

Міністерство освіти і науки України
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
Філологічний факультет
Кафедра іноземної філології та освітніх технологій

**ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В
ГОВОРІННІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ З ВИКОРИСТАННЯМ
ТЕХНОЛОГІЇ «НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ЗАВДАНЬ»**

Робота на здобуття
освітнього ступеня «магістр»
спеціальності 014 Середня освіта
(Англійська мова та зарубіжна література)
магістрантки II курсу, групи МА 21
Меркулової Аліни Сергіївни

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
Мацнєва Оксана Анатоліївна

Чернігів 2025

Роботу подано до розгляду « ____ » _____ 20 ____ року

Магістрантка _____ Аліна МЕРКУЛОВА

Науковий керівник _____ Оксана МАЦНЄВА

Рецензент _____ Світлана ЛИТВИН

Кваліфікаційна робота розглянута на розширеному засіданні кафедри
іноземної філології та освітніх технологій

протокол № ____ від « ____ » _____ 20 ____ року

Магістрант допускається до захисту роботи в екзаменаційній комісії.

В.о. завідувача кафедри іноземної філології

та освітніх технологій _____ Світлана ГЕРГУЛЬ

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	5
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ «НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ЗАВДАНЬ»	10
1.1. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності.....	10
1.2. Урахування психофізіологічних особливостей учнів старшого шкільного віку в процесі формування компетентності в говорінні англійською мовою	17
1.3. Технологія «навчання на основі завдань»: сутність та особливості використання	24
Висновки до розділу 1	31
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ «НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ЗАВДАНЬ»	33
2.1. Цілі та зміст формування компетентності в говорінні в учнів старшої школи.....	33
2.2. Етапи формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні з використанням технології «навчання на основі завдань»	40
2.3. Комплекс вправ для формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні з використанням технології «навчання на основі завдань».....	47
Висновки до розділу 2	54

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ «НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ЗАВДАНЬ»	56
3.1. Організація експериментального навчання.....	56
3.2. Хід експериментального навчання та інтерпретація отриманих результатів	60
3.3. Методичні рекомендації щодо організації процесу формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні з використанням технології «навчання на основі завдань»	67
Висновки до розділу 3	70
ВИСНОВКИ.....	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	75
ДОДАТКИ.....	84

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДМ – діалогічне мовлення

ДЄ – діалогічна єдність

МД – мовленнєва діяльність

КС – комунікативна ситуація

ІМ – іноземна мова

КГ – контрольна група

ЕГ – експериментальна група

ЕН – експериментальне навчання

ВСТУП

У суспільстві, що швидко розвивається, володіння англійською мовою є невід'ємним умінням сучасної людини. Воно забезпечує можливість міжкультурної взаємодії між представниками різних країн, яка здебільшого обумовлена професійною комунікацією, адже англійська мова як міжнародна застосовується в більшості сфер людської діяльності. Через це пріоритетним слід уважати вміння говоріння іноземною мовою. Слід зазначити, що в реальній комунікації найбільш розповсюдженим видом мовлення є діалогічне, що передбачає сформованість у мовця низки навичок і вмінь. При цьому маємо констатувати, що часто в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти розвитку вмінь говоріння учнів приділяється недостатньо уваги, що пояснюється декількома причинами. З одного боку, це спричинено обмеженою кількістю годин, що виділяється на вивчення іноземної мови, а з іншого боку, – необхідністю опрацювання визначеного програмою лексичного та граматичного матеріалу, відтак, основна увага вчителів концентрується на лексичних і граматичних знаннях і навичках.

Проблема формування компетентності в говорінні англійською мовою була й залишається об'єктом дослідження багатьох науковців. Зокрема, І.М. Олійник, Н.В. Дячук, О.В. Ковтун розглядали мовленнєву діяльність як підсистему та визначали етапи формування відповідної компетентності. Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова, С.І. Потапенко охарактеризували поняття діалогічного мовлення та його основні характеристики. Київська школа на чолі із С.Ю. Ніколаєвою окреслила цілі навчання говоріння учнів старшої школи й уміння, що є обов'язковими в діалогічному мовленні.

Важливим є врахування психофізіологічних особливостей учнів старшої школи при розвитку їхніх мовленнєвих умінь, що може значно полегшити цей процес. Цим питанням займалися такі дослідники як: Т.К. Полонська, В.В. Чумак, В.О. Васильєва та інші.

Згідно з Навчальною програмою за 2017 рік, володіння діалогічним мовленням учнів 10-11 класів має відповідати рівню B1-B1+. Однак наше емпіричне дослідження показало, що спостерігається недостатній рівень розвитку зазначених умінь. Ефективним методом для покращення вмінь говоріння учнів старшої школи може виступати технологія «навчання на основі завдань». Вивченням технології «навчання на основі завдань» займаються зарубіжні науковці J. Willis, M. Sholeh, D. Yongping, I. Rawung та інші, проте знання щодо її використання в процесі вдосконалення вмінь діалогічного мовлення потребують подальшого теоретичного обґрунтування та практичного підтвердження.

Отже, **актуальність** дослідження полягає в необхідності вдосконалення вмінь діалогічного мовлення учнів, що можна досягти шляхом використання технології «навчання на основі завдань» та недостатній розробленості методичних комплексів з використанням цієї технології.

Об'єкт дослідження – процес формування в учнів старшої школи компетентності в діалогічному мовленні англійською мовою.

Предмет дослідження – методика формування в учнів старшої школи компетентності в діалогічному мовленні англійською мовою з використанням технології «навчання на основі завдань».

Метою дослідження виступає теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальне дослідження методики формування в учнів старшої школи компетентності в діалогічному мовленні англійською мовою з використанням технології «навчання на основі завдань». Досягнення зазначеної мети забезпечувалось вирішенням таких **завдань**:

- розглянути компетентність у говорінні як складову іншомовної комунікативної компетентності;
- виокремити шляхи врахування психофізіологічних особливостей старшокласників у процесі формування компетентності в говорінні англійською мовою;

- окреслити сутність і особливості технології «навчання на основі завдань» та її потенціал для розвитку вмінь говоріння старшокласників;
- визначити цілі та зміст навчання говоріння англійською мовою учнів старшої школи;
- виокремити етапи відповідного навчання;
- розробити комплекс вправ для формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні англійською мовою з використанням технології «навчання на основі завдань»;
- перевірити ефективність розробленої методики шляхом еспериментального навчання в 10-х класах;
- укласти методичні рекомендації вчителям щодо використання технології «навчання на основі завдань» для розвитку вмінь говоріння учнів старшої школи.

У процесі виконання завдань ми використали такі **методи**: аналіз теоретичних джерел; педагогічне спостереження; узагальнення отриманої інформації; тестування рівня сформованості навичок і вмінь говоріння учнів; оцінювання отриманих результатів; анкетування; експериментальна перевірка комплексу вправ; кількісне обчислення; порівняння та інтерпретація отриманих результатів експериментального навчання.

Практичне значення визначається розробкою комплексу вправ для формування в учнів 10 класу компетентності в діалогічному мовленні англійською мовою з використанням технології «навчання на основі завдань» з тем «Relationship», «Living spaces», «Shopping around».

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що в роботі теоретично обґрунтовано можливості використання технології «навчання на основі завдань» у контексті розвитку вмінь діалогічного мовлення учнів старших класів; розроблено власний комплекс вправ для відповідного з використанням цієї технології та підтверджено його результативність шляхом педагогічного експерименту; окреслено педагогічні умови, які сприяли

ефективному впровадженню технології «навчання на основі завдань» у процес розвитку вмінь діалогічного мовлення учнів старшої школи.

Апробація результатів дослідження відбулася на Всеукраїнській науково-практичній конференції молодих науковців і студентів «Філософія, філологія, культура, освіта: слово молоді» (25 березня 2025 р., Національний університет «Чернігівський колегіум імені Т.Г. Шевченка») та на XVI міжнародній науково-практичній конференції «Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти» (Львівський науковий форум, 15-16 листопада 2025 року). Результати дослідження відображено в двох публікаціях [38, 39].

Структура наукової роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків і списку використаної літератури.

У вступі описано актуальність роботи, мету, завдання, об'єкт, предмет, методи, практичне значення, наукову новизну та інформацію щодо апробації наукового дослідження. Перший розділ присвячений загальній характеристиці компетентності в говорінні, технології «навчання на основі завдань» та шляхів урахування психофізіологічних особливостей старшокласників в процесі навчання говоріння. У другому розділі описано цілі, зміст та етапи формування компетентності в говорінні з використанням технології «навчання на основі завдань», представлено комплекс вправ для відповідного навчання. У третьому розділі описано підготовку та проведення експериментального навчання й проаналізовано отримані результати. Висновки містять основні результати дослідження.

Загальний обсяг роботи 91 сторінка, 69 з яких основний текст. Робота містить 3 додатки, що містять матеріали, використані під час експериментального дослідження.

Список використаної літератури налічує 91 джерело, 32 з них англomовні.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ «НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ЗАВДАНЬ»

1.1. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності

Для будь-якого фахівця необхідним є набуття важливих компетентностей, які згодом допоможуть йому бути рівноправним членом суспільства, розвиватися професійно і бути конкурентоспроможним на ринку праці, який безперервно та швидкоплинно змінюється. Серед цих компетентностей є такі, «що стосуються англійської мови, а зокрема збалансованого і відповідного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності» [4, с. 250]. Оскільки в сучасному освітньому процесі теоретичні знання відходять на другий план, то найбільш доцільним є розвиток тих вмінь і навичок, які знадобляться для професійного життя, після закінчення профільної школи. Без набутих навичок і вмінь мовленнєвої діяльності (МД) учні не зможуть реалізуватися ані в професійній сфері, ані в соціальній [26, с. 5], оскільки вони не здатні будуть сприймати текст англійською мовою, а також продукувати його в різних формах, задовольняючи в такий спосіб комунікативну мету.

