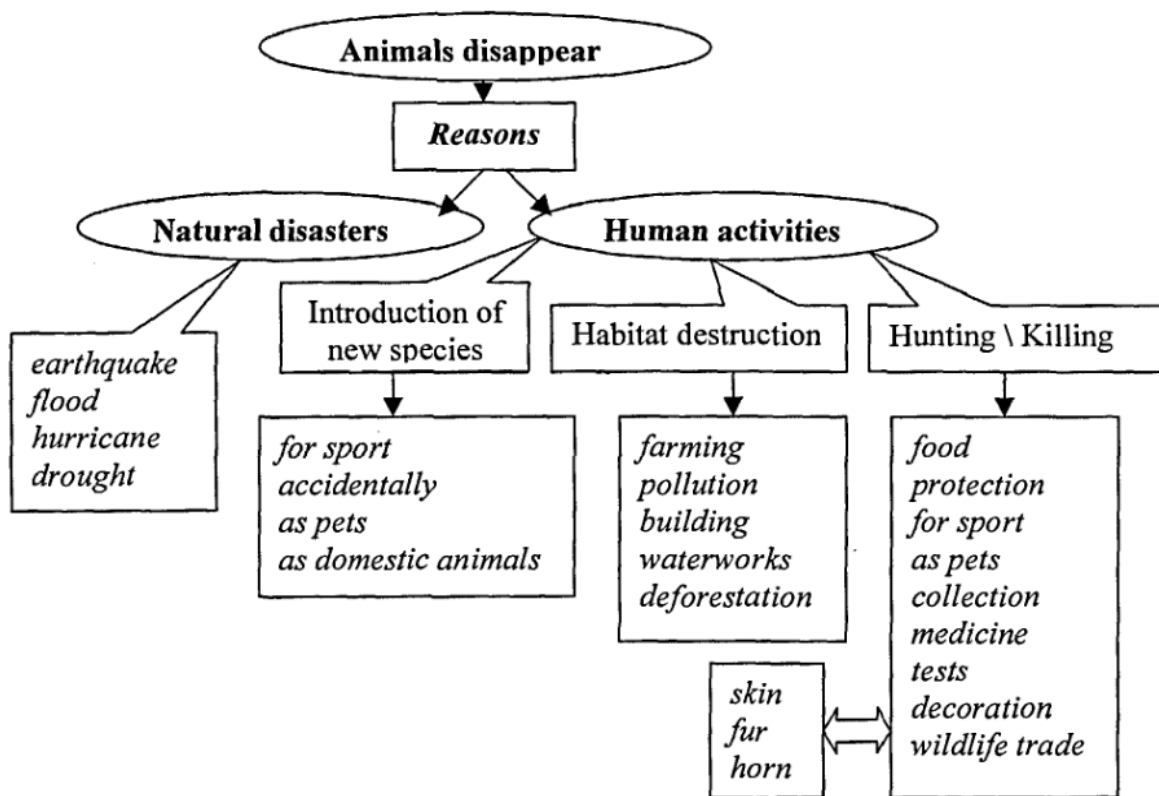


Рис. 1. Асоціативна схема до проекту.

*Лексика до активного та пасивного засвоєння*

Досліджувана з теми	Додаткова		
	Активна	Пасивна	Словосполучення та потенційний словник
1) extinct	1) rare	1) earthquake	1) die out
2) to endanger	2) value	2) flood	2) to cut down for (timber);
3) a species	3) adapt	3) hurricane	3) to threaten to extinction
4) a pigeon	4) crowd out	4) rapidly	4) to be home to;
5) an insect	5) threat	5) consequence	5) to cut down;
6) a mammal	6) deforestation	6) oil spill	6) because of human activities;
7) a habitat	7) chemicals	7) native (non-native)	7) to be at risk from;
8) to damage		10) vast	8) to be out of danger;
9) to destroy			9) to threaten with extinction;
10) to cure			10) to overfish (hunt, graze, collect)
11) a creature			
12) to pollute			
13) waste			
14) poison			
15) to survive			

Введення лексики та відпрацювання вимови краще проводити на основі словосполучень, використовуючи двотактну паузовану імітаційну вправу в звукозаписі з опорою на візуальний образ словосполучення з поясненням або перекладом.

Різні способи семантизації прийнято об'єднувати в дві групи: а) перекладні та б) безперекладні, кожен з яких має свої недоліки та переваги.

Семантизація в досліджуваній групі здійснювалася за допомогою безперекладного способу, враховуючи вік учнів, а також те, що надалі передбачалася активна практика з використанням нової лексики у різних контекстах. Крім того, потрібно було точно передати значення нових слів. Учні

прослуховували аудіозапис нових словосполучень із перекладом. У кожного була зорова опора з надрукованою лексикою та поясненням. Наприклад:

<i>to be threatened with extinction</i>	<i>At the risk of dying out completely</i>
<i>different species</i>	<i>Different groups of living organisms</i>

Зрозуміло, всі вправи, як вимагає методика, були побудовані за принципом «від простого до складного», тобто від рівня словосполучення до рівня речення та надфразової єдності. Крім того, вправи передбачали складні розумові дії, що розвивають творчі здібності учнів. Наприклад, завдання: «Скласти, якнайбільше словосполучень із новим словом», звертало увагу учнів на особливості колокації та управління близьких за значенням слів, тобто, те що, що одні слова будь-коли вживаються разом, інші вимагають різних приводів.

На етапі розвитку навичок використання нових слів у різних видах мовленнєвої діяльності спочатку відбувалося впізнавання лексики на слух. Нові одиниці вводилися у знайомому лексичному оточенні та у вже засвоєних граматичних формах та структурах. Далі давалися міні тексти з новими словами, після прослуховування яких необхідно було відповісти на запитання до них. Виконання цих вправ тренувало учнів дізнаватися лексику на слух і дозволяло їм вже цьому етапі використовувати нововведений матеріал умовленні. Нижче надається зразок одного з таких міні текстів, який учні прослухали в записі.

*Today there are many species of animals and plants that are close to extinction the grey wolf, the African black rhino, and the gorilla. More than 5,000 plants are used in medicine and many of them are also threatened with extinction. Nowadays tigers have become endangered animals, too. The tiger's body is used in medicine.*

*Their number has fallen from 30,000 to 7,000.*

- 1) What animals are close to extinction?*
- 2) Why have many animals become endangered?*
- 3) Why are some plants also threatened with extinction?*

Далі учні отримали кілька міні-текстів для самостійного читання, які були об'єднані однією темою («Rainforests»). Можна запропонувати інші тексти, що містить інформацію про роль тварин у житті людини, про окремі види тварин, що зникають тощо.

У будь-якому випадку, передаючи зміст текстів, школярі не тільки вживали нову лексику в мові, але знайомилися з раніше невідомими, але цікавими фактами з теми, що вивчається. Отримана таким чином інформація могла використовуватися учнями для обговорення проблем та виконання проєктних завдань.

Таким чином, проведений відбір лексики, її запровадження та закріплення дозволили вчителю перейти до *наступного уроку* – уроку виявлення проблеми, початку організації проєктної діяльності.

Дуже важливо, щоб учні вміли самостійно визначати проблеми навколишньої дійсності. Тому доцільно не давати проблему в готовому вигляді, а запропонувати проблемні ситуації, вивчаючи та обговорюючи які учні змогли б *самі* побачити проблему.

Запропонувавши учням ситуації для виявлення проблеми, вчитель загострив їхню увагу на тих моментах, що фігуруватимуть у формулюванні проблеми проєкту: зникають ліси, разом з ними зникають тварини; якщо зник дронг через ввезені тварини, також можуть зникнути й інші тварини. У зв'язку з різними ситуаціями були, наприклад, задані такі питання, які дозволили виявити проблему по темі, що обговорюється:

1. Do animals matter?
2. Why is it it not good to buy and sell rare animals?
3. What may happen if some of animals and plants disappear? тощо.

Після презентації всіх ситуацій вчитель попросив учнів самостійно сформулювати проблему дослідження. З аналізу ситуацій, власного досвіду та знань учні виявили проблему: «Як врятувати тваринний світ від вимирання?».

Наступна стадія проєктної діяльності – окреслення шляхів вирішення проблеми. Асоціативна схема, складена вчителем до уроку, надала певну допомогу, оскільки дала можливість наочно визначити можливі варіанти вирішення виявлених проблем, і навіть можливий варіант записи на дошці (в умовах онлайн навчання – на дошці Miro) причин існування виявленої проблеми.

Ми вже писали про те, що завдання вчителя та учнів – не пошук способу вирішення проблеми, невирішеної людством, а формування та розвиток у учнів



англомовної комунікативної компетентності відповідно до вимог освітнього стандарту, а також інтелектуальних умінь критичного та творчого мислення: уміння аргументації, аналізу. У процесі такого обговорення учні повинні *виявити* швидко реакцію у спілкуванні, максимальну мобілізацію мовленнєвих умінь, що є характерними якостями сформованості мовленнєвих навичок. Вчитель повинен, зацікавивши учнів важливістю, актуальністю цієї проблеми, спрямувати їх розумову, комунікативну та практичну діяльність на актуалізацію наявних знань і умінь. До початку обговорення учні читають *пам'ятку* щодо правил проведення дискусії.

З отриманих кількох формулювань шляхів розв'язання завдань було обрано найважливіші. У нашому випадку це: *вирубка лісів, зміна довкілля, погане довкілля*.

Сформульовані в такий спосіб припущення доки дозволяли досить чітко визначити шляхи обговорення проблеми. Тому висування нових припущень було продовжено. Звуження та конкретизація кожної з них продовжувалися відповіддю на запитання *Чому?* За необхідності вчитель ставив навідні питання, використовував наочність, міні-тексти, ненав'язливо спрямовуючи думку учнів у потрібне русло.

Під час обговорення учні прагнули показати своє бачення можливих наслідків проблеми. Розглядаючи одну з причин втрати довкілля - *вирубку лісів або deforestation* - учні пояснювали, наскільки проблема серйозна: нестача кисню (oxygen deficiency), нежива земля (lifeless land) (були використані фотографії з журналу «Panda Times»), парниковий ефект (greenhouse effect). Обговорення цих *питань* вивело учнів на припущення про необхідність роз'яснювальної кампанії про роль тропічних лісів, про наслідки їх знищення та разом з ними знищення тваринного та рослинного світу.

*Метою* проекту завжди є пошук способу вирішення проблеми. Метою розгляду цієї проблеми стало вироблення вимог про захист тварин, тому проект отримав назву «Як захистити тварин, що зникають?».

Мета може бути досягнута шляхом вирішення низки *проблемних завдань*, які є свого роду етапами на шляху досягнення мети. Отже, необхідно сформулювати такі завдання, без вирішення яких мети не може бути досягнуто.

Щоб допомогти учням зробити це, вчитель попросив відповісти на запитання «Що потрібно зробити?» відповідно до кожного припущення. Вони повинні були пояснити, що зміниться в реальній ситуації на краще після досягнення мети. Разом із учителем клас вирішував, хто і як може усунути причини існування проблеми.

В результаті було визначено такі завдання, спрямовані на організацію та проведення роботи для пошуку способів вирішення проблеми, які впливали зі сформульованих припущень:

- 1) дослідити причини зникнення тварин тропічних лісів;
- 2) узагальнити інформацію про причини зникнення тварин на землі, у повітрі та у воді та види зникаючих тварин;
- 3) виробити правила поведінки відпочиваючих у лісі, біля річки;
- 4) обговорити проблему зникнення тварин із представниками громадських організацій.

Оскільки проєкт передбачав розгляд загальної проблеми різних групах під різними кутами зору, то формулювання припущень відбувалося до розбивки учнів групи.

Пошук потрібного припущення закінчується тоді, коли з його формулювання стає ясно, як визначатиметься мета пошуку вирішення проблеми.

Учні дійшли висновку, що основними причинами всіх проблем є незнання наслідків діяльності, що веде до зникнення деяких видів та відсутність контролю над полюванням, знищенням тварин заради прибутку чи задоволення. Отже, виникає потреба пошуку відповідних заходів для вирішення цих проблем.

Були сформульовані такі припущення, істинність яких підтверджувалася під час самостійних досліджень учнів:

1. Інформування людей про роль тропічних лісів, про наслідки їх знищення, про ті види, які знаходяться через це на межі зникнення, допоможе зберегти їх.

2. Аналіз причин забруднень та його наслідків, запровадження контролю над забруднення може запобігти їх наслідкам.

3. Введення обмежень на вилов, продаж, вивіз видів, що перебувають на межі зникнення, контроль та допомога громадських організацій та людей може допомогти врятувати види, що зникають?

Формулювання мети та завдань проєкту. Метою проєкту завжди є пошук способу вирішення проблеми. Метою розгляду цієї проблеми стало вироблення вимог захисту тварин, тому проєкт отримав назву «Як захистити зникаючих тварин?»

Мета може бути досягнута шляхом вирішення низки проблемних завдань, які є свого роду етапами на шляху досягнення мети. Отже, необхідно сформулювати такі завдання, без вирішення яких ціль не може бути досягнуто.

Щоб допомогти учням зробити це, вчитель попросив їх відповісти на питання «Що потрібно зробити?» з кожного припущення. Вони мали пояснити, що зміниться в реальній ситуації на краще після досягнення мети. Разом із учителем клас вирішував, хто і як може усунути причини існування проблеми.

В результаті було визначено такі завдання, спрямовані на організацію та проведення роботи для пошуку способів вирішення проблеми, та які поставали із сформульованих припущень:

- 1) дослідити причини зникнення тварин тропічних лісів;
- 2) узагальнити інформацію про причини зникнення тварин на землі, повітрі та у воді та видах зникаючих тварин;
- 3) виробити правила поведінки відпочиваючих у лісі, біля річки;
- 4) обговорити проблему зникнення тварин із представниками громадських організацій.

Оскільки проєкт передбачав розгляд загальної проблеми в різних групах під різними кутами зору, формулювання проблем відбувалося до розбивки учнів групи.

Методи дослідження та способи отримання інформації. Учні розділилися на групи та обрали по одній з припущень.

Вчитель запропонував усередині кожної групи обговорити можливі методи перевірки прийнятих шляхів пошуку рішень, джерела інформації та вид кінцевого продукту. Учні повинні були визначити, яка інформація їм буде потрібна, які джерела інформації вони планують використовувати, яким чином отримана інформація буде підготовлена та подана, щоб підтвердити висунуті припущення.

Учителеві необхідно було допомогти учням направити їхній пошук у потрібне русло. З цією метою школярам було запропоновано навідні питання, відповіді на які вони повинні були знайти в ході самостійної пошукової роботи і які допомогли визначити, який конкретно матеріал їм знадобиться. Кожна група отримала такі серії питань:

***1 група:***

1. What are rain forests?
2. Are they important? Why?
3. Who inhabits rain forests?
4. Which of them are in danger? Why?
5. What can be done to protect forests and their inhabitants?

***2 група:***

1. What is an endangered animal?
2. What are the factors that endanger animals?
3. What is conservation? What is its value?
4. What are nature reserves (wildlife refuges), national parks? Can they help to save and protect endangered species? Do zoos help?
5. How can the work of conservation organizations stop the trade in animal f) product and save animals from extinction?

***3 група:***

1. What are the main ecological threats to wildlife?
2. Where does pollution come from?
3. How does each type of pollution endanger animals?
4. What can prevent ecological disaster?
5. How can environmental programmes protect animals?

Учні кожної групи обговорили відібрані ними припущення, зіставили із запропонованими вчителем питаннями та сформулювали завдання. Ось які завдання для своїх груп намітили учні 10 клас відповідно до завдань цього проєкту:

### *1 група:*

- Знайти інформацію про те, що таке тропічні ліси; їхня особливість; цінність; причини знищення лісів та їх наслідків.
- Зібрати інформацію про ті види тварин тропічних лісів, що знаходяться на межі зникнення та скласти зведену таблицю із зазначенням видів тварин, що зникають, та темпів їх зникнення.
- З'ясувати, які заходи вживаються для захисту тропічних лісів та їх мешканців.
- Підготувати доповідь з ілюстраціями та звіт у вигляді зведеної таблиці;

Пошук інформації з цих питань вивів, наприклад, учнів на тексти про боротьбу жителів тропічних лісів за збереження своїх територій та розуміння, що захист лісів – справа не лише їх мешканців. У додатку А подано текст, підготовлений учнями для презентації.

### *2 група:*

- Визначити основні види зникнення тварин та особливості кожного з них, описати їх у звіті.
- Знайти інформацію про тих тварин, які зникли, знаходяться на межі зникнення та близькі до неї, і скласти зведену таблицю із зазначенням видів тварин, що зникають, і темпів їх зникнення.
- Зібрати інформацію, які є заповідники, національні парки, громадські організації.
- З'ясувати їхню цінність.
- Підготувати звіт з ілюстраціями, зведену таблицю.

### *3 група:*

- Визначити, які є основні причини забруднень і з'ясувати, які їх наслідки.

- Зібрати інформацію про ті види тварин, які перебувають на межі зникнення та скласти зведену таблицю із зазначенням видів зникаючих тварин та темпів їх зникнення.

- З'ясувати, які заходи вживаються для запобігання екологічним проблемам.

- Виробити правила поведінки відпочиваючих у лісі, на річці.

- Сформулювати вимоги до обмеження винищування низки видів тварин.

Кожна група виконувала одне загальне завдання, але для його реалізації було розподілено завдання, всі дані були занесені до проєктної документації. Її заповнення можна дати як домашнє завдання. Кожен учасник отримав самостійну ділянку роботи у проєкті та мав поставити свій підпис під своєю частиною роботи. Учні знали, що на всю групу буде виставлено одну підсумкову оцінку.

Після обговорення у групах форми та методу його презентації учні описали гаданий продукт класу. Було вирішено підготувати доповіді та подати наочно весь матеріал. Учні вирішили запросити своїх однокласників із другої групи.

Варто зауважити, що на заключній стадії підсумковий продукт може відрізнятись від того, який був задуманий спочатку. Так, спочатку було вирішено, що учні підготують наочний матеріал для конференції у вигляді таблиць, схем, малюнків та доповіді для доповідачів, але потім одна з груп забажала доповнити виступ інсценуванням.

Збір та обговорення одержуваних даних. Кожен проєкт призначений для виконання певних навчально-виховних завдань, вивчення конкретного, позначеного та визначеного програмою та навчальним планом змісту, для вироблення необхідних умінь. Учні повинні вдосконалювати вміння у всіх видах мовленнєвої діяльності: під час обговорення – говоріння та аудіювання, під час пошуку матеріалів – читання, оформлення – письма.

Починаючи з наступного після виявлення проблем та висування гіпотез уроку, йде поглиблене вивчення теми дослідження. Основу третього уроку склав

базовий текст, що містить основну інформацію з проблеми (див. Додаток А). І вже наприкінці цього уроку учні змогли зробити перші висновки:

- 1) Wildlife is important to people for certain reasons.
- 2) Many species become extinct because of people's activity: rainforests are cut down to construct dams, to build new settlements, for mining projects, etc. And animals are threatened to extinction.

Основне завдання всіх наступних уроків – пошук та збирання інформації через власні знання та досвід, самостійне отримання нових знань. Під час роботи над проектом учні виконували різні завдання, пов'язані з пошуком та аргументацією даних. Учні навчалися висловлювати свою згоду чи незгоду з наявними відомостями, визначали необхідність тієї чи іншої інформації для реалізації проекту, зіставляли інформацію, отриману з різних джерел, робили висновки на основі виявлених даних. Завдання вчителя цьому етапі полягало у наданні учням максимальної самостійності, допомоги у прояві творчої активності у виборі форм представлення результатів роботи.

Передача інформації від однієї ділянки до іншої, обговорення матеріалів, звіт про виконану роботу здійснювалися у різних формах та із застосуванням різних методів організації спільної діяльності. Місце роботи у групах співробітництва для виконання проєктних завдань у системі уроків показано у цикловому плануванні.