Поняття «мовленнєва діяльність» не має загальноприйнятого єдиного визначення. Л.С. Виготський визначав МД як процес перетворення думки людини у матеріальний продукт, тобто слово, що складається з певних кроків для підготовки та реалізації різного за розміром висловлювання [56, с. 13]. Згідно з визначенням І. Олійник, МД – це процес створення та сприйняття різних видів висловлювань, що має певну мету та ціль і реалізується в ході розгортання комунікативної ситуації (КС) [41, с. 118]. При цьому КС вважається та, яка спонукає людину використовувати мову [36, с.147]. Науковці А.П. Хом'як та П.А. Кліш розглядають МД як самостійну форму діяльності та інструмент реалізації словесного спілкування між людьми в

соціумі. Вона виступає в ролі об'єкта навчання, через який досягається мета навчання – набуття мовної здатності використовувати основні форми спілкування [54, с. 53]. На думку С.П. Гірняк, МД варто розглядати як здійснення декількох одночасних функцій мови, що забезпечує єдність спілкування та узагальнення почутого задля задоволення мотиву, який був окреслений раніше [11, с. 158].

МД, як будь-яка інша, має свої особливі характеристики, описані різними науковцями. Переважна більшість дослідників відзначає, що для МД притаманним є: 1) предметність – мовлення повинно мати предмет [18, с.113], на яке воно спрямовано; 2) цілеспрямованість – мовець використовує мову як засіб досягнення своєї кінцевої мети, без якої МД неможлива [49, с. 73]; 3) ієрархічність – послідовне розташування мовних одиниць задля досягнення комунікативної мети; 4) вмотивованість – сплітання кількох мотивів, зумовлених обставинами та умовами в одне ціле; 5) фазова структура МД [18, с. 113].

Розкриваючи характеристики МД, варто зазначити те, що багато науковців використовують фазовий розподіл діяльності на 3 рівні. Перший рівень формування мовлення – мотиваційно-спонукальний. Він є особливим, оскільки на цьому етапі мовець ще не добирає мовний матеріал, яким він буде задовольняти свою комунікативну мету. Мовець, як правило, тільки визначає мету, з якою потрібно створити висловлювання [25, с. 110]. Другий етап – формувальний, на якому мовець, орієнтуючись у мовленнєвій ситуації, починає добирати найбільш доречні конструкції. Обов'язково автор мовлення повинен ураховувати статус того, з ким він говорить, тему, місце знаходження адресата, до якого мовлення спрямоване. Зважаючи на це, мовець повинен добирати стиль мови, лексику, інтонацію, форму, тип та жанр мовлення [41, с. 118]. Тобто, на цьому етапі головною задачею мовця є усвідомлення мовленнєвої ситуації, в якій він знаходиться. Третій етап – це фаза безпосереднього виконання висловлювання, задуманого мовцем, де важливе місце відводиться внутрішньому мовленню. **Внутрішнє мовлення** – це вид

мовлення, який бере участь у формуванні думки, складанні плану висловлювання, яке потім реалізується в зовнішньому мовленні. Однак, внутрішнє мовлення більш стисле, скорочене [29, с. 117-118] та неповне в порівнянні із зовнішнім мовленням. Такі ознаки внутрішнього мовлення пов'язані з тим, що мовець при формулюванні та формуванні думки дуже часто пропускає окремі слова, які для нього зрозумілі, і внутрішньо промовляє ті конструкції, які становлять для нього складність. У внутрішньому мовленні думка може бути зрозуміла тільки самій людині [43, с. 275], а от її багаторазове промовляння може полегшити її подальше розуміння оточуючими. Значна кількість дослідників включає до цієї фази ще й етап контролю. Він характерний тим, що людина, залежно від своєї мети, поліпшує свою як усну, так і письмову мовленнєву дію. Наприклад, ми добираємо більш вдалі слова, вирази, перефразовуємо речення, якщо нам здається, що вони є не зрозумілими для адресата [41, с. 118]. Отже, на третьому етапі внутрішнє мовлення трансформується у зовнішнє, де мовець уголос або на письмі продукує всі морфологічні рівні мови: слова, фрази, речення, текст і при цьому дотримується загальноприйнятих лексико-граматичних правил, логічності, інтонаційної єдності та розчленованості сказаного.

Під час здійснення МД основними засобами є мова та мовлення. Уважаємо за доцільне розглянути ці два поняття та з'ясувати їх відмінності. *Мова* – це система різних лексичних, фонетичних, граматичних одиниць, що служить задля передачі повідомлення та характеризується безперервним розвитком та нерозривним зв'язком із мисленням [11, с. 155]. Варто звернути увагу і на визначення мови як засобу спілкування, сприйняття, повідомлення та передачі традицій народу, що відображається в мовленні [56, с. 10]. *Мовлення*, за визначенням Ю.В. Косенко, – це словесна комунікація з використанням лінгвістичних знакових елементів: слів, граматичних конструкцій, тексту, інтонацій, нерідко за допомогою немовних засобів [27, с. 34].

Нагадаємо, що дослідники розрізняють 4 основні види МД, які між собою пов'язані. До основних видів належать читання, аудіювання, письмо й говоріння. Вони поділяються на рецептивні, ті, що націлені на прийом та обробку наданої інформації, та ті, що репродукують та доносять інформацію. До рецептивних належать читання та аудіювання, до продуктивних – письмо і говоріння. Об'єктом нашого дослідження є говоріння.

Говоріння – це двосторонній механізм формування ідей, що складається з генерування, сприйняття та аналізу даних, виражених в усній формі [85, с. 40]. Предметом говоріння є думки мовця; засобом – наявний лексичний запас, з якого формуються висловлювання з дотриманням граматичних, фонетичних правил; результатом – відповідь на думку, або, іншими словами, реакція, яка може виражатися словесно або за допомогою міміки чи жестів. Мовець може вважатися успішним у говорінні в тому випадку, якщо він має однаково розвинуті точність та побіжність мовлення. *Чіткість мовлення* – це здатність правильно використовувати слова та їх значення, граматичні конструкції, вибудовувати слова в тому порядку, який прийнятний для мови [60], аби запобігти труднощам та непорозумінням у комунікації. *Побіжність мовлення* – це здатність говорити вільно та зв'язно, послідовно висловлюючи думки. Говорячи про говоріння як уміння, що розвивається в процесі освоєння мови, варто зазначити, що воно не обмежується тільки монологічним підготовленим мовленням, яке часто домінує на уроках англійської мови. Завдання вчителя навчити учня використовувати мову в різних КС, що здебільшого потребують використання непідготовленого діалогічного мовлення (ДМ). Отже, розглянемо, що собою являють різні види цього мовлення.

Підготовлене мовлення – це висловлювання, структура та частини якого були безпосередньо відпрацьовані або доведені до автоматизму та потім відтворюються у вигляді повідомлення [59, с. 556]. *Непідготовлене мовлення* – це здатність використовувати мову без підготовки та опори на вчителя у непередбачуваній ситуації [59, с. 556].

Залежно від КС, в якій знаходиться мовець, мовлення може бути монологічне та діалогічне. *Монологічне мовлення* – це одностороннє мовлення, яке виконується однією людиною, у той час як інші перебирають на себе роль слухачів. Слухачі при цьому повинні чітко розуміти мову та основні висловлені ідеї. У монологі основними функціями виступають функція повідомлення, описова та спонукальна. Функція повідомлення полягає у висвітленні важливих подій та донесенні важливої інформації від одного мовця до іншого/інших [1, с. 104]. Описова функція втілюється у зображенні подій, які відбуваються навколо мовця. Спонукальна може застосовуватись, якщо мовець висловлює застереження, переконання, заохочення у своєму мовленні. Крім зазначених рис, монологічному мовленню притаманні такі: обдуманість та підготовленість; складність з точки зору комунікації, бо не підтримується такою великою кількістю невербальної мови [37, с. 84]; відсутність швидкої реакції від слухачів; обмеженість зворотного зв'язку, і в такому випадку вимагає від мовця застосування різних технік привернення уваги слухачів [50, с. 24], зокрема, ілюстрування прикладами; заохочення коментування під час процесу; використання діалогічного монологу [56, с. 12] шляхом постановки запитань аудиторії; логічна структурованість.

Вивчення науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок, що загальновідомими формами монологічного мовлення є:

- 1) Розповідь – вона може стосуватися як повсякденного життя, де найбільше описуються емоції та переживання мовця, або ж академічна розповідь, коли мовець повідомляє аудиторії те, що для неї ще є невідомим та недослідженим.
- 2) Виступ – монолог перед великою кількістю людей, який має на меті висловити думки або досягнення мовця таким чином, щоб вплинути на слухачів або закликати їх до роздумів чи навіть здійснення певних дій.
- 3) Лекція – форма, за допомогою якої передаються наукові знання та пояснюються складні для розуміння явища.

4) Доповідь, яка є представленням узагальненого матеріалу з проблемного питання [50, с. 24].

ДМ є більш розповсюдженим у щоденному спілкуванні, ніж монологічне, тому воно і стане основним об'єктом дослідження цієї наукової роботи. *Діалогічне мовлення* – це форма спілкування двох і більше осіб, які висловлюють свої думки один за одним та зацікавлені не тільки в інформації, яка повідомляється, а й у позиції опонента [42, с. 146]. На відміну від монологічного, ДМ характеризується: 1) спонтанністю – один із учасників діалогу починає спілкування не заплановано, використовуючи *стимулюючу репліку* – ту, що починає діалог, спираючись на ситуацію. Відповідно інший учасник повинен давати відповідь, беручи до уваги зміст попередньої репліки та використовуючи *реактивну репліку* [42, с. 146-147]; 2) двостороннім характером – співрозмовники проявляють ініціативність у веденні спілкування, обмінюючись ролями слухача та мовця; 3) емоційністю – реагування на репліки співрозмовника потребує вираження великого спектру емоцій: подиву, щастя, розчарування, суму тощо [23, с. 3]; 4) використанням неформальної мови, кліше та скорочених структур, адже репліки можуть бути неповними (еліптичними) [50, с. 25]; 5) підкріпленням слів або реакцій за допомогою невербальних засобів: жестів, міміки, виразу обличчя [5, с. 306].

Компетентність у ДМ – це здатність вести діалог у різних ситуаціях та сферах життя відповідно до КС [5, с. 302]. Діалогічна компетентність є набором складників: умінь, навичок, комунікативних здібностей. Усі уміння в ДМ поділяються на:

- Мовленнєві: уміння ініціювати бесіду та продовжувати її відповідно до ситуації; використовувати відповідну лексику та кліше; добирати репліки, які будуть відповідати темі; проявляти адекватну поведінку до мовця та сприймати його думку; використовувати невербальну мову відповідно до розгортання діалогу; запитувати та повідомляти інформацію.

- Інтелектуальні: вміння розпізнавати та прогнозувати наступні репліки; виділяти головну інформацію, на яку треба реагувати; висловлювати свою власну позицію, коментарі та переконувати опонента.

- Організаційні: вміти розроблювати план мовлення; підібрати правильну реакцію та висловлювання; орієнтуватися в ситуації та використовувати своє мовлення; організовувати взаємодію, тим самим не перебивати та не переривати репліки співрозмовника [5, с. 303].

- Компенсаційні: вміння використовувати мову в критичному випадку. Якщо співрозмовник не розуміє твердження, то пояснити доступними йому словами з використанням свого лексичного запасу; у складній ситуації знаходити шляхи порозуміння.

До навичок, що входять до складу компетентності в ДМ, відносимо:

- Фонетичні – розпізнавання звуків на слух та оформлення власного висловлювання з урахуванням фонетичних вимог та правил інтонування.

- Граматичні – здатність висловлюватись, використовуючи доцільні граматичні конструкції так, щоб співрозмовник міг безперешкодно зрозуміти, про що йдеться [23, с. 3].

- Лексичні – здатність добирати лексичні одиниці та komponувати їх таким чином, щоб це звучало зв'язно та доречно в контексті спілкування [5, с. 303].

Говорячи про комунікативні здібності, можна виділити такі: вміння вислуховувати; підтримувати розмову; відповідати згідно із соціальними нормами поведінки; запам'ятовувати думку мовця; толерантно вести діалог та бути толерантним до інших точок зору [5, с. 303]. Викладене дає можливість зробити висновок, що ДМ спонукає учнів використовувати мову на всіх її рівнях та застосовувати раніше набуті теоретичні знання під час курсу вивчення англійської мови на практиці, а також приділяти достатню увагу розвитку своїх соціальних навичок, які стануть у нагоді в сучасному світі.

Отже, розвиток мовлення, а й, відповідно, активізація МД, є головною ціллю у навчанні ІМ, адже спілкування є основною діяльністю людей у

сучасному світі та стосується всіх сфер життя. МД не може виникати беззмістовно, адже вона обов'язково окреслена КС, яку мовець намагається вирішити. Для цього необхідним є вміння орієнтуватися в КС та використовувати весь мовний потенціал, усвідомлюючи всі особливості обставин, в яких перебуває мовець. Важливим аспектом є те, що МД не обмежується тільки говорінням, а охоплює всі види мовленнєвої взаємодії, які певним чином допомагають розвинути вміння говоріння: читання, аудіювання, письмо. Останнє з них, як стверджують науковці, є основою для розвитку уже так званого зовнішнього мовлення, де мовець продукує висловлювання вголос. Говоріння як вид МД може бути підготовлене, або заплановане заздалегідь, яке зазвичай використовується під час виступів, та непередбачене – те, яке найбільше схоже на природну комунікацію між людьми в соціумі. У свою чергу, воно ділиться на монологічне, яке має на меті повідомити інформацію, де один учасник процесу виконує роль мовця, а інший роль слухача. Таке мовлення домінує на уроках англійської, але воно є доволі неефективним, бо супроводжується простим заучуванням. У свою чергу, ДМ є спонтанним і вимагає використання фонетичних, лексичних, граматичних, соціокультурних навичок і відповідних умінь, що спонукає учнів використовувати раніше засвоєний матеріал.

1.2. Урахування психофізіологічних особливостей учнів старшого шкільного віку в процесі формування компетентності в говорінні англійською мовою

Юнацький вік – особливий період у житті учнів, який характеризується зміною їхнього психоемоційного та фізичного стану, що має вплив на всі сфери життя, а особливо на соціальну та навчальну. До змін, що обумовлюють вплив на навчальну сферу, належать зміни в мисленні, пам'яті, мовленні, комунікації з однолітками, сприйнятті матеріалу, сприйнятті ролі вчителя,

самоідентифікації та багато інших різних факторів, які визначають рівень засвоєння знань та успішності навчання. Юність – це етап переходу дитини від підлітка до самостійної дорослої людини, який триває з 15 до 20-21 року [57, с. 125]. Дослідники В.П. Кутішенко, О.П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, М.В. Савчин, М.К. Полонська поділяють юнацтво на 2 періоди: ранню юність та пізню юність [82, с. 187]. Рання юність, межами якої є 15-18 років, – вік, що характеризує учнів 10-11 класів, стане фокусом нашого дослідження.

Рання юність характеризується припиненням росту, зміцненням серцево-судинної і м'язової систем, статевим дозріванням, завершенням формування кори обох півкуль головного мозку [51, с. 235] та нейронних зв'язків. Утворення міцних зв'язків між двома півкулями мозку впливає на розвиток пам'яті та мислення дитини. Досягнення фізичної зрілості в юнацькому віці має позитивний вплив на психічний розвиток та усвідомлення себе як члену соціуму, оскільки більшість юнаків зосереджують свою увагу на зовнішньому вигляді оточуючих [8, с. 214-215].

Говорячи про соціальний розвиток, слід зазначити, що старшокласники намагаються зайняти своє місце в суспільстві, набуті певних моральних та соціальних навичок, тому відбувається процес соціалізації. Цей процес може характеризуватися як такий, що сповнений конфліктів, особливо з однолітками; плавний, тобто без ніяких труднощів дитина здатна перелаштуватися на нову сходинку розвитку; стрибкоподібний – характеризується різкими змінами, однак є повністю контрольований особою. Зважаючи на це, М.В. Савчин стверджує, що школа повинна з однаковою відповідальністю дбати про підготовку старшокласника до праці, сімейного життя, трудової діяльності, виконання громадянських обов'язків, заохочувати його постійно займатися самовдосконаленням [51, с. 236]. З цього можна зробити висновок, що кожен учитель як суб'єкт навчальної діяльності повинен мати на меті допомогти учням старшої школи соціалізуватися через свій

предмет, зокрема ІМ допомагає у розвитку комунікативних навичок і вмінь, які є основою професійного та повсякденного життя.

Мислення в учнів старшої школи тяжіє до теоретичного та словесно-логічного. Учні здатні вдаватися до застосування абстрактного мислення та виконувати всі основні розумові операції: порівняння, узагальнення, синтез, аналіз, абстрагування, рефлексію [48, с. 13]. Усвідомлення таких особливостей є критичним для вчителя ІМ, оскільки це визначає типи та глибину завдань, які є пріоритетними в навчанні. Учні здатні прослідковувати логічність викладу матеріалу, спиратися на теоретичні знання під час виконання практичних завдань та креативно розв'язувати ті питання, які для них є новими. Для вирішення задач домінуючим є залучення дискусії між старшокласниками, в ході якої спостерігається логічний аналіз точок зору своїх опонентів [28, с. 237]. Це дає нам підстави говорити про важливість організації групової роботи на уроках ІМ, створення проблемних ситуацій, а також розвитку вмінь брати участь у дискусії.

Юнацький вік також характеризується появою дивергентного мислення, яке передбачає наявність багатьох однаково правильних і рівноправних відповідей на одне і те ж питання [8, с. 227]. Таке новоутворення допомагає розвинути критичне мислення в учнів, вони починають шукати різні варіанти вирішення завдання, а не орієнтуються лише на спосіб, наданий учителем. Така здатність є перевагою в процесі навчання говоріння ІМ, оскільки учні можуть різними шляхами досягати комунікативної мети, використовуючи раніше засвоєний на уроках матеріал. Крім того, дивергентне мислення є позитивним у розвитку не тільки монологічного, а й ДМ, оскільки учні уже не сліднують чітко наданому шаблону. При цьому завданням учителя є підтримувати та надавати практичні поради щодо розвитку вмінь ДМ.

Повертаючись до питання розвитку мислення в юнацькому віці, варто зазначити, що формуються особливості мислення, провідною серед яких є самостійність як здатність самостійно і цілеспрямовано вирішувати навчальні задачі [51, с. 252]. П.С. Атаманчук зазначає, що самостійність у процесі учіння,

яка керується на уроці вчителем, називається пізнавальна самостійність [3, с. 24]. Основою забезпечення такої самостійності є надання можливості учням шукати способи і засоби вирішення поставленої задачі без залучення вказівок учителя і перехід від виконання окремих частин завдання до повного [20, с. 274-275].

Схарактеризувавши особливості мислення, з'ясуємо, які зміни відбуваються з пам'яттю в старшому шкільному віці. С.М. Бужинська зазначає, що в старших класах учні мають більш опосередковану та цілеспрямовану пам'ять [6, с. 31]. Вона також характеризується довільністю, що більшою мірою залежить від того, наскільки матеріал відповідає сфері інтересів учнів [48, с. 14]. Цілеспрямованість, у свою чергу, можна пов'язувати зі зміною внутрішньої позиції та спрямуванням своєї навчальної діяльності на задоволення цілей у майбутньому [52, с. 5]. Ставлення до навчання зокрема формується на основі вибору професії, тому учні більшою мірою схиляються та розвивають навички й уміння в межах тих предметів, які згодом допоможуть їм у професійній діяльності. Інколи можна спостерігати зворотнє явище, коли навчальні інтереси стають рушієм вибору майбутньої сфери діяльності [28, с. 236]. Однак, на нашу думку, це може мати негативні висновки, оскільки спостерігається вибірковість вивчення навчального матеріалу та участі в освітньому процесі, зокрема і під час уроків. Ми вважаємо, що така характеристика може мати негативний вплив на вивчення ІМ, оскільки учні не будуть активно комунікувати та розвивати свої навички й уміння через брак мотивації. Для уникнення цього, вчителю доцільно робити акцент на тих завданнях, які будуть корисними для учнів, і пояснювати, яке значення мають вміння володіння англійською мовою, а особливо говоріння [51, с. 237]. Необхідним є формування позитивного ставлення до англійської мови, адже коли учні розглядають її як корисний досвід, то вони мають вищі результати в навчанні та менше страждають через тривогу в говорінні [87, с. 4].