Для обміну інформацією, розвитку вміння діалогічного мовлення учні виконували завдання «Information gap». Учні отримали три види карток (їх може бути і менше, і більше), у кожній з яких була відсутня будь-яка інформація. Завдання учнів – із допомогою питань-відповідей відновити всі дані. Як приклад наводиться лише частина *повної* таблиці, з якої на розсуд вчителя може бути вилучена та чи інша інформація:

Таблиця 3.3.2

<i>Species</i>	<i>Habitat</i>	<i>Rate of extinction</i>	<i>Reason of extinction</i>
Blue whale	Atlantic Ocean	Under a thousand are left	Killed for food and oil

Giant Panda	Jungles of China	Under a thousand are left	Killed for its fur; people destroy its habitat
St. Lucia Parrot	South America	A thousand are caught yearly	Killed for food; collected as pets; people destroy its habitat

В основі роботи учнів на всіх етапах та стадіях була взаємодія. Більшість завдань виконували у групах співробітництва. Це дозволило збільшити час мовної практики кожному учню, що є основною метою уроку іноземних мов. Така робота підвищує мотивацію учнів, даючи можливість обмінюватися ідеями. Крім того, слід пам'ятати, що на середньому етапі ще не можна ігнорувати читання вголос. Ми поділяємо думку М.З. Біболетової про те, що читання вголос залишається важливим методичним прийомом удосконалення виразного читання та розвитку слухомовних навичок [15, 18]. Читання вголос, на думку Е.Н. Соловйової, необхідне як формування та контролю інших мовних і мовних навичок і умінь [178, 144]. Автори методики підкреслюють важливість цього виду читання у формуванні зрілого читання для себе [118, 273]. Тому вдосконалення техніки читання нерозривно йшло з роботою над читанням як комунікативним умінням, передбачаючи оволодіння трьома видами читання: вивчальним, ознайомчим та переглядовим. У додатку А наведено приклади текстів для аудіювання із завданнями, базові тексти на тему, що містить основну інформацію з проблеми проєкту.

Пошук інформації здійснювався і у позаурочний час. Учні відбирали факти, дані на підтвердження своїх гіпотез із різних джерел [журналів, енциклопедій, довідників, шкільних підручників з географії, біології та інших].

Наприкінці кожного уроку, отримавши достатню кількість інформації з проблеми і володіючи таким чином матеріалом, учні могли робити певні висновки, використовуючи кожен нову порцію даних та фактів для виконання своїх проєктних завдань.

Коли дані були зібрані, вчитель допоміг учням розробити систему для збереження всієї інформації та можливості звернення до неї будь-якого учня



класу всіх наступних стадіях. Для цих цілей було розроблено зведену таблицю, яка поповнювалася в міру накопичення новими даними самими учнями. Це допомагало учням коригувати свою роботу, робити перехресні посилання, а також побачити реальний поступ груп у роботі над проєктом.

Така організація, з нашої точки зору, навчала учнів більш відповідально та творчо підходити до проміжних обговорень та уявлень своєї роботи класу.

Перевірка припущень. Важливою стадією дослідження є перевірка висунутих гіпотез. Кожна група записала на дошці свою гіпотезу і надала свої докази у чорновому варіанті: таблиці, ілюстрації, окремі факти та дані. Учні після прослуховування кожної групи мали висловитися щодо доказовості та достатності представленого матеріалу. Потім колективно було ухвалено рішення про припинення пошуку даних, оскільки за кожною гіпотезою учасниками проєкту було зібрано багато матеріалу.

Презентація проєктів. Кожен учень всіх підгруп, відповідно до певної групи завданням, підготував свій виступ. Учні давали доказові пояснення значущості та актуальності висунутої проблеми та способів її вирішення, пояснювали причини виникнення проблеми та можливі її наслідки. Найцікавішим на презентації, як потім показало анкетування, є опонування. Його умови такі, що будь-який учень групи має бути готовий відповісти на будь-яке питання опонента щодо проблеми. Отже, кожна група зацікавлена в тому, щоб матеріалом володіли всі, і кожен міг обґрунтовано пояснити будь-який аспект, пов'язаний із завданням групи.

Приклади запитань та відповідей під час захисту проєктів.

***1. We can often hear and read that when we cut down trees of rainforests we are losing one of the Earth's greatest treasures? Is it so?***

Do you know that one tree of the Amazon Rainforest can house 200 different types of insects, not 200 insects but 200 different types! In one small area in Costa Rica there are more than 500 species of birds and it is as many as the number of bird species of the United Kingdom. A rainforest area of Peru is home to more species of birds than we can find in all the states of the USA. By the way, at least 3000 fruits are found in the rainforests and we eat only 200 of them. People of the rainforests use 2000 of them.

## ***2. Why should we living here care for the tropical rainforests?***

Rainforests are usefiil in many ways. Firstly, they control the Earth's weather. The water of big rainforest leaves gives out vapour, which makes clouds. These clouds protect the Earth from the sun radiation. Secondly, the Amazon rainforest is , called the «Lungs of our planet», because it produces 20% of the world oxygen. Don't forget that 70% of all plants against cancer come from rainforests. The medicines for malaria, leukemia are also made from the plants that grow only in the rainforest. If we destroy them, we shall never find some medicines. And the last, nowadays many people are worried about their health. Doctors say we should eat more fruit and vegetables. 80% of the world's diets consist of the tropical fruits. Nobody knows how many useful plants are lost because people cut down trees.

## ***3. Some animals of pet shops come from the rainforest Why are they sold?***

You are right. Some people want to have exotic animals as their pets. But usually these shops sell the animals that are allowed by the law. If you doubt you can ask for the licence in the shop.

## ***4. Scientists often meet and talk about ways of helping animals. Do you think that we usual (common) people can stop animals dying?***

I think everyone can do something even in a small way to help to preserve nature and animals. One of them is «to adopt» an animal at the zoo and help it by giving some money. Another way is to make donations. There are a lot of organizations which have there own magazines. You can buy them. Your money will go to the fund to help animals. Once I read that small animals and birds never live in the garden where grass is always cut. I think we can leave some area of the garden to make a natural home for them. When we are in the forest or in the park we mustn't break trees to make a fire, we should leave the place clean. I think there are a lot of other ways to preserve nature.

Захист закінчився обговоренням проблеми збереження тварин від вимирання. Кожній підгрупі було запропоновано подумати над наступними питаннями:

1. Why do you think today human activities are mainly responsible for the destruction of species?
2. What kind of protection can people offer endangered animals?

Оцінка проєктної діяльності. Не менш важливою стала оцінка проєктів однокласниками, їх схвалення та критичні зауваження. Оцінювання проєктів здійснювалося за критеріями, здебільшого орієнтованих як на процес, так і результат і торкалося всіх аспектів: його оформлення, зміст і презентацію, і навіть ставлення, старанність, пізнавальний розвиток учнів. Ми наголошуємо на важливості виставлення *однієї* оцінки на всю групу. Були визначені ті аспекти проєкту, які можуть бути вдосконалені у виконанні такого проєкту в інших класах.

Після закінчення презентації було проведено аналіз проєктної діяльності, що включив само- та взаємооцінку (рефлексія). Учні обговорювали цінність набутого ними досвіду. Їм було запропоновано такі питання для самоаналізу своєї діяльності у роботі над проєктом

1. Який вид роботи тобі найбільше сподобався?
2. Як ти оцінюєш якість виконаної тобою роботи?
3. Чого ти навчився?
4. Що наступного разу ти зробив би інакше?
5. Ти був досить активним у роботі над проєктом?
6. Якщо ти мав невдачі, то в чому?
7. Що вийшло найкраще?

Проєкт тим і відрізняється від колективно підготовленого наочного результату, що демонструється головний результат роботи над ним – подання результату вирішення *проблеми* та *аналіз* своєї діяльності.

А результатом такої проєктної діяльності стала спроба усвідомити важливі проблеми довкілля. У процесі їх вирішення, висловлюючи різні погляди, доводячи свою позицію, учні глибше дізнавалися про проблему, що обговорювалась використовуючи у своєму мовленні англійську мову як спосіб пізнання та висловлення своїх думок. Проблемний аспект проєктної методики, пробуджуючи думку учнів, змушував їх висловлюватися англійською мовою, переключаючи їхню увагу з форми на зміст, дозволяючи включитися в пізнання навколишнього світу засобами англійської мови.

Будь-який проєкт, призначений для реалізації в навчальному процесі на уроках, передбачає досить великий обсяг позаурочної діяльності. Предметом цього дослідження був розгляд дидактичних умов організації проєктної діяльності учнів під час уроків англійської мови.

#### **3.4. Експериментальна перевірка ефективності використання методу проєктів для формування англомовної комунікативної компетентності учнів старшого шкільного віку**

З метою практичного підтвердження теоретичних положень, що висвітлюються в магістерському дослідженні, та перевірки ефективності використання методу проєктів для формування англомовної комунікативної компетентності учнів на старшому етапі було проведено експериментальне навчання, що передбачало три етапи:

- підготовчий;
- власне експериментальний;
- етап обробки та інтерпретації даних.

Усі етапи проводились у природних навчальних умовах протягом другого півріччя 2022-2023 навчального року та охопили 28 учнів 10 А та 10 Б класів за підручником «English 10» за редакцією В.М. Буренка у школі № 29 м. Кременчук.

Проведення експерименту не передбачало наявності контрольної групи. Під час організації експериментальної роботи ми виходили з недоцільності постановки порівняльного експерименту, в якому порівняно підлягають результати експериментальної та контрольної груп учнів з наступних причин:

1. Під час проведення експериментального навчання з допомогою методу проєктів створюються умови на формування справжньої потреби використовувати англійську мову як засіб спілкування і формується стійка мотивація до вивчення іноземних мов. Оскільки такі чи навіть подібні умови не створюються в контрольній групі, це спочатку передбачає нерівні умови для експериментальної та контрольної груп. 2. Порівняння має йти за сукупністю параметрів, а в умовах, коли учні контрольної та експериментальної груп не

лише навчаються із застосуванням різних технологій, а й різних засобів навчання, це не є можливим.

Під час проведення експерименту порівняння здійснювалося з вихідним рівнем навчання на відповідному етапі навчання, який ми співвідносили з вимогами стандарту загальної середньої освіти. Ефективність навчання визначалася на основі аналізу сформованих навичок в тих самих учнів за критеріями «сильний», «середній» і «слабкий» на початку та наприкінці експериментального навчання. Динаміка формування відповідних навичок відстежувалася у процесі поточних зрізів.