Водночас дослідники вважають, що вчителям не варто нехтувати мимовільним запам'ятовуванням, яке також, хоч і меншою мірою, але притаманне учням старшої школи. М.В. Савчин вказує, що мимовільна пам'ять є досить ефективною, якщо вона торкається сфер інтересів учнів та викликає в них емоційний відгук [51, с. 254]. У свою чергу, Т.К. Полонська зазначає, що учні запам'ятовують за допомогою мимовільної пам'яті те, що є для них утрудненим та складним у розумінні, становить так звану перешкоду для сприйняття [48, с. 15].

Ще одним невід'ємним фактором в освітньому процесі є увага. Увага учнів старшої школи є більш стійкою порівняно з підлітковим періодом. Як зазначає В.В. Чумак, ранній вік характеризується здатністю фокусуватися тривалий час на діяльності, відкидаючи дію всіх подразнювальних чинників [55, с. 98]. Старшокласники також здатні самотійно переключати свою увагу на різні види діяльності та довго й цілеспрямовано концентруватися на одному завданні. Ця інтелектуальна особливість дає поштовх до розвитку сили волі, наполегливості, самоконтролю, витримки та поміркованості.

Беручи до уваги вищесказане, доцільним у контексті розвитку вмінь говоріння англійською мовою буде розглянути особливості мовлення в ранньому юнацькому віці. Мовлення у старшокласників характеризується вдосконаленістю та повнотою. Учні мають широкий словниковий запас та активно використовують складні конструкції в спілкуванні [48, с. 14]. Вони здатні висловлювати свої думки точно та логічно, використовуючи активний та пасивний словникові запаси. Характерним для старшокласників є розвиток усіх видів мовлення: усного, письмового, монологічного та діалогічного, що є можливим завдяки безперервному усному спілкуванню, читанню художніх творів та змістовому наповненню навчальної діяльності [24, с. 21]. Внутрішнє мовлення перестає бути розлогим, а стає доволі коротким задля якнайшвидшого словесного оформлення думки [24, с. 22]. Під час спілкування учні здатні самотійно без нагляду вчителя вести комунікацію і керувати перебігом МД не тільки своєї, а й свого співрозмовника. У МД рідною мовою

учні є доволі активними, оскільки хочуть відстояти свою позицію та мають прагнення проявити себе як особистість, висловити свої думки та судження [58, с. 348]. Однак, якщо ми говоримо про мовлення, а зокрема діалогічне, в контексті вивчення англійської мови, то можна стверджувати, що воно має певні відмінності. Деякі вчені відзначають, що через низьку мотивацію до навчання та обмежену кількість годин, учні часто не можуть визначити перебіг ДМ та кінцеві результати, не бажають висловлювати та розвивати хід думок, а також втрачають зв'язок між висловлюваннями один одного [58, с. 349]. Отже, це дає нам можливість зробити висновок, що для розвитку ДМ необхідний підбір КС, що базується на особистісно-орієнтованому підході, задля активізації інтересу, а згодом і мовлення учнів. А також, пріоритетним є структурована робота над розвитком умінь ДМ на всіх рівнях, задля зняття додаткових мовних труднощів.

Також вважаємо за доцільне зазначити, що на освітній процес учнів впливають такі психологічні явища як самокритика та самооцінка. В.О. Васильєва стверджує, що серед 96 учнів-старшокласників 35% з них є досить самокритичними і при невдачах звинувачують себе. Крім того, більшість з них ставлять перед собою нереалістичні цілі, які згодом не можуть бути досягнуті. Як результат, учні отримують розчарування в своїх силах та думку про те, що вони ні на що не здатні [7, с. 42].

Говорячи про самооцінку, треба зазначити, що вона є психічним утворенням, яке ґрунтується на прагненні досягнути поставлених результатів, або так званому рівні домагань та бажанні самоствердитись [17, с. 166]. Самоствердження, у свою чергу, визначається співвідношенням поставленого та досягнутого. Повертаючись до питання самооцінки старшокласників, ми можемо стверджувати, що більшість з них має середній рівень самооцінки, що є цілком допустимим для цього вікового періоду [7, с. 7]. Отримуючи схвалення та позитивний результат, середній рівень самооцінки може переходити у високий, тому завданням учителя є максимально сприяти цьому процесу, створюючи ситуації успіху. Ситуацією успіху можна назвати такі

спеціально створені умови, в яких учні досягають позитивного результату в своїй діяльності. Однак, як зазначалося раніше, все ж таки 21% старшокласників мають низьку самооцінку, а звідси й завищені вимоги до себе, що згодом знаходить своє відображення в навчанні [17, с. 168]. Екстраполюючи це на процес розвитку вмінь говоріння, ми можемо зробити висновок, що це певним чином негативно може впливати на учнів, оскільки вони будуть мати страх бути засудженими за помилки, при недосконалому, на їхню думку, результаті картатимуть себе, а згодом і зовсім перестануть брати участь у вивченні предмету через психологічні бар'єри.

Отже, урахування психофізіологічних особливостей учнів старшої школи є необхідним для успішного розвитку вмінь говоріння англійською мовою, оскільки цей період характеризується стрімкими змінами у мисленні, пам'яті, увазі, мовленні, соціальній сфері життя. Всі ці трансформації впливають безпосередньо на освітній процес. З огляду на те, що учні-старшокласники тяжіють до теоретичного мислення, вони здатні виконувати всі види мовленнєвої діяльності та через основну форму спілкування, дискусію, вирішувати мовленнєві задачі. Окрім цього, у них розвивається дивергентне мислення, що забезпечує розвиток їхніх логічних здібностей та навичок використання здобутого мовного матеріалу в різноманітних ситуаціях. Важливим аспектом є розвиток цілеспрямованої уваги, що дає їм можливість більш глибоко та усвідомлено вивчати навчальний матеріал. Не варто ігнорувати той факт, що період ранньої юності характеризується вибором професії, а тому запам'ятовування та розвиток умінь напряду залежать від спонукальної сфери діяльності учнів та їхнього ставлення до предмета. Водночас учителю слід пам'ятати про труднощі, які можуть виникати в процесі розвитку вмінь говоріння. Мовлення учнів стає повне, логічне та структуроване, проте учні зазвичай сповнені прагнень до вдосконалення. Оскільки на ІМ не завжди виділяється достатньо годин, це призводить до того, що учні не впевнені в досконалості своїх мовних навичок та не мають бажання брати участі в обговореннях, через страх помилок.

Зважаючи на це, учитель повинен підтримувати дружню атмосферу в класі, виступати в ролі наставника, давати учням цікаві для них КС та можливість самостійно знаходити рішення.

1.3. Технологія «навчання на основі завдань»: сутність та особливості використання

Основним завданням навчання англійської мови в сучасному контексті є підготовка здобувача освіти до реального життя та здобуття таких знань, які б стали допоміжними у вирішенні життєвих та професійних ситуацій. Однак не можна не зазначити, що нерідко уроки англійської характеризуються підходом з орієнтацією на вчителя, де викладач виконує роль контролера; наявністю завдань на відтренування та закріплення граматичного, лексичного матеріалу без його подальшого використання у комунікативних завданнях, що призводить до пасивного вивчення ІМ учнями [75, с. 32].

Крім перелічених проблем, науковець Сірос Ізадпана зазначає, що нерідко на заняттях використовується контроль, погрози, заохочення та обмеження, які не є актуальними і жодним чином не стають у нагоді при мотивуванні учнів до навчання, а тільки погіршують їхнє ставлення [74, с. 47]. Як вказує Г.Г. Левун, викликом у навчанні англійської для вчителя стає добір способів та засобів стимулювання учнів до навчання, тому основною роботою вчителя стає не тільки проведення уроків, а й розробка матеріалів та планів занять [31, с. 482].

Також дослідниця наголошує на тому, що в більшості випадків учителі користуються перевіреною на ефективність підходом трьох «П» (презентація, практика, продукування) [31, с. 482]. Ця система є результативною, оскільки вона може застосовуватися багатосерійно під час уроків та охоплює всі визначені програмою навички у сфері граматики та лексики [31, с. 482]. Проте, на нашу думку, такий підхід до планування не завжди є дієвим в сфері

розвитку комунікативних умінь учнів, тому пропонуємо розглянути визнаний такими дослідниками як Дж. Річардс, Т. Роджерс, Д. Нунан, Дж. Вілліс, С. Лук'янчук, М. Комогорова, Н. Демчук та ін. підхід *«навчання на основі завдань»*.

За визначенням М.М. Воробель, «навчання на основі завдань» – це підхід, який зосереджується на потребах учнів та заснований на завданнях, виконання яких допомагає застосовувати мовні навички на такому рівні, щоб задовольнити комунікативну мету [9, с. 355]. Науковець Дао Ті Тхань Хао (Dao Thi Thanh Hao) дає визначення цьому підходу як такому, що формує навички учнів шляхом прямої участі в їхньому здобутті через досвід та вирішення проблем [26, с. 126]. Айша Маджид (Aisha Majeed) та Наташа Мемон (Natasha Memon) додають важливі уточнення у своє визначенні, вказуючи, що це підхід, який природньо розвиває всі чотири сфери комунікативних умінь, стимулює навчальну інтуїцію та інтерес, а отже сприяє вдосконаленню мовної компетентності [79, с. 153].