Експериментальне навчання полягало у виконанні учнями проєктів на заняттях та у позаурочний час. Робота над проєктами була організована як органічна частина навчального процесу відповідно до завдань програмного матеріалу.

#### ***1) Мета та завдання експерименту.***

Основною **метою** експерименту була перевірка істинності гіпотетичних положень за умов експериментального навчання. У зв'язку з поставленою метою необхідно було вирішити такі *завдання*:

1) перевірити, яким чином запропонована організація роботи відбивається на характері англомовного мовлення (його змістовності, виразності, темпі, правильності);

2) визначити, наскільки ефективне використання методу проєктів сприяє формуванню інтелектуальних умінь критичного та творчого мислення;

3) з'ясувати, у напрямі запропонована організація роботи з формування англомовної комунікативної компетентності впливає мотивацію навчальної діяльності учнів, розвиток пізнавальних інтересів учнів;

4) перевірити, як запропонована організація роботи впливає соціокультурний характер всієї пізнавальної діяльності з оволодіння англійською мовою, тобто. знання учнями особливостей функціонування іноземної мови у новій їй культурі.

Під час проведення *підготовчого етапу* вирішувалися такі *завдання*:

- визначення параметрів та критеріїв оцінки рівнів володіння учнями мовними навичками;
- проведення вихідного зрізу знань учнів.

Для визначення ефективності використання методу проєктів у формуванні англomовної комунікативної компетентності було виділено основні та додаткові параметри ефективності та відповідні їм критерії. *Основними* параметрами ефективності експериментального навчання були такі складові англomовної комунікативної компетентності:

1. Лінгвістична.
2. Прагматична.
3. Соціокультурна.

Як *додаткові* параметри ми виділили навчально-пізнавальну та соціальну компетентності:

- 1) вміння користуватися раціональними прийомами організації навчальної праці;
- 2) готовність та бажання взаємодіяти з однокласниками, поважне ставлення один до одного, готовність до взаємодопомоги.

Вихідний зріз для визначення вихідних кількісних та якісних характеристик володіння учнями різними видами мовленнєвої діяльності проводився за наступними параметрами та критеріями:

1. Характер індивідуального висловлювання (монологічне та діалогічне мовлення).
  - a) кількісна характеристика монологічного та діалогічного мовлення:
    - обсяг усного мовного висловлювання на тему мовлення;
    - кількість лексичних помилок;
    - кількість фонетичних помилок;
    - кількість граматичних помилок.
  - б) якісні характеристики мовлення:
    - самостійність мовного висловлювання (вибір стратегії висловлювання, висловлювання без опори повні записи);

- відповідність усно-мовленнєвого висловлювання заданої навчальної ситуації;
- швидкість мовного висловлювання;
- продуктивність висловлювання (за змістом – факти, відомості, докази; формою – нові комбінації засвоєних одиниць, мінімум завченого, готового);
- цілісність висловлювання у смисловому та структурному відношенні.

Під висловлюванням ми розуміємо одиницю мовленнєвого спілкування, що має смислову цілісність, оформлену певним актуальним членуванням у складі мовного акту [35, с. 56].

## 2. Критерії оцінки лексичних навичок говоріння:

- правильне звукове оформлення;
- комбінаторика (здатність поєднання слів із засвоєними раніше);
- вживання (вибір слова та його поєднання з іншими відповідно до комунікативного завдання);
- свідомість використання лексичних одиниць;
- продуктивність використання лексичних одиниць у мові.

## 3. Критерії оцінки граматичних навичок говоріння:

- правильне оформлення (відповідно до мовної норми);
- вибір структури, яка є адекватною комунікативній задачі;
- свідомість використання граматичних структур;
- вживання (вибір граматичної структури та її поєднання з іншими структурами відповідно до комунікативного завдання). Проводився підрахунок речень, що мають смислову та інтонаційну закінченість. Для підрахунку кількості складених речень та допущених помилок використовувався наступний прийом: кожне складена учнем речення фіксувалося у вигляді горизонтальної палички. Помилки фіксувалися у вигляді букв - s, f, g (лексична, фонетична, граматична), які містилися над сказаним реченням, фіксуючи таким чином тип припущеної помилки в кожному конкретному реченні. Горизонтальні палички поєднувалися по три для зручності підрахунку кількості складених речень  $1-1+$ .

Крім підрахунку кількості складених речень та допущених помилок, було також використано формулу коефіцієнта успішності (КУ). Коефіцієнт успішності визначався за формулою  $KU = V/P_{max}$ , де  $V$  - кількість набраних балів,  $P_{max}$  - максимальна кількість набраних балів. Докладніше формула буде пояснена під час розгляду кожного виду мовленнєвої діяльності, що підлягає перевірці. Сумарні загальногрупові результати виконання завдань учнями по лінії «сильний», «середній», «слабкий», виражені в КУ, дають можливість наочно побачити результати виконання завдань до і після експериментального навчання.

Для перевірки ефективності запропонованої методики необхідно було визначити зміни у мотиваційної сфері учнів. Оцінка ефективності впливу даної технології на підвищення пізнавального інтересу учнів та формування сталого інтересу до вивчення англійської мови проводилася за такими параметрами та критеріями:

1. Готовність до навчально-пізнавальної діяльності:
  - самостійне перенесення раніше засвоєних знань та умінь у нову ситуацію;
  - володіння прийомами самостійного пізнання.
2. Прояв ініціативи:
  - активність у обговоренні проблем;
  - самостійність у висуванні ідей, способів вирішення проблем.
3. Усвідомлення необхідності включитися до навчально-пізнавальної діяльності:
  - бажання досягти мети;
  - прагнення знайти оригінальний спосіб вирішення суперечностей.
4. Задоволеність процесом навчальної праці та її результатами
  - випробування почуття радості від результату навчальної праці;
  - захопленість процесом навчальної праці.

Основними інструментами визначення ефективності впливу використання методу проєктів підвищення пізнавального інтересу учнів і мотивації до вивчення англійської мови стали анкетування і спостереження за учнями у природних умовах роботи над проєктом. Процедура обстеження полягала в тому,



що учні отримали текст анкети, що складається з кількох питань, які мають на меті визначити ставлення учнів до вивчення англійської мови. Поставлені питання, наприклад, «Назви свої улюблені предмети», «Які предмети ти включив би до переліку найважливіших у школі?» дозволили отримати уявлення про рівень мотивації учнів. Подібні питання були задані і після проведеного експериментального навчання з метою визначення динаміки зміни ставлення до іноземної мови.

Як критерії сформованості прагматичної компетенції були виділені такі:

- 1) знання змістовної частини теми;
- 2) вміння логічно вибудовувати своє мовлення;
- 3) відбирати необхідні факти, інформацію, у тому числі альтернативну та порівнювати отримані факти;
- 4) встановлювати асоціації із раніше вивченими фактами;
- 5) встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- 6) вміння аргументувати свою думку.

Основним інструментом визначення сформованості прагматичної компетентності стало спостереження і фіксація мовних висловлювань учнів на диктофон для подальшого аналізу у природних умовах роботи над проєктом, і навіть під час захисту та опонування проєктів.

Критеріями сформованості соціокультурної компетентності стали:

- 1) знання соціокультурного портрета англійської країни (географічні та природні умови);
- 2) знання про національне надбання та культурну спадщину англійської країни (національні парки, громадські організації, музеї тощо);
- 3) вміння знаходити подібність і різницю в досліджуваних явищах.

Сформованість соціокультурної компетентності визначалася спостереженням під час захисту та опонування проєктів.

Таким чином, контролю підлягали рівень сформованості умінь у різних видах мовленнєвої діяльності та ступінь володіння мовним матеріалом, а також деякі вміння критичного мислення.

З метою перевірки ступеня сформованості *лінгвістичної компетентності* нами було підбрано тексти та розроблено спеціальні завдання. Для оцінки рівня розвитку *умінь монологічного мовлення* учням було запропоновано висловитися про проблему «People should protect life on the Earth». Це завдання було спрямоване на контроль невідготовленого висловлювання та виключало користування письмовими опорами. Перед виконанням завдання учням було дано кілька хвилин підготовки. Прослуховування учнів було організовано в індивідуальному режимі, відповіді записано на диктофон.

*Кількісні* виміри показали такі результати:

- 1) середній обсяг висловлювання «сильних» учнів становив 11 речень. Відповідно «середніх» – 8 речень, «слабких» – 5 речень;
- 2) середня кількість фонетичних помилок на одного «сильного» – 2, «середнього» – 2, «слабкого» – 3;
- 3) середня кількість лексичних помилок на одного сильного – 2, «середнього» – 2, «слабкого» – 3;
- 4) середня кількість граматичних помилок на одного «сильного» – 2, «середнього» – 4, «слабкого» – 5.

Таким чином, середній КУ монологічного мовлення «сильних» учнів становив 0,6, «середніх» – 0,4 та «слабких» – 0,1. Середній показник КУ за групою становив 0,3.

Щодо *якісних* характеристик монологічних висловлювань, то результати виглядають наступним чином:

- 1) самостійність мовного висловлювання характерна всім «сильним» і трохи більше 50% «середніх» учнів;
- 2) у 60% учнів усно-мовленнєве висловлювання відповідає навчальній ситуації;
- 3) правильність використання граматичних структур спостерігається у менш ніж 50% учнів
- 4) приблизно в 60 % всіх учнів спостерігається порушення логічної послідовності висловлювання;

5) монологічні висловлювання у 60% учнів не відрізняються використанням різноманітних структур (1-2 структури);

6) у всіх «слабких» та 57% «середніх» учнів спостерігається порушення зв'язності тексту;

Якісний аналіз показав, що найбільш *типовими помилками* є:

- пропуски артиклів або неправильне їх вживання;
- пропуски закінчення «s» у третій особі однини;
- вживання частки «to» з модальними дієсловами;
- неправильне вживання прислівників «much», «many»

Для оцінки рівня розвитку умінь *діалогічного мовлення* учні отримали завдання побудувати діалог з опорою на мовленнєву ситуацію, що задається вчителем *P1.: You want to drink some tap water.*

*P2: Warn Pi against doing that.*

При визначенні КУ діалогічного мовлення учнів  $V$  є показником кількості правильно складених реплік;  $P_{max}$  - загальна кількість реплік, складених учнем.