Варто звернути увагу на ідею щодо терміну «навчання на основі завдань», яку висуває Сяоян Лі (Xiaoyan LI). Як стверджує дослідник, це метод заснований на конструктивізмі, а отже, людське пізнання розвивається разом із їхнім досвідом, що знання є реструктуризацією та перебудовою досвіду та є процесом постійного психологічного конструювання, відкриття та створення [78, с. 387]. З цього можна зробити висновок, що в процесі активної участі в діяльності на уроці учні відтворюють та зміцнюють свої вже набуті знання, навички й уміння, а також оволодівають новими. Це допомагає у вивченні мови та подальшому її застосуванні у КС.

Зазначаючи основні риси «навчання на основі завдань», варто звернути увагу на те, що учні розвивають мовленнєві уміння, не підпорядковуючись звичному їм формату, що, на нашу думку, може бути досить мотивуючим. Як стверджує Г.І. Горбачова, такий вид уроку є абсолютно зворотним до типового уроку (презентація-практика-продукування), що дозволяє учням більше фокусуватися на *змісті* свого висловлювання, ніж на його формі [12, с. 8].

Завданням учнів є обмінюватися інформацією з конкретною та практичною метою. Необхідним є дотримання правила свободи у виборі мовних форм у процесі спілкування [90, с. 58]. Під час застосування цього підходу, вчитель не може заздалегідь визначити за учнів лексичний, граматичний або структурний аспект викладу матеріалу, адже учні повинні самі визначити, за допомогою яких слів або мовних форм досягти мети [90, с. 58]. Таким чином, учні практикують на занятті використовувати мову в реальних ситуаціях спілкування. У ситуації браку певних знань, учителю необхідно надати учням потрібну інформацію, не перериваючи процес та не заглиблюючись у правильність форм, щоб вони могли виконати поставлене завдання [33, с. 131]. При цьому форма також є важливою в структурі уроку. Однак, на відміну від інших підходів, на уроці з використанням технології «навчання на основі завдань» аналіз форми відбувається наприкінці [15, с. 6], зважаючи на лексичні, граматичні, фонетичні помилки, яких припустилися учні під час виконання завдання.

Наступною характерною особливістю зазначеного методу є зміна орієнтації в класі. Клас переходить з орієнтації на діяльність вчителя до орієнтації на діяльність учнів. Ролі вчителя змінюються, послаблюється контроль за діяльністю учнів під час уроку, що дає їм можливість бути більш активними учасниками процесу. Учитель повинен розуміти, що використання підходу «навчання на основі завдань» має на меті розвинути опанування мови природним шляхом, а отже, на нашу думку, не сумісний з безперервним наглядом [61, с. 3]. М.М. Воробель розрізняє декілька етапів у засвоєнні ІМ: 1) виникнення потреби для застосування мовлення; 2) планування висловлювання та намагання його озвучення; 3) власне озвучення висловлювання; 4) аналіз та покращення сказаного [9, с. 352].

Мурат Хісманоглу (Murat Hismanoglu) окреслює 3 основні ролі, які виконує вчитель під час проведення уроку за допомогою технології «навчання на основі завдань». Серед них: *організатор* – учитель добирає завдання та модифікує їх відповідно до вподобань та рівня знань учнів; *помічник* – учитель

має допомогти учням у підготовці до виконання завдань через ознайомлення учнів із темою, надання чітких інструкцій, нагадування корисних фраз; *підвищувач обізнаності* – задача вчителя використовувати такі завдання, які будуть об'єднані метою познайомити учнів із базовими мовними й мовленнєвими формами [72, с. 50].

Проте, на нашу думку, вищезазначена класифікація ролей вчителя під час уроку з використанням досліджуваного нами підходу не є повною. Ми вважаємо доцільним додати до переліку такі ролі вчителя як *фасилітатор, ментор, ресурсна особа та оцінювач*. Слідом за Ю.М. Лимар та Ю.М. Чекан, вважаємо, що функція вчителя-фасилітатора полягає в тому, щоб організувати вільне спілкування, обмін думками, при цьому не підтримуючи жодну зі сторін [32, с. 101]. Н. Гупан розглядає роль учителя-ментора як людини, яка здатна допомогти учню у висловлюванні власної думки в ситуації, коли учню бракує впевненості, знань або логічного викладу [13, с. 178]. При цьому вчитель не нав'язує правильність своєї думки, а підштовхує учня до формування власного мовленнєвого продукту. Учитель у ролі ресурсної особи виступає як джерело знань, яких бракує учням задля задоволення своєї кінцевої навчальної мети. Роль оцінювача є особливо важливою під час уроків з використанням технології «навчання на основі завдань», оскільки передбачається, що вчитель використає формальне оцінювання та зворотний зв'язок, який буде підтримуючим і спрямованим на поліпшення говоріння учнів [13, с. 178]. У більшості випадків виправлення помилок відбувається за допомогою спільного аналізу, моделювання та надання коротких граматичних пояснень [77, с. 201].

Надзвичайно важливим у контексті розкриття сутності згаданого раніше підходу є окреслення змісту поняття *завдання*. Енн Дороті (Anne Dorathy) визначає завдання як частину роботи в класі, яка заохочує учнів розуміти, використовувати мову та продукувати нові ідеї за її допомогою, при цьому одночасно має на меті актуалізувати граматичні знання учнів, щоб допомогти їм висловити значення свого повідомлення [68, с. 1824]. Артур Хабер (Arthur

Huber) розглядає завдання як діяльність, яка викликана метою і задля досягнення якої суб'єкт має використовувати мову [73, с. 32]. Не можна оминати визначення Мурата Хісманоглу, який зазначає, що завдання – це діяльність, яка має зв'язок з реальним середовищем поза класом, що змушує учнів до комунікативного використання мови в процесі вирішення поставленої задачі [72, с. 48].

Незважаючи на те, що наразі в науковому дискурсі функціонують десятки визначень терміну *завдання*, вчителі ще й досі відчують складнощі в розрізненні таких понять як завдання (task), вправа (exercise) й активність (activity). Згідно з визначеннями відомого науковця Джека Річардса (Jack Richards), опублікованими на його офіційному веб-сайті, вправа – це навчальна дія, яка передбачає залучення контрольованого або керованого використання мови [89]. Можна дійти висновку, що до вправ ми відносимо всю діяльність учнів, яка заздалегідь визначена вчителем і повністю або опосередковано знаходиться під його контролем задля вивчення форми ІМ. Вправами ми можемо називати дрилінг (drilling), заповнення пропусків (fill in the gaps), спрямоване читання (reading for purpose), слухання для загального розуміння (listening for gist) тощо. Активність можна розглядати як будь-яку діяльність, яку виконують учні, що є доречною в межах цілей курсу [89].

Дослідники Д. Вілліс та Дж. Вілліс визначили 6 питань, які кожен вчитель має ставити собі, щоб визначити, чи дійсно кожна активність, яку вони пропонують, є завданням [90, с. 13-14]:

- 1) Чи учні мають прогалину в знаннях і чи їм буде цікаво брати участь в активності?
- 2) Чи стимулює активність учнів до комунікації?
- 3) Чи ознайомлені учні із кінцевим результатом, якого вони повинні досягти?
- 4) Чи відбувається оцінка кінцевого результату, а не процесу?
- 5) Чи на першому місці стоїть досягнення фінальної цілі?

6) Чи діяльність учнів є відповідною до реальної ситуації, яка може виникнути поза класним кабінетом?

Аналізуючи вищезазначені 6 пунктів, ми можемо стверджувати, що більшість активностей, подані в підручниках, не відповідають терміну «завдання». Таким чином, учителі мають видозмінювати активності, представлені в підручниках, аби можна було розробити урок згідно структури підходу «навчання на основі завдань», що є доволі часо- та енергомістким для вчителя.

Задля дієвого планування та проведення занять критично необхідним для педагога є знання типів завдань, які використовуються у «навчанні на основі завдань». Науковці Гері Кусвойо (Heri Kuswoyo) та Ачмад Юді Вахюдін (Achmad Yudi Wahyudin) у своїй статті вказують на 6 основних типів відповідних завдань: *складання списків* (listing), *упорядкування та сортування* (ordering and sorting), *порівняння* (comparing), *вирішення проблеми* (problem solving), *обмін персональним досвідом* (sharing personal experiences), *творчі завдання* (creative tasks) [76, с. 120].

При складанні списків учні можуть перераховувати людей, місця, речі, дії, причини, повсякденні проблеми тощо [64]. Ми дотримуємося думки, що цей вид завдань, так само як і упорядкування та сортування, є доволі ефективним з точки зору розвитку вмінь говоріння, оскільки під час складання списку учні повинні вступити в активну дискусію, відстоювати свою позицію, аргументувати. Завдання на порівняння можуть базуватися на двох досить схожих текстах чи малюнках (класичний приклад – «Знайди відмінності») або місцях чи подіях тощо, з якими учні мають досвід [64]. Учні також можуть порівняти свою роботу з роботою іншого учня або іншої пари чи групи, що буде сприяти обговоренням. Згідно нашого аналізу, завдання, які передбачають вирішення проблеми, є найбільш ефективними, оскільки вони є доволі актуальними, якщо учні обговорюють проблеми, що стосуються їх. Однак, необхідно давати учням більш складні інструкції до завдання, наприклад, «запропонуйте 3 шляхи вирішення проблеми», «оцініть свої

рішення і подумайте про переваги і недоліки кожного», з метою розвитку вмінь говоріння.

Щодо завдань, які мають на меті поділитися власним досвідом, то вони є досить мотивувальними і створюють умови для більш довгого та стійкого мовлення, адже такий варіант взаємодії найбільш схожий на той, що люди мають у реальному житті. Проте, не всі учні в класі будуть готові говорити про свій досвід і, як результат, їхня активність на занятті зменшується, тому вчителю варто ретельно підбирати такі теми, які будуть комфортними для учнів та не будуть стосуватися їхньої особистості. Андрея Коста (Andreia Costa) у своїй статті стверджує, що творчі завдання такі, як розробка портфоліо, вебсайтів, постерів, статей до газети, відгуків на фільми, спрямовані не тільки на розвиток умінь інтеракції [66, с. 120], а й сприяють вдосконаленню навички використання новітніх технологій.

Отже, технологія «навчання на основі завдань» є ефективним способом розвитку вмінь говоріння англійською мовою. Зазначений підхід ґрунтується на виконанні учнями завдань, наближених до реальності. Однак, слід зважати на те, що не всі підручники містять потрібні завдання, тому вчителю варто їх видозмінювати, використовуючи питання, запропоновані Д. Вілліс та Дж. Вілліс. Крім того, у процесі імплементації технології «навчання на основі завдань» під час уроків, учитель повинен брати до уваги декілька основних її характеристик: надання права вибору учням мовних одиниць і структур; фокусування на змісті висловлювань, а не на їхній формі; створення завдань, які будуть корелювати із інтересами учнів; використання різноманітних видів завдань, які будуть нагадувати спілкування в реальному середовищі; зведення до мінімуму контролю над діяльністю учнів. Усе це буде давати можливість учням розвивати своє мовлення природнім шляхом, а також покращувати соціальні навички, необхідні в повсякденному житті.

Висновки до розділу 1

Цей розділ був присвячений розкриттю основних теоретичних засад навчання говоріння як виду МД. Говорячи про МД, варто зазначати, що це цілеспрямоване формування висловлювання задля досягнення мети, визначеної КС. Породження висловлювання проходить декілька етапів: мовець оцінює ситуацію, у якій він знаходиться, і мету, для чого йому треба висловлюватись; розробляє план і підбирає необхідний мовний матеріал з наявного; реалізує мовний задум в усній формі. У процесі реалізації активно вступає в дію внутрішнє мовлення, яке слугує фільтром. Варто розрізнити поняття мови і мовлення, де мова виступає набором фонетичних, лексичних, граматичних одиниць, а мовлення – утіленням цих одиниць задля донесення повідомлення.

У свою чергу, мовлення може бути підготовленим, непідготовленим, монологічним та діалогічним. Кожен із цих видів має свої унікальні характеристики, знання яких допомагає в навчанні ІМ.

Процес удосконалення мовленнєвих умінь учнів старшої школи повинен спиратися не тільки на визначальні характеристики певного виду МД, а й на психофізіологічні особливості суб'єктів навчання. Останні включають самостійність мислення з проявами дивергентного мислення; цілеспрямованість запам'ятовування та його мимовільність, окреслені сферами інтересів учнів; сконцентрованість та довгоплинність уваги на одному завданні; розлогість мовлення. Однак невід'ємним є те, що старшокласники є самокритичними і мають знижений рівень самооцінки, тому вдосконалення вмінь говоріння, ДМ зокрема, може мати низку перешкод. У зв'язку з цим, значна кількість зарубіжних методистів наголошують на доцільності використання технології «навчання на основі завдань».

Використання зазначеної технології дозволяє створити сприятливу атмосферу, учні зміщують свій центр уваги з форми висловлювання на його зміст, що є притаманним для реальної взаємодії. Зауважимо, що учні мають

високу мотивацію до участі в таких уроках через зміни орієнтації з учителя на учнів та виконання завдань, які можуть знайти застосування в повсякденному житті. Упровадження зазначеної технології потребує розмежування термінів «вправа», «завдання» і «активність». Завдання в межах досліджуваної технології – це діяльність, яка має практичну мету, задля досягнення якої необхідно залучити мову. Щоб переконатися, що застосовано саме завдання, а не вправу, варто залучати 6 запитань, сформульованих Дж. Вілліс. Водночас суттєвого значення в реалізації зазначеної технології набуває можливість учнів самостійно обирати мовний матеріал, форму, засоби досягнення мети завдання без активного втручання вчителя.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ «НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ЗАВДАНЬ»

2.1. Цілі та зміст формування компетентності в говорінні в учнів старшої школи

Задля організації ефективного процесу формування у старшокласників компетентності в говорінні необхідно ознайомитись із вимогами, викладеними в типовій програмі. Насамперед зазначимо, що відповідно до цієї програми на кінець 11 класу учні мають володіти ІМ на рівні B1 (B2 – для філологічного профілю). Вимоги до володіння кожним рівнем представлені в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», саме ці вимоги й визначають основний зміст та цілі викладання ІМ на відповідному етапі.

Розпочнемо з розкриття поняття «ціль», яке є багатозначним не тільки в сфері освіти, а й у психології. Зазначене поняття було окреслене багатьма науковцями, як зарубіжними, так і вітчизняними, зокрема: І.Ю. Гусленко, М.О. Іваховою, О.М. Топузовим та С.Ю. Ніколаєвою. Як зазначає психолог Еліот Беркман, концепт «ціль» варто розглядати з двох боків: 1) це фінальний результат, зумовлений низкою дій, виконаних людиною; 2) це здатність людини виходити із зони комфорту, бо бажаний результат досягається через важку працю, навіть при усвідомленні достатньої наявності сил та можливостей [69, с. 29-30].

У свою чергу, І.Ю. Гусленко, досліджуючи ціль як невід’ємну складову освітнього процесу, зазначає, що цілями навчання ІМ є результати навчання, які мають показати учні за відведений проміжок часу [14, с. 59]. Це визначення корелює із Програмою для учнів 10-11 класів, затвердженою в 2017 році, оскільки тут чітко окреслені очікувані результати щодо різних видів діяльності

та рівень оволодіння учнями англійською мовою наприкінці 11 класу. Докладний аналіз вимог програми буде подано нижче.

Індонезійський учений та викладач англійської мови Нгуен Ван Хуй стверджує, що основною ціллю вивчення будь-якої ІМ є «успішне говоріння» [81, с. 153]. Під цим терміном розуміється здатність учнів старшої школи говорити вдумливо, враховуючи всі соціальні обставини навколо мовця та добираючи відповідні лексичні одиниці. Крім того, цінною є думка, що говоріння не має фокусуватися тільки на контексті висловлювання, а ще й базуватися на ораторських здібностях мовця, насамперед пов'язаних із фонетичною компетентністю, що в подальшому є однією із складових успішного донесення ідей та змісту до співрозмовника [81, с. 154].

М.О. Івахова, досліджуючи тему формування компетентності в усному мовленні десятикласників, вказує, що основним та першочерговим є набуття такого рівня знань, навичок і вмінь, що забезпечувало б безбар'єрну комунікацію випускників з носіями мови та особами, для яких англійська не є рідною [19, с. 36]. Зазначене дозволяє зробити висновок, що пріоритетно важливим є розвиток умінь ДМ, оскільки воно більш наближено до ситуації реальної взаємодії. Схожу думку щодо цілі вивчення ІМ має науковець Фітріані Судірман, яка стверджує, що найрозповсюдженіша ціль викладання і вивчення англійської – це вміння використовувати мову під час взаємодії, застосовуючи всі 4 вміння, вміло доносити суть висловлювання та при цьому зважати на соціокультурний аспект [88, с. 136].

С.Ю. Ніколаєва дотримується думки, що розвиток будь-якої компетентності має відбуватися всебічно, включаючи всі види цілей: практичну, розвивальну, виховну, освітню та професійно-орієнтовану [5, с. 99]. Отже, пропонуємо розглянути кожну ціль окремо в контексті розвитку вмінь говоріння старшокласників.

Практичні цілі навчання корелюють із базовими знаннями про мову, які учні мають засвоїти задля ефективної комунікації. Сюди відносять граматичні, фонетичні, лексичні, орфографічні, стилістичні знання та навички. Крім цього,

важливим компонентом практичної мети є формування в учнів умінь у чотирьох видах МД. За визначенням А.А. Марушкевич, уміння – це здатність людини свідомо виконувати певні дії на основі знань [36, с. 29]. Навички, відповідно, розглядаються як уміння, які сформувалися через повтор однієї і тієї ж дії декілька разів та виконуються людиною за інерцією. Отже, спираючись на сказане, можна визначити такі практичні цілі формування компетентності в говорінні:

- ✓ формувати вміння будувати висловлювання логічно, структуровано, з дотриманням мовленнєвих норм (граматичної, фонетичної, лексичної правильності);
- ✓ розвинути здатність брати участь в діалогах різного виду;
- ✓ удосконалювати вміння активного слухання задля ефективної комунікації із співрозмовником;
- ✓ інтегрувати вміння читання та письма як підґрунтя для мовної комунікації [53, с. 12-13].

Розвивальні цілі, за визначенням Т.М. Каменської, передбачають якісні зміни в інтелектуальній, емоційно-вольовій і дієво-практичній сферах учня [22, с. 20]. Іншими словами, під час навчання учні мають збільшити обсяг своїх знань про мову і культуру країни, яка вивчається. Щоб краще розкрити цей вид цілей, варто звернутися до визначення О.А. Артемюк, яка стверджує, що розвивальні цілі насамперед пов'язані з особистісним розвитком учня та розвитком його когнітивних процесів, а саме: пам'яті, мислення, уваги [2, с. 11]. На нашу думку, забезпечуючи виконання таких цілей на уроці, учитель робить опанування ІМ легшим для учнів. Варто зазначити, що розвивальні цілі широко реалізуються в ситуації, коли учні самостійно долають навчальні труднощі [62, с. 209]. Саме тоді відбувається активний розвиток їхнього мислення та комунікативних навичок і вмінь. Спираючись на власний досвід та Навчальну програму з ІМ для учнів 10-11 класів за 2017 рік, можна виділити такі основні *розвивальні цілі* в процесі навчання говоріння:

- розвивати здатність конструктивно вести діалог із співрозмовником;
- навчити поводитись із співрозмовником так, аби не викликати негативного враження про себе;
- розвивати здатність аналізувати почуту інформацію та доносити свою думку, надаючи ґрунтовні аргументи та пояснення;
- розвивати творче мислення, створюючи різні КС;
- формувати здатність використовувати набутий досвід у подальших КС [53, с. 5, 19].