Кількісні характеристики діалогічного мовлення такі:

1) середній обсяг висловлювання «сильних» учнів становив 6 реплік. Відповідно «середніх» – 5 реплік, «слабких» – 3 репліки;

2) середня кількість фонетичних помилок на одного «сильного» – 2, «середнього» – 2, «слабкого» – 3;

3) середня кількість лексичних помилок на одного сильного – 2, «середнього» – 3, «слабкого» – 3;

4) середня кількість граматичних помилок на одного «сильного» – 2, «середнього» – 3, «слабкого» – 4.

Таким чином, середній КУ діалогічного мовлення «сильних» учнів становив 0,6, «середніх» – 0,4 та «слабких» – 0,1. Середній показник КУ за групою становив 0,3.

Що стосується якісних характеристик діалогічних висловлювань, то результати виглядають так:

1) самостійність мовленнєвого висловлювання характерна всім «сильних» учнів і незначної групи «середніх» учнів;

2) у 60% учнів усно-мовленнєве висловлювання відповідає навчальній ситуації;

3) вміння підтримати розмову і спонукати співрозмовника до продовження розмови притаманне лише 40% учнів;

4) приблизно 50 % всіх учнів спостерігається порушення зв'язності спільного тексту;

5) монологічні висловлювання у 50% учнів носять примітивний та узагальнений характер;

6) у більшості учнів спостерігаються значні паузи на початку реплік.

Якісний аналіз показав, що найбільш *типовими помилками*, крім зазначених раніше, є:

- неправильна мелодика різних типів питань;
- «втрата» допоміжного дієслова під час утворення запитань;
- неправильне вживання порядку слів під час трансформацій речень.

Щодо *читання з розумінням основного змісту* тексту, то учні повинні вміти читати про себе тексти, що вперше пред'являються, що містять до 13% незнайомих слів, які розуміються за здогадкою. І в результаті швидкого прочитання всього тексту учні повинні зрозуміти основну інформацію, що міститься в ньому, опускаючи другорядні деталі і ігноруючи наявні мовні труднощі.

При визначенні рівня володіння вмінням читання враховувався ступінь розуміння прочитаного тексту. Підрахунок вівся також із застосуванням формули КУ, де  $V$  - ступінь розуміння прочитаного тексту, вираженого в %, а  $P_{\max}$  - 100%. Результати тестування умінь читання з розумінням основного змісту тексту були такими:

1) ступінь розуміння прочитаного – ознайомчого читання – у «сильних» склала 75%, у «середніх» – 65%, у «слабких» – 50% у середньому;

2) КУ читання у «сильних» становив – 0,7, у «середніх» – 0,6, у «слабких» – 0,5;

3) ступінь розуміння прочитаного під час навчального читання у «сильних» склала – 75%, у «середніх» – 60%, у «слабких» - 50% у середньому;

КУ читання у «сильних» становив 0,7, у «середніх» – 0,6, у «слабких» – 0,5.

Контроль умінь *аудіювання* здійснювався у вигляді тестів на відповідність чи невідповідність запропонованих тверджень змісту прослуханого тексту (True / False Statements). Тест проводився як двотактного паузорованого вправи. Свої відповіді питання «Is that correct?» учні мали продублювати письмово: True/False.

Завдання виконувалося у суворо відведений для цього час. При визначенні рівня вміння аудіювання до уваги брався ступінь розуміння прослуханого тексту. Підрахунок вівся також із застосуванням формули КУ, де V – ступінь розуміння прослуханого тексту, вираженого в %, а  $P_{\max} - 100\%$ .

Контроль умінь *писемного мовлення* передбачав виконання учнями наступного завдання: Write a letter to your English friend on your last visit to the zoo. Увага учнів зверталася на те, що завдання має бути виконане у формі листа з дотриманням необхідних даного жанру реквізитів: адреса, дати, формул вітання та прощання. Завдання не допускало користування довідковими посібниками та було розраховане на 25 хвилин навчального часу.

У таблиці 3.4.1. представлені порівняльні показники вихідного зрізу з усіх видів мовленнєвої діяльності, виражені в КУ:

*Таблиця 3.4.1.*

**Порівняльні показники на констатувальному етапі педагогічного експерименту**

<i>Вид мовленнєвої діяльності</i>	<i>Категорія учнів</i>		
	<i>Сильний</i>	<i>Середній</i>	<i>Слабкий</i>
Монологічне мовлення	0,6	0,4	-0,2
Діалогічне мовлення	0,6	0,4	-0,2
Читання	0,7	0,6	0,5
Письмо	0,8	0,6	0,5
Аудіювання	0,4	0,3	0,1

Після проведення констатувального зрізу ми розпочали проведення **2 етапу** експериментального навчання, який передбачав виконання учнями серії проектів. Навчання велося за запропонованою нами методикою. Експериментальному дослідженню підлягали такі проблеми:

- яким чином дана педагогічна технологія може бути інтегрована у традиційну систему *навчання* (класно-урочну);
- перевірка ефективності використання розроблених завдань.

Розроблений цикловий план, метою якого було перевірити ефективність запропонованої методики дозволив досить чітко визначити зміст діяльності вчителя та учнів на кожному етапі оволодіння мовним матеріалом та визначити місце проєктних завдань у загальній системі уроків. Для перевірки дієвості циклового планування в останню графу плану під час навчального процесу вносили коментарі, які дозволяли коригувати освітній процес. Від проєкту до проєкту до плану вносилися зміни, що дозволили створити остаточний варіант циклового плану. Під час експериментального навчання учнями у співпраці з учителем було виконано три проєкти, подані у таблиці 3.4.2.

Таблиця 3.4.2.

#### Тематика та алгоритм проєктів

<i>№</i>	<i>Тема</i>	<i>Проблема</i>	<i>Результат</i>	<i>Тип проєкту</i>
1.	Climate	Can the climate influence living beings? Give your pros and cons.	An atlas of an unreal island	Змішаний (практико-орієнтовний та дослідницький)
2.	Man and Environment	How to save animals from extinction?	Reports	Інформаційний
3.	Man and Environment	Is a human being a creator or devastator?	Role-play: a conference involving so called doctors, scientists, reporters	Дослідницький

Під час відбору проєктів ми керувалися такими міркуваннями:

- 1) проблематика проєктів має відповідати програмному матеріалу;

2) проблематика проєктів має відповідати інтересам учнів;

3) відібрані проєкти мають бути різних типів.

Запропоновані проєкти були змістовно пов'язані з різними способами виконання навчальних та інтелектуальних дій, вони сприяли активізації навчально-пізнавального процесу та пошуку вирішення проблем. Організація навчальної діяльності була наближена до індивідуальних можливостей учнів. Корективи вносилися й у виконання проєктів: наприклад, відбувалася зміна складу творчих груп, викликана необхідністю оптимізувати групову взаємодію, коригувався хід і задум деяких проєктів, підказаний конкретною ситуацією чи можливостями та інтересами учнів.

### ***Результати експериментального навчання старшокласників***

Заключним кроком експериментального навчання стало підбиття підсумків, порівняння з результатами констатувального зрізу та їх інтерпретація. Таким чином, **3 етап** містив такі процедури:

- проведення контрольного зрізу для визначення рівня сформованих умінь говоріння, читання та аудіювання;
- обробка та інтерпретація даних;
- заповнення анкети учнями, розмова;
- підбиття підсумків.

Для визначення рівня сформованих умінь говоріння, читання та аудіювання було проведено **контрольний зріз**. На контрольному етапі учні виконували завдання, близькі за характером та цільовою орієнтацією до завдань констатуючого етапу. У таблиці 3.4.3. представлені порівняльні результати виконання завдань учнями вихідного та підсумкового зрізів.

*Таблиця 3.4.3.*

### **Порівняльні результати констатуючого та контрольного етапів експерименту**

<b><i>Категорії учнів</i></b>			<b><i>сильний</i></b>	<b><i>середній</i></b>	<b><i>слабкий</i></b>
Монологічне мовлення	кількість речень	констатуючий	11	8	5
		контрольний	21	15	9
		констатуючий	2	4	5

	кількість помилок	контрольний	0	1	2
Діалогічне мовлення	кількість реплік	констатуючий	6	5	3
		контрольний	9	8	6
	кількість помилок	констатуючий	2	3	4
		контрольний	0	1	2
Читання ознайомлювальне навчаюче	ступінь розуміння	констатуючий	75	65	50
		контрольний	100	87.5	75
	ступінь розуміння	констатуючий	76	63	53
		контрольний	100	94	82
Аудіювання	ступінь розуміння	констатуючий	80	60	50
		контрольний	100	90	70

Зупинимося докладніше на *якісній інтерпретації* результатів експериментального навчання за виділеними раніше параметрами та критеріями.

*Монологічні висловлювання* учнів стали більш логічними та змістовними, збільшився їх обсяг (у середньому на 5-10 речень). Мовлення більшості учнів стало продуктивнішим як за змістом, так і формою: його відрізняє наявність різноманітних мовних зразків і граматичних структур; учні стали наводити багато фактів і доказів у зв'язку з проблемою, що обговорюється. Помітне зростання свідомості вживання граматичних структур у «середніх» та «слабких» учнів. Висловлювання «сильних» та «середніх» учнів вирізняє використання додаткової лексики, яка часто перевищує програмні вимоги. Збільшився темп висловлювання «середніх» та «сильних» учнів. Слід також відзначити збільшену здатність більшості учнів порівняно з вихідним рівнем аналізувати матеріали і на основі цього аналізу висловлювати свою позицію з теми, що вивчається, встановлювати асоціації та причинно-наслідкові зв'язки з раніше вивченими фактами.

Перевірка сформованості навичок *діалогічного мовлення* також дала позитивні результати. Зросла здатність «слабких» учнів адекватно реагувати на



репліки своїх товаришів. Беручи активну участь в обміні думками, «сильні» та «середні» учні стали без особливих труднощів підтримувати розмову перепитуванням, уточненням; спонукати співрозмовника до продовження розмови, пов'язуючи свій досвід із досвідом співрозмовника; висловлювати свою думку щодо проблеми, використовуючи оцінки висловлювання.

Результати перевірки усного та писемного мовлення дали підставу вважати, що на якість сформованих навичок позитивно вплинуло збільшення часу усної практики кожного учня на етапах формування та вдосконалення навичок, і навіть на етапі творчого застосування матеріалу з допомогою організації навчання у групах співробітництва. Збільшення кількості речень в усному та писемному висловлюванні на запропоновану тему. Ми пояснюємо це також активізацією пасивного словника, опанованого самостійно під час роботи з додатковими матеріалами у процесі роботи над проєктами. Крім того, виявлення проблеми, висунування гіпотез, обговорення та аналіз зібраного матеріалу ставило учнів у ситуації реального використання англійської мови. Систематична робота з інформацією, пов'язана з пошуком, відбором, аналізом та обговоренням матеріалів з досліджуваних проблем, написання текстів, публічна презентація та захист проєктів також сприяли кількісним та якісним змінам мовленнєвих навичок.

Ми також відзначаємо підвищення рівня вміння *читати вголос*. Проведення цілеспрямованих вправ на відпрацювання техніки читання на початку уроку помітно знизило кількість фактичних помилок у більшості учнів і збільшило темп читання вголос у «слабких». «Сильні» та «середні» учні стали більш виразно читати, що виявилось у правильній синтагматичності читання та дотримання інтонації.

Результати перевірки сформованості умінь аудіювання та розуміння прочитаного тексту також дали позитивні результати. Зріс ступінь уваги більшості учнів. Систематична робота, пов'язана з реструктуруванням текстів відповідно до завдань проєктів, пошуком відомостей, що підтверджують мету, сприяли розвитку специфічних навичок роботи з інформацією на різних носіях. У 85% робіт учнів було відзначено володіння вмінням відбирати літературу та

науковий матеріал для підтвердження своєї точки зору та порівнювати отримані результати, вміння логічно вибудовувати своє писемне та усне мовлення.

Таким чином, метод проєктів, будучи комплексним видом навчальної діяльності, дозволив інтегрувати різні види англomовного спілкування з метою вирішення практичних, дослідницьких та інших проблемних та творчих завдань.

Лексичний *аспект* тестувався за допомогою спеціального завдання Vocabulary Check, що проводиться після вивчення кожної теми. Рівень активного засвоєння лексичного матеріалу результаті запропонованої учням системи вправ не опускався нижче 87 -92%. Надалі ця лексика активізувалася під час мовної практики, вирішення конкретних комунікативних завдань. Труднощів у підборі лексики під час усних висловлювань, зазвичай, не зазначалося, оскільки учні мали змогу попередньо обговорити проблему групи співробітництва. Що ж до пасивного словника, можна відзначити, що з просування роботи над проєктом деяка кількість додаткової лексики також активізувалося. У середньому від 20 до 40% пасивного словника переходило до активного.

Ми також констатуємо більш вільне оперування культурознавчими та країнознавчими реаліями, знання учнями соціокультурного портрета англomовних країн, вміння знаходити подібність і відмінність у досліджуваних явищах (клімат, особливості тваринного та рослинного світу англomовних країн, розв'язання екологічних проблем тощо), що свідчить про зростання рівня *соціокультурної компетентності*. Під час презентацій учні демонстрували знання відомих національних парків та громадських організацій: *Snowdonia National Park in Wales, Uluru National Park in Australia, Everglades National Park in Florida, Fiordland National Park in New Zealand, World Wide Fund for Nature, Friends of the Earth, World Society for Protection of Animals, International Fund for Animal Welfare*. Інтеграція міжпредметних знань, орієнтація загальну картину світу сприяють соціальної адаптації особистості учнів.

Наступним кроком стало проведення анкетування, щоби простежити динаміку розвитку ставлення учнів до проєктної діяльності. Підсумки *анкетування і розмови* з учнями після експерименту свідчать, що це учні висловилися за проєктної роботи. Хоча виконання перших проєктів було з

різного роду труднощами (організаційного, лінгвістичного характеру та інших), досягнуті результати вселили у яких віру у свої можливості, і більшість учнів висловили своє бажання й надалі виконувати проєкти. Так, у другій половині II семестру, під час вивчення теми «США» учнями було виконано проєкт «Як стати добрим президентом?», який показав сформованість навичок проєктної діяльності, що дозволило учням вийти на обговорення питань моральної оцінки якостей особистості. Працювати у підгрупах сподобалася всім учням. 86% учнів вважають, що метод проєктів навчив їх працювати у групі, виконуючи різні функції (роль лідера та роль підлеглого); вміння працювати самостійно з більшими обсягами інформації; вміння слухати товаришів; вміння виступати перед товаришами. За підсумками виконання проєктів 72% учнів стали вище оцінювати свої можливості та здібності; ті, що були незадоволені собою, додавали, що намагатимуться виконати наступний проєкт краще. Інтерес школярів до проєктної роботи найчастіше формулювався фразами: «Так я дізнаюся більше», «Я навчився доробляти все до кінця», «Працювати в групі цікавіше», «Ми вчимося фантазувати», «Ми вчимося виступати перед однокласниками», «Я навчився *розглядати* тему з різних сторін».

Крім того, експеримент дозволив виявити непрямі результати: спілкування учнів почало мати більш мотивований характер. Вони стали більш ініціативними та допитливими. Під час виконання проєктів значною мірою зросла взаємодопомога у міжособистісних контактах; кожен учасник проєкту здобув великий комунікативний досвід.

Таким чином, кількісний та якісний аналіз результатів експериментального навчання, що показав підвищення успішності учнів, зміна їх особистісних якостей та інтелектуальних умінь, а також позитивні відгуки учнів підтвердив досягнення мети та ефективність застосування цієї технології на старшому етапі навчання англійської мови в ЗЗСО.

### **Висновки до III розділу**

Успіх реалізації методу проєктів залежить від того, наскільки технологічно він опрацьований, від правильно організованої роботи та спільних зусиль учасників проєкту на всіх етапах та стадіях.

1. Для успішної організації роботи учнів на уроці важливе значення має підготовка вчителем проєктного завдання до початку роботи над проєктом, що передбачає відбір змісту, підбір ситуацій для виявлення проблеми та формулювання припущень учнями, підготовку питань для організації обговорення з передбачуваних проблем та пошук рішень щодо їхнього вирішення, визначення джерел інформації технічного, організаційного забезпечення.

2. Учні мають бути певним чином підготовлені вести аналітичну пошукову діяльність. Найчастіше вони готові до проєктної діяльності у повному обсязі, що зумовлює необхідність організації пропедевтичного курсу. Цей курс, для якого були розроблені спеціальні завдання та пам'ятки, дозволив підвести учнів до рівня, достатнього для початку проєктної діяльності та приступити до організації експериментального навчання, яке велося за запропонованою нами методикою.

3. Для проєктів була обрана екологічна проблема, відповідно до завдань якої, всі виконані проєкти були взаємопов'язані не тільки єдиною темою – «Людина і світ природи», а й єдиною проблемою «Що означає людина у світі природи?», що дозволило проєкт за проєктом, вивчаючи питання, пов'язані з місцем і роллю людини в природі, проблемами охорони навколишнього середовища, виконуючи різні завдання, розвивати в старшокласників уміння аудіювання, говоріння, читання та письма, все глибше занурюючись в проблему, розглядаючи різні її аспекти, використовуючи при цьому англійську мову як засіб вираження думок.

4. На прикладі проєкту «Як врятувати тварин, що зникають?» було показано, які завдання потрібно було вирішити усім учасникам проєктної діяльності – вчителю та учням, яким чином здійснювався відбір змісту навчання, як було організовано формування мовленнєвих навичок та розвиток мовних умінь у всіх видах мовної діяльності, а також співробітництво учнів.

5. Розроблений відповідно до завдань дослідження циклоплан дозволив досить чітко визначити зміст діяльності вчителя та учнів на кожному етапі оволодіння мовним матеріалом та визначити місце проєктних завдань у загальній схемі уроків.

6. Теоретичні дані, на яких будується висновок про ефективність застосування методу проєктів для підвищення рівня англomовної комунікативної компетентності, формування стійкої мотивації, а також формування умінь критичного мислення та умінь працювати з інформацією вимагали проведення експерименту з метою реалізації поставлених завдань.

7. Кількісний та якісний аналіз результатів експериментального навчання, що показав підвищення успішності учнів, зміну їх особистісних якостей та інтелектуальних умінь, а також позитивні відгуки учнів підтвердив досягнення поставленої мети та ефективність застосування цієї технології на старшому етапі навчання в ЗЗСО.

8. Практичні дані, на основі яких будується висновок про ефективність методу проєктів, доводить безперечну методичну перспективу застосування цієї технології на старшому етапі навчання англійської мови в ЗЗСО.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Центральною ідеєю докорінної перебудови сучасної української школи та численних реформаторських програм та концепцій у сфері освіти останніх десятиліть стає переосмислення традиційних підходів до освіти, переорієнтації освіти із засвоєння готових знань на розвиток особистості учня, його творчих здібностей, самостійності мислення та почуття особистої відповідальності як моральної властивості особистості. Це диктує необхідність запровадження у навчальний процес інноваційних технологій, покликаних змінити пріоритети цілей навчання.

2. Проблема формування сталої мотивації до вивчення англійської мови та культур вирішується успішніше, якщо в її основі лежить формування потреби спілкування англійською мовою, що, своєю чергою, передбачає наявність певного мовного середовища. Проте, недостатньо насичити урок умовно мовними чи мовленнєвими вправами для вирішення комунікативних завдань. Важливо надати учням можливість вирішувати реальні життєві проблеми, які породжують думки для того, щоб учні акцентували увагу на змісті свого висловлювання, а мова виступала у своїй прямій функції – формування та формулювання цих думок.

3. Однією з інноваційних технологій, здатної вирішити проблеми створення умов для використання англійської мови в ситуаціях реального міжкультурного спілкування, формування та розвитку механізмів мислення, є метод проєктів, в основу якого покладена ідея про спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на результат, який досягається завдяки вирішенню тієї чи іншої практично чи теоретично значимої для учня проблеми. Проблемний аспект проєктної методики пробуджує думку учнів, дозволяє включитися у пізнання навколишнього світу засобами англійської мови.