Більшість дослідників характеризують *виховні цілі* як ті, що формують світоглядне сприйняття світу учнем та найкращі моральні якості, притаманні членам сучасного суспільства [22, с. 20]. Виховні цілі на уроках ІМ реалізуються через:

- формування поваги до культур різних країн, що втілюється через змістове наповнення діалогів, які виступають прикладами;
- розуміння норм, основних моральних принципів і допустимих правил поведінки під час спілкування;
- відпрацювання моделей увічливого спілкування в формальних та неформальних ситуаціях;
- виховання терпимості та толерантності до співрозмовників та їхніх думок [5, с. 313].

Київською методичною школою, під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої, були визначені *освітні цілі* як такі, що пов'язані з вивченням культурного аспекту країни, звідки походить ІМ. Такі цілі можуть бути досягнуті через використання в освітньому процесі навчальних матеріалів, які є змістовним джерелом історичних, культурологічних, країнознавчих, етнографічних знань. До них ми відносимо різні автентичні матеріали, які можуть використовуватись відповідно до теми (аудіо; відео; текстові ресурси: брошури, журнали, статті тощо), або ж ті матеріали, що є безпосередньо в підручнику. Доречно зазначити, що освітні цілі є каталізатором для вивчення

не тільки ІМ, а й рідної, оскільки відбувається аналіз двох різних мов з метою знаходження подібного або відмінностей, а отже, й усвідомлення системи мов [5, с. 98]. У контексті говоріння освітні цілі можуть реалізовуватись шляхом обговорення набутих культурологічних знань, висловлення власної думки щодо них, а також порівняння історичних/етнічних/культурних та інших контекстів з наявними у власній країні.

Професійно-орієнтовані цілі, у свою чергу, визначаються відповідно до профілю класу, в якому працює вчитель, тобто англійська мова стає інструментом для досягнення цілей у майбутньому. Профільне навчання дає змогу учням зрозуміти свої нагальні потреби у вивченні ІМ в старшій школі і зробити її засобом утілення своїх планів. Однак для вчителів англійської виникають суттєві труднощі в досягненні цієї категорії цілей, оскільки часто школи не можуть надати методичне забезпечення кожному класу відповідно до профілю. З цього можна зробити висновок, що професійно-орієнтовані цілі можуть частково враховуватись у процесі підготовки до уроку. При цьому викладач має самостійно розробляти завдання, без порушення змісту та вимог програми. Відтак, на нашу думку, основним способом реалізації зазначених цілей при формуванні вмінь говоріння є рольове моделювання ситуацій для обговорення або ж розігрування діалогів, що будуть відповідати обраному профілю.

Окресливши цілі формування компетентності в говорінні, перейдемо до розгляду поняття змісту навчання. Згідно із визначенням І.Ю. Гусленко, зміст навчання – це комплекс усіх знань, якими має оволодіти учень під час навчання та які мають здатність варіюватися відповідно до потреб і цілей учня [14, с. 48]. Проте необхідно наголосити на тому, що категорія змісту навчання не обмежується тільки знаннями, а включає в себе сукупність умінь, навичок та видів діяльності, які автоматизуються в процесі навчання. Також важливою є думка науковців О.С. Пасічника й О.О. Пасічник, які вважають, що на зміст освіти впливає низка факторів, головним з яких є соціальний [45, с. 94]. До соціально зумовленого фактору відносять: ставлення суспільства до предмета,

вплив державної політики, запити ринку праці країни та особистісне сприйняття предмета учнем.

Ширше досліджуючи тему змісту навчання ІМ, О.С. Пасічник виділяє 3 його основні компоненти: предметний, процесуальний та емоційно-ціннісний [44, с. 100].

Ми можемо інтерпретувати вищезазначену думку як таку, що *предметний компонент* – це єдність знань про одиниці мови та країнознавчі знання, які вивчаються у межах певної тематики. У свою чергу, спираючись на думку С.Ю. Ніколаєвої, тематика ділиться на декілька сфер [5, с. 312]. У програмі зазначені такі сфери спілкування для старшої школи як *особистісна* (Я, моя родина і друзі, спорт і дозвілля, харчування), *публічна* (Явища природи, мистецтво, науково-технічний прогрес, Україна, інші країни світу), *освітня* (Освітній процес у школі, професії і робота) [53, с. 22].

На підставі нашого аналізу наукової літератури, можемо зробити висновок, що *процесуальний компонент* є основним та уможливорює реалізацію інших компонентів. Він містить лексичний мінімум, що мають засвоїти учні, граматичний інвентар та основні навички, потрібні для спілкування. Згідно із Державним стандартом базової і повної середньої освіти учні мають знати лексичний матеріал у межах зазначених вище сфер спілкування (якості особистості, стосунки з товаришами, спортивні досягнення, види харчування, катаклізми, види мистецтва, відомі митці, державні свята та інше) та володіти чіткою вимовою. У межах граматичного матеріалу учні повинні знати: clauses, modal verbs and their past forms, Gerund, prepositions of reason/purpose, grammar tenses (Past Perfect Continuous, Future Continuous, Future Perfect, to be going to/will) тощо. При цьому до основних комунікативних умінь у ДМ відносимо вміння учнів-старшокласників: розпочинати та логічно завершувати діалог; підтримувати хід розмови, не допускаючи великих пауз; вміти логічно ввести розмову, дослухаючись до слів співрозмовника; підбирати правильні лексичні та граматичні структури, які відповідають темі та роблять можливим розуміння сказаного;

дотримуватись етичних норм комунікації, а також вміти брати участь у діалогах різних типів та бути обізнаними в їхніх особливостях [53, с. 20-25].

Основними типами діалогів виступають:

- 1) Діалог-розпитування – коли учень ставить питання за допомогою питальних слів, щоб дізнатися потрібну інформацію і також може надавати відповіді на аналогічні питання.
- 2) Діалог-домовленість – учні мають вислуховувати позиції один одного й погодитись або не погодитись на пропозицію, дійти спільної згоди.
- 3) Діалог-обмін думками – учні висловлюють власну думку стосовно якоїсь події/предмета, погоджуючись або наводячи протилежні аргументи.
- 4) Діалог-дискусія – учні мають дійти одного спільного рішення шляхом переконань, наведення ґрунтовних аргументів і відстоювання власної точки зору [21, с. 98].

Емоційно-ціннісний компонент є особливо важливим у процесі навчання ІМ, оскільки він охоплює такі елементи як культура народу, ціннісні установки, правила поведінки, звичаї та способи облаштування добробуту [45, с. 50]. Як наслідок, ці знання сприяють розвитку учня не тільки як особистості, а й націлені на вдосконалення його когнітивних процесів, зокрема мислення, уваги, пам'яті, уяви. Розумовий розвиток відбувається за рахунок того, що учні вчаться оцінювати матеріал, що опрацьовується під час навчання. Також відбувається вдосконалення аналітичних навичок і вмінь формувати оціночні судження щодо того, що учні вивчають. Відповідно це все сприяє розвитку старшокласників як цілісних та гармонійних членів суспільства. Таким чином, зазначені положення щодо емоційно-ціннісного аспекту сприяють розвитку вмінь говоріння як основного способу комунікації в соціальному середовищі. Однак варто звернути увагу на твердження Н. Дячук стосовно важливості гармонійної комбінації емоційного навчання з теоретичним та практичним задля досягнення учнями високих результатів у вивченні ІМ [18, с. 111]. При цьому, не варто заперечувати думку, що все таки в системі освіти України домінуючою ланкою є прагматичні та фундаментальні знання, а отже цей

компонент потребує більшої уваги з боку вчителів у процесі навчання англійської мови.

З огляду на викладене, можна зробити висновок, що освітній і, відповідно, процес планування уроків ІМ безпосередньо окреслений п'ятьма основними цілями, що мають гармонійно поєднуватись задля успішного оволодіння мовою. До цілей, що ми проаналізували, належать практичні, розвивальні, освітні, виховні та професійно-орієнтовані. У комплексі вони націлені на формування учнів не тільки як різнобічно обізнаних особистостей, а й членів суспільства зі знаннями базових правил спілкування.

Для гармонійного розвитку всіх мовних навичок і мовленнєвих умінь необхідно спиратися на зміст навчання, визначений нормативними документами та адаптувати його відповідно до поставлених цілей. Проаналізувавши наукову літературу, до змісту навчання було віднесено 3 основні компоненти. Предметний компонент включає знання про країну й мову як про цілісні системи. При цьому всі зазначені знання мають засвоюватись учнями в межах визначених тем. До процесуального компоненту входять лексичні одиниці та граматичні конструкції, які мають засвоїти учні, а також уміння, потрібні для міжособистісної комунікації. Емоційно-ціннісний компонент є невід'ємним, оскільки формує здатність учнів взаємодіяти з інформацією, яку вони споживають, і розвиває їхні емоційний інтелект та здатність до емпатії, що є важливими для всіх членів суспільства.

2.2. Етапи формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні з використанням технології «навчання на основі завдань»

Окрім цілей та змісту навчання, важливою складовою методики навчання є також його етапи. Визначенню етапів формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні з використанням технології «навчання на основі завдань» і буде присвячено цей підрозділ.

У контексті методики навчання ДМ традиційно розрізняють два підходи «знизу-догори» і «згори-донизу».

Підхід «знизу-догори» передбачає поступове опанування складовими діалогу, а потім діалогом у цілому і реалізується через такі етапи:

- 1) етап підготовки та оволодіння навичками «реплікування»;
- 2) етап складання діалогічних єдностей (ДЄ);
- 3) етап складання мікродіалогу;
- 4) етап ведення різних за функціональним типом діалогів на обрану тему.

Докладніше розглянемо кожен із етапів. Етап підготовки передбачає створення в учнів мовного (лексичного, граматичного й фонетичного) підґрунтя для ведення діалогу. На цьому етапі можуть використовуватися рецептивно-(ре)продуктивні некомунікативні та умовно-комунікативні вправи на підстановку слів у репліку; складання слів у правильному порядку для утворення репліки; запам'ятовування й самостійне використання мовних кліше; продовження репліки власною фразою тощо [10, с. 67].