4. Інтеграція методу проєктів у класно-урочну систему дає можливість, не торкаючись змісту навчання, визначеного стандартом, і вносячи зміни у сітку годин, глибше вивчити програмний матеріал, оскільки зміст проєктної роботи будується не стільки на вивченні готових текстів, але й на обговоренні актуальних проблем, доступних учням за складністю, і які стосуються реального

життя. Навчальний процес при цьому будується не в логіці предметів, що вивчаються, а в логіці навчальної діяльності, що дозволяє зблизити навчальні завдання з завданнями спілкування з реальним світом.

5. Вивчення вікових особливостей учнів показало, що проєктна діяльність є найбільш органічною стосовно психолого-педагогічних особливостей цього віку.

6. Успішна організація проєктної діяльності залежить від рівня володіння учнями цілою низкою необхідних для цього навичок, у зв'язку з чим проведення пропедевтичного етапу, на якому здійснюється знайомство учнів з технологією виконання проєктів на основі спеціально розроблених завдань та пам'яток, набуває великого значення для усвідомлення учнями специфіки навчання за новою технологією, створення їм атмосфери психологічного комфорту.

7. Метод проєктів дає можливість максимальної індивідуалізації та диференціації навчання, що виявляється у наданні учневі умов для роботи над посильним за обсягом та складністю завданням у своєму власному темпі та своїми власними методами. Допустимість виконання проєкту у індивідуальному темпі створює рівні можливості для особистісного зростання всіх учнів, реалізації потенціалу, закладеного природою.

8. Застосування методу проєктів засноване на використанні різноманітних організаційних форм роботи (індивідуальних, групових) та їхніх різноманітних поєднань, а також різних видів пізнавальної діяльності, що виходять за межі традиційного навчання англійської мови (інтерв'ю, анкетування, експеримент, розробка діаграм, схем, таблиць, малюнків, складання репортажів тощо). Це навчання в системі соціальної взаємодії, і учні приймають та виконують різні соціальні ролі (організатора, лідера, виконавця тощо). Робота над проєктом формує почуття відповідальності учня перед колективом, розвиває в учасників командний дух, стимулює розвиток такої необхідної соціальної навички як комунікабельність та вміння співпрацювати.

9. Під час організації проєктної діяльності вчитель набуває ролі організатора, координатора та помічника самостійної навчально-пізнавальної, комунікативної, творчої та дослідницької діяльності учнів.

10. Використання методу проєктів впливає на мотиваційну сферу учнів, підвищуючи інтерес, як до процесу навчальної діяльності, так і до її результату. Відпрацьовується шкала індивідуальних цінностей, в якій результати не лише свої, а й праці інших людей набувають особливої значущості, що сприяє підвищенню особистої впевненості у кожного учасника проєкту, розвиває вміння правильно оцінювати себе та інших.

11. Технологія застосування методу проєктів набула експериментального підтвердження. Відповідно до розроблених параметрів та відповідних їм критеріїв ефективності запропонованої методики, результати експерименту показали, що метод проєктів забезпечує досягнення позитивних освітніх результатів: підвищення успішності учнів, зміна їх особистісних якостей, розвиток стійких інтересів, мотивів, потреб у навчанні, формування інтелектуальних умінь. Відзначаються кількісні та якісні зміни результатів навченості, що виразились у збільшенні обсягу монологічних висловлювань (в середньому на 5-10 речень), продуктивності мовлення, як за формою, так і за змістом; найбільш збільшеної здатності учнів до участі у діалогах та полілогах; підвищення рівня вміння читання вголос з дотриманням правильної синтагматичності читання та інтонації; в умінні працювати з інформаційними джерелами на різних носіях; більш вільне оперування культурознавчими та країнознавчими реаліями. Крім того, експеримент дозволив виявити непрямі результати, що виявилися в поліпшенні взаємин учнів, який став мати більш мотивований характер.

12. Зрозуміло, ми не розглядаємо метод проєктів як основний, що визначає стратегію навчання іноземних мов, який претендує на те, щоб витіснити інші методи та види навчальної діяльності. Метод проєктів – це лише один з методів, що адекватно відображає особистісно-орієнтований підхід, який може бути ефективно використаний на різних етапах навчання в сукупності з іншими методами. Однак, при грамотному його використанні метод проєктів сприяє більш ефективному вирішенню методичних завдань та завдань навчання, що пов'язані з формуванням прагматичної компетенції, формуванням інтелектуальних умінь працювати з інформацією, формуванням та



вдосконаленням соціокультурної компетентності, індивідуалізацією та диференціацією процесу навчання.

13. Практичні дані, на основі яких будується висновок про ефективність методу проєктів, доводять безперечну методичну перспективу застосування цієї технології на старшому етапі навчання англійської мови в ЗЗСО. Вочевидь, залишається питання подальшої науково-дослідницької роботи з цієї теми: розробка методики використання методу проєктів в закладах фахової передвищої освіти в умовах онлайн.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексенко, С. Ф. (2022). Інформаційно-комунікаційні технології як невід'ємна складова забезпечення якості навчання іноземної мови. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії* (с. 153–154). Кропивницький.
2. Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Альма-матер.
3. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості. У двох книгах. Кн.1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ: Либідь.
4. Бех І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. №12 (17, 18), 5–7.
5. Боднар С. В. (2014). Когнітивний підхід до формування англійської лексичної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Наука і Освіта*, (10), 34–37.
6. Бондар С. П. (2012). Компетентнісна спрямованість змісту і структури навчального предмета в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*, (20), 10-23.
7. Бориско, Н. Ф. (2018). Проблеми міжкультурної підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземних мов. *Іноземні мови*. № 1 (93), 9–20.
8. Борщовецька, В. Д., Семенчук Ю. О. (2009). Використання навчальних стратегій для оволодіння іншомовною лексикою. *Іноземні мови*, (2). Retrieved from: <http://space.wunu.edu.ua/jspui/bitstream/316497/18811/1>
9. Буренко, В. М (2018). *Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту): підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти*. Харків.
10. Воронцова, Т. Ю. (2014). Використання нових інформаційних технологій в процесі вивчення іноземної мови. Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/11105/1/33.pdf>.

11. Генкал, С. Є. (2005). Індивідуальні освітні проекти як засіб реалізації пізнавальних потреб учнів профільних класів. *Педагогічні науки: Зб. наук. пр.*, (II), 200-206.
12. Гільбух, Ю. З. (1992). Темперамент і пізнавальні здібності школяра: діагностика, педагогіка. Лісняк, Н. С. (Ред.) Київ.
13. Глазкова, Н. О. (2010). Проектна технологія на уроках англійської мови. Retrieved from: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2010\\_6/files/PD610\\_18.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_6/files/PD610_18.pdf)
14. Годованець, Н. І. (2015). Проектний метод вивчення іноземної мови. Серія «Педагогіка, соціальна робота», (Вип. 31). Retrieved from: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/306/1pdf>
15. Гуцан, Л. А. (2019). Компетентнісний підхід в освіті. *Компетентнісний підхід у позашкільній (неформальній, додатковій) освіті. визначення ключових компетентностей учнів у міжнародних та українських освітніх стандартах*. Retrieved from: [https://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan\\_50025.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan_50025.pdf)
16. Гуцан, Л. А. (2021). Компетентнісний підхід в освіті. *Компетентнісний підхід у позашкільній (неформальній, додатковій) освіті. визначення ключових компетентностей учнів у міжнародних та українських освітніх стандартах*. Retrieved from: [https://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan\\_50025.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan_50025.pdf)
17. Державний стандарт базової середньої освіти. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
18. Дубасенюк, О. А. (Ред.) (2013). *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методика*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
19. Дубасенюк, О. А. (Ред.). Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійнопедагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід* (С. 14-40). Житомир.
20. Енциклопедія освіти (2008) / Акад. пед. наук України, Кремень, В. Г. (Ред.) Київ.

21. Єжак, Т. М. (2013). Організація проектної діяльності молодших школярів. Теорія і практика. Особливості орієнтованої освіти: Матер. Всеукр. наук. пр. конф. Київ – Запоріжжя. (Ч. I), 245-249. Retrieved from: <http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/3810/3/>
22. Єрмаков І. Г., Пузіков О. Д. (2005). Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12 – річної середньої школи. Запоріжжя.
23. Зеня, Л. Я. (2008). Навчання іноземних мов у старшій професійній школі: лекційно-практичний курс. Горлівка, Україна: Видавництво Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.
24. Історія педагогіки (1999). Левківський, М. В., Дубасенюк, О. А. (Ред.). Житомир: Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/18052/1999.pdf>
25. Карп'юк, О. Д. (2018). Англійська мова (10-й рік навчання) : підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль.
26. Климова, К. Я. (2006). Основи культури і техніки мовлення: Навч. посібник. Київ.
27. Коваль, І. В. (2005). Підвищення навчання мотивації при вивченні іноземної мови у ВНЗ. *Пробл. загальн. та пед. психології*. Київ. Т. 5. (Вип. 2), 66-73.
28. Константинова, О. М (2003). Навчання із задоволенням (Метод проектів при вивченні іноземних мов як засіб розвитку творчої особистості). *Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико - зорієнтований збірник* (С. 248-257). Київ.
29. Концепція навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.] (2015). (В. Г. Редько, Ред.) Київ.
30. Концепція розвитку педагогічної освіти Retrieved from: <https://osvita.ua/school/reform/58718/>
31. Кузьмінський, А. І., Омеляненко, С. В. (2010). Технологія і техніка шкільного уроку: Навчальний посібник. Київ: Знання.

32. М'ясоїд, П. А. (2001). Загальна психологія : навч. посіб. (2-ге вид., допов.) Київ.
33. Максименко, В. П. (2013). Дидактика: курс лекцій: Навч. посіб. Хмельницький. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/33687761.pdf>
34. Метод проєктів у шкільній освіті. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/718957/1/Method%20projektiv.pdf>
35. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін. (2013). (С. Ю. Ніколаєва, Ред.) Київ: Ленвіт.
36. Мороз, Л. В., Пашко, О. І. Соціокультурний аспект у вивченні іноземної мови як чинник розвиваючого навчання *Вісник Житомирського державного університету* (Випуск 44). Педагогічні науки. Retrieved from: [http://eprints.zu.edu.ua/3134/1/8\\_46.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/3134/1/8_46.pdf)
37. Наказ МОНЗ 408 від 20.04.2018 року Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня 10 класи. Retrieved from: <https://www.pedrada.com.ua/news/4612-zatverdjeno-tipov-osvtn-programi-novo-ukransko-shkoli>
38. Національна доктрина розвитку освіти. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
39. Нерсесян, М. А., Піроженко, А. О. (2018). Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту). *Підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти*. Київ.
40. Ніколаєва, С. Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентісного підходу. *Іноземні мови* (№ 2), 11-17.
41. Ніколаєва, С. Ю., Бігич, О. Б. (2011). Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції. Київ.
42. Онуфрієва, І. Л., Онуфрієва, Л. А. (2010). Психологічний аспект навчання іншомовного мовлення дорослих. *Проблеми сучасної психології* (Випуск 7), 496-507.

- 43.Полат, Є. С. (2004). Що таке проєкт: Типологія проєктів. *Відкритий урок* (5–6), 37–45.
- 44.Поліщук, В. М. (2005). Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник. Суми.
- 45.Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. (2004). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод.посіб. (О. І. Пометун, Ред.) Київ.
- 46.Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. *Англійська мова*. Retrieved from: [https://www/mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/1-eng-ak.pdf](https://www.mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/1-eng-ak.pdf)
- 47.Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід (2012): монографія. (О. А. Дубасенюк, Ред.) Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- 48.Редько, В. Г. (2012). Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов : монографія. Київ: Генеза.
- 49.Рекомендацій Комітету міністрів Ради Європи. Retrieved from: <https://hcj.gov.ua/page/rekomendaciyi-komitetu-ministriv-rady-yevropy>
- 50.Роман, С. В. (2012). Професійно-орієнтована іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів іноземної мови як предмет формування в курсі практики усного та писемного мовлення. *Іноземні мови*. (№ 2), 39 – 45.
- 51.Стрілець, В. В. (2018). Проєктна методика навчання англійської мови майбутніх програмістів із застосуванням інформаційних технологій [Дис. канд. пед. наук]. Київський національний лінгвістичний університет.
- 52.Тарнопольський, О. Б. (2005). *Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти*. Дніпропетровськ.
- 53.Хорушко, Н. М. (2002). З досвіду використання проєктної методики у викладанні англійської мови. *Іноземні мови* (№ 1), 16-18.
- 54.Черниш, В. В. (2018). Етапи навчання майбутніх учителів англомовного професійно орієнтованого говоріння. Retrieved from: [http:// www.file:///E:/Users/Admin/Desktop/pspo\\_2013\\_39\(4\)\\_56.pdf](http://www.file:///E:/Users/Admin/Desktop/pspo_2013_39(4)_56.pdf)

- 55.Шелестова, Л. С. (2003). Інтерактивні технології: за і проти. Шкільний світ (№ 12), 3-9.
- 56.Benson, Phil, Winnie, Lor (1999). Conceptions of Language and Learning. System. (Volume 27, Issue 4), 459-472. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X99000457>
- 57.Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2004). Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- 58.Fried-Booth D.L. Project work. Oxford: Oxford University Press (1986). Retrieved from: <https://archive.org/details/projectwork0000frie>
- 59.Haines, S. (1989). Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers. *Walton-on-the Thames Surrey*. UK: Nelson.
- 60.Malcolm, D. and Rindfleisch, W. (2003). Individualizing Learning through Self-Directed Projects (*Forum*. Vol. 41 No. 3), 10-14.
- 61.Ribe, R., Vidal, N. Project Work (1990). Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/290698737\\_The\\_Impact\\_of\\_Project\\_Work\\_and\\_the\\_Writing\\_Process\\_Method\\_on\\_Writing\\_Production](https://www.researchgate.net/publication/290698737_The_Impact_of_Project_Work_and_the_Writing_Process_Method_on_Writing_Production)
- 62.Rogers, Carl (2017). Humanistic Theory and Contribution to Psychology Retrieved from: <https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html>
- 63.Sinclair, B. (1997). Learner Autonomy: the cross-cultural question. *IATEFL Newsletter* (Issue 139), 12-13. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/311807518\\_Learner\\_Autonomy\\_and\\_Intercultural\\_Compotence](https://www.researchgate.net/publication/311807518_Learner_Autonomy_and_Intercultural_Compotence)
- 64.Sjölund, Simon (1999). Discourses of collaboration and participant positioning in research-practice partnerships. *Scandinavian journal of educational research*. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00313831.2023.2263474?needAccess=true>
- 65.Von, Werder L. (1990). Lehrbuch des kreativen Schreibens. Retrieved from: <https://www.thalia.at/shop/home/artikeldetails/A1000964430>

66. Wellman, B., Boase, J., Chen, W. (2002). The Networked Nature of Community: Online and Offline. *IT&Society*. (Vol. 1, № 1), 151-165. Retrieved from: <http://www.ItandSociety.org>
67. Wolf, D. (2012). Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. Schreiben in der Fremdsprache: Prozess und Text, lehren und lernen. Retrieved from: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2007-2-303/html?lang=de>



**Лексика, відібрана на основі асоціативної схеми, до теми – «Руйнування довкілля»**

<i>Reason</i>	<i>Verbs</i>	<i>Nouns</i>	<i>Adjectives</i>	<i>Word-combinations</i>
Habitat destruction	adapt destroy die out construct survive clear chop; cut down; pollute; crowd out	farmland grassland waste environment timber fuel dam species threat cultivation deforestation earthquake flood hurricane	industrial specific natural vast rare complete	loss of the food source; to be cleared for (farms); to cut down for (timber); the greatest variety of animal and plant life; to destroy (cut down...) rapidly; to be burnt to make way for; because of human activities; to be at risk from; to live in the wild; to be out of danger; to threaten with

				extinction; to bring smth. to destruction
--	--	--	--	--

### *Текст про мешканців тропічних лісів*

More than fifty million people live in the rainforests of the world. Native people (the Pygmies, the Mbuti, the Hull, the Yanomami, etc.) have lived there for thousands of years and have adapted to this life. They live by hunting, gathering plants and growing crops. People of the rainforests have learnt how to use the plants and animals of the rainforest without harming it. They eat the fruits that grow on the forest trees, but they do not cut them down. They kill some animals to eat, but they do not destroy the species. These people do not always live in one place, but move to other areas of the rainforest when they have little food to eat. This helps to preserve plants and animals species of this area.

But nowadays all these people are in danger. They depend on the forests for their food and home. As we cut down more and more trees and destroy more and more of the forests, we are also killing people. The government of Congo, for example, has tried to teach the Mbuti how to farm, but these people don't want to change the way they live.

People of the rainforests have always tried to save their home, but chainsaws, bulldozers, tractors are stronger than the people who make their clothes from leaves, and hunt using spears, arrows and nets. What will happen to the Mbuti and other peoples if we cut down and bum the rainforests. If these people disappear we can lose the knowledge of the medical value of rainforest species for ever.

#### **Базовий текст 1**

##### *1. Pre-reading task*

Read the text to find out the value of wildlife.

Every living thing – a bird, an animal, a man, and an insect has its place in nature. We can't live without each other. We are connected in what is called the web of life. The extinction of any species threatens the survival of other living things.

Wildlife is important to people for four main reasons: beauty, economic value, scientific value and survival value. Animals and plants make the world a more beautiful place to live in. They help us in many ways. They give us food, medicine and clothing. Many animals are trained to work for people. The study of wildlife gives people valuable knowledge about life processes. About 70% of all species of animals and plants that we know come from rainforests, though they cover only 6% of the earth's surface. And the role of rainforests in the life of people is great. 25% of all known medicine is made from rainforest plants. We use rainforest trees to make things that we need in our everyday life. All over the world people eat ^' exotic fruits. The trees make the air that we breathe. They also help us to control the weather.

But today wildlife is in danger. We change the environment so much that animals and plant can't survive. We are losing 137 plant, animal and insect species every day. Tropical rainforests are cut down, burned or sold for timber; the land is farmed or used for roads and buildings. People shoot, trap wild animals and destroy their habitats because they think these animals are dangerous. Some animals are killed to be made into medicine and things. People catch too much fish, which is the main food for most sea animals. Sometimes animals are killed even for sport and fun.

Most animals and plants have adapted to live in a specific environment and cannot survive when it is destroyed. As the forests are cut down the animals lose their homes and food. Tree-living animals are at most risk. They have to move to new places and when they can't find food, they die. If animals die their value cannot be replaced.

*2. Answer the questions:*

1. What are the main reasons of wildlife value?
2. Why may a change in one part of the web of life mean disaster for others?
3. In what way can animals be helpful to people?
4. What role do rainforests play in the life of people?
5. Why are animals in danger nowadays?
6. Why are animals endangered to extinction?
7. Which animals are at most risk? Why?

*3. Work in sub-groups*

1) Animals are important to people for four main reasons: beauty, economic value, scientific value and survival value. Choose one reason and explain its value. Try your best to give as many concrete examples as possible.

2) Rainforests are important to people for the same reasons. Explain what their economic, scientific, survival and beauty values are. Think of as many examples as possible. Use the information from the home text and the text below: The resources of rainforests include food, clothing, shelter, fuel, spices, industrial raw materials, medicine. The medicine for malaria, leukemia comes from tropical plants. 3000 plants are active against cancer and 70% of them come from rainforests. 80% of the world's diets consist of the tropical fruits.

Foresters harvest millions of trees of rainforests. At least 3000 fruits are found in rainforests and only 200 of them are in use in the Western World. More than 20% of the world oxygen is produced in the Amazon Rainforest. They also help us to control the weather, temperatures in their own regions and in other parts of the world, the amount of water that reaches the ground. The leaves give out vapour, which makes clouds. The clouds help us in many ways.

We use rainforest trees to make things that we need in our everyday life. Indonesia and the Philippines, for example, export millions of dollars in furniture made from rattan, a kind of palm.

*4. Think and discuss in sub-groups:*

1) Why should we be concerned about the destruction of distant tropical rainforests?