Другий етап передбачає складання ДЄ. Принагідно зауважимо, що під ДЄ розуміємо систему реплік, які мають певну структуру, логіку та смислову наповненість [34, с. 90]. Зазначений етап характеризується складанням і обміном первинними репліками на основі знань і навичок, набутих на попередньому етапі. На цьому етапі використовуються вправи від рецептивно-(ре)продуктивних до умовно-комунікативних: розташування реплік у правильному порядку; обрання правильної реакції на слова співрозмовника; складання репліки з поданого початку.

Очікуваним результатом навчання на третьому етапі є здатність учнів розширювати ДЄ та створювати перші мікродіалоги. Мікродіалог, за визначенням Є.І. Бокоч, – це логічне, але коротке, об'єднання ДЄ, які стають базою для утворення повнофункціонального діалогу [63, с. 322]. Такі мікродіалоги зазвичай є спонтанно утвореними і формуються за раніше засвоєним матеріалом. Вони не мають логічного завершення й у подальшому

можуть розширюватись, об'єднуватись в 2-3 та формувати функціональні діалоги. Доречним є завдання учням працювати в парах, по черзі створювати ініціативну репліку та реагувати на неї. Також ми вважаємо ефективним використання вправ на відновлення в діалогах пропущених реплік; складання мікродіалогів з опорою (вказаним місцем дії, ситуацією).

Останній етап передбачає складання і розігрування учнями старшої школи діалогів різного типу, які зазвичай є підготовленими й попередньо обдуманими [40, с. 114]. При цьому враховується обсяг діалогів, які, за вимогами програми, мають містити по 9 реплік від кожного учня [53, с. 21]. Здебільшого учитель надає учням КС, яку учні мають розіграти, самостійно визначаючи ролі та логіку викладу.

Підхід «згори-донизу» має відмінну структуру від попереднього та зовсім інші особливості навчання й використання. Отже, пропонуємо розглянути його етапи:

1) Етап прослуховування діалогу, який буде слугувати для учнів зразком, а також для порівняння з їхнім кінцевим результатом. Принагідно зауважимо, що вчитель має ретельно підбирати діалоги, які будуть демонструватися, ураховуючи при цьому рівень іншомовної комунікативної компетентності учнів, тематику, вікові особливості та уподобання учнів [84, с. 77].

2) Етап аналізу діалогу за будовою, лексичною та граматичною складовими. Цей етап є одним із найголовніших, оскільки на ньому учні детально розбирають всі складові, які потрібні для успішної побудови власного діалогу.

3) Етап відтворення діалогу-прикладу за допомогою техніки «ехо-повтор». Зазначена техніка передбачає одночасне промовляння тексту разом із диктором з найбільш наближеною точністю вимови, швидкості, ритму, інтонаційних та мовних особливостей [30, с. 61].

4) Етап розігрування прослуханого діалогу за ролями. На цьому етапі учні працюють у парах, розігруючи відповідний діалог. Учитель виконує роль

спостерігача і за необхідності дає зворотний зв'язок та поради щодо вдосконалення.

5) Етап створення власних діалогів на основі зразка на визначену раніше тему [21, с. 99]. На наше переконання, важливою умовою є те, що діалоги учнів не повинні бути точними копіями прикладу. Хоча КС може залишатися тією ж самою, учні мають бути попереджені заздалегідь про недопустимість повного дублювання попередньо розглянутого діалогу.

Вибір підходу обумовлений низкою факторів. Вірогідно, що в межах нашого дослідження обраний підхід має корелювати зі структурою уроку, на якому передбачено використання технології «навчання на основі завдань». Розглянемо докладніше структуру такого уроку. Слідом за дослідницею технології «навчання на основі завдань» Дж. Вілліс, у його структурі виокремлюємо три етапи (рис. 2.1) [90, с. 58]:



Рис. 2.1. Етапи навчання за технологією «навчання на основі завдань» (за Дж. Вілліс)

Підготовчий етап (Pre-task) призначений для того, щоб ознайомити учнів із темою, яка буде розглядатися та підвищити їхню зацікавленість і мотивацію. На думку С.Ф. Лук'яничук, зазначений етап є значущим і невід'ємним для подальшої успішної діяльності учнів під час уроку [33, с. 132]. Як зазначають Джек Річардс та Теодор Роджерс, на підготовчому етапі вчитель виконує великий спектр завдань, а саме:

1. Повідомляє тему і допомагає учням зрозуміти цілі завдання. Для цього вчитель може використовувати різноманітні засоби і прийоми, як-от: «мозковий штурм», картинки, обговорення, залучення власного досвіду тощо [86, с. 238]. Водночас пріоритетною задачею є надавати учням самостійність у своїх висновках, саме тому доцільним є використання групової та парної роботи.

2. Допомагає у знятті мовного бар'єра. Артур Харбер стверджує, що значущим є створення мовної основи для учнів, з якою б можна було перейти до виконання фактичних завдань, що б дозволило зменшити когнітивне навантаження на них [73, с. 3]. Однак, Дж. Вілліс акцентує увагу на тому, що вчитель може виділити і звернути увагу учнів на необхідні їм фрази та конструкції, але в жодному випадку цей етап не має стати часом для вивчення нових структур [90, с. 56].

3. Надає учням зразок для наслідування. Як правило, зразком стає аудіозапис діалогу, який одночасно виступає джерелом активної лексики.

Цикл виконання завдання (Task Cycle) передбачає, що учні самостійно або ж колективним шляхом виконують поставлене перед ними завдання, спираючись на раніше здобуті мовні знання, сформовані навички й уміння з опосередкованою участю вчителя [80, с. 140]. Цей етап складається з трьох підетапів: завдання (task), планування (planning) й доповідь (report).

Підетап завдання (task) характеризується тим, що учитель чітко має повідомити завдання, критерії оцінювання і те, який продукт мають продемонструвати учні наприкінці. Таким продуктом може бути діалог, план з усним коментарем, брошура, лист, мапа тощо. Для цього етапу притаманним є безперервне спонтанне використання ІМ учнями, оскільки вони обговорюють, ведуть дискусії, ставлять запитання і діляться враженнями [33, с. 132]. Водночас, викладач виконує роль спостерігача за правильністю виконання завдання. У разі неправильності виконання, учитель може втрутитись у процес і спрямувати учнів, у той же час не виправляючи їхні

помилки в мовленні, адже правильність мовлення на цьому підетапі не є основною метою [74, с. 54].

Сутність *підетапу планування (planning)* полягає в тому, що учні мають разом обговорити та запланувати, яким чином вони будуть презентувати свої результати класу. Спираючись на наш досвід, можемо стверджувати, що вчитель має заздалегідь проговорити складники та структуру доповіді, адже це полегшить учням їхнє планування та зекономить час. На відміну від попереднього підетапу, учні зосереджуються не тільки на швидкості мови й змісту висловлювання, яке вони хочуть донести, а й на його правильності. На цьому підетапі роль учителя полягає в тому, щоб стати порадником у сфері мови. Це означає, що учні можуть вільно ставити запитання вчителю стосовно лексичних або граматичних явищ та користуватися всіма їм доступними ресурсами.

Останній підетап, *підетап доповідей (report)*, передбачає, що учні мають розповісти про виконану роботу та результати, здобуті під час групової діяльності. Здебільшого повні доповіді здійснюються тільки декількома групами, але всі інші учні повинні їх слухати, отримавши перед цим конкретне завдання (наприклад, порівняти, виписати словосполучення, зазначити позитивні моменти тощо) [86, с. 239-240]. Ми поділяємо точку зору дослідника Дена Юнпіна, що етап доповідей допомагає учням підвищити їхню мотивацію у вивченні англійської після успішного виступу [91, с. 91]. Крім того, створюється позитивна та дружня атмосфера, де кожен підтримує один одного, а відтак може вільно говорити. Усі зазначені фактори допомагають учням в оволодінні ІМ.

Завершальним етапом у структурі уроку, що передбачає використання технології «навчання на основі завдань», є **опрацювання мовних форм (Language Focus)**. Цей етап, у свою чергу, поділяється ще на два підетапи: аналіз (analysis) та практика (practice).

Згідно з твердженням науковиці Фітріані Судірман, *підетап аналізу (analysis)* виконує три основні функції:

- 1) готує підґрунтя для здійснення наступного підетапу, а саме: повтору завдання, оскільки відбувається детальне обговорення виконаних завдань;
- 2) розвиває навички саморефлексії, що є корисним у подальшому вивченні мови, оскільки учні розуміють недоліки власного мовлення, шукають шляхи, як їх позбутись;
- 3) вирішує мовні проблеми, з якими зіштовхнулися учні під час роботи, зокрема аналізуються найбільш уживані зразки мовлення, найтипівіші помилки класу задля вдосконалення лексичної та граматичної компетентностей учнів [88, с. 137].

Важливою складовою зазначеного підетапу виступає зворотний зв'язок учителя, який має бути спрямований на обидві сторони – позитивну та негативну. Слід зазначити, що учителем обговорюються вдалі та невдалі моменти, тому що для учнів необхідною є наявність «ситуації успіху» та бачення саморозвитку [31, с. 484].

Під *підетапом практики (practice)* ми розуміємо можливість повторити виконання завдання знову [90, с. 56]. Проте цей процес є часозатратним, тому здебільшого учні отримують завдання внести корективи та вдосконалити свої доповіді, спираючись на попередньо проведений лінгвістичний аналіз. Слід зазначити, що учні можуть повторити те ж саме завдання з іншим партнером, що стає наближеним до реальної взаємодії, оскільки ми час від часу відтворюємо одні й ті ж КС з різними співрозмовниками.

Розгляд структури уроку, що передбачає використання технології «навчання на основі завдань», дозволяє зробити висновок, що відповідне навчання найкраще корелює із підходом «згори-донизу», отже саме його буде покладено в основу методики відповідного навчання.

Узагальнюючи викладене вище, можна зробити висновок, що для розвитку вмінь говоріння методисти використовують два базових підходи: «знизу-догори» і «згори-донизу». Суттєва відмінність між ними полягає в тому, що в першому випадку учні проходять шлях від найпростіших фразових одиниць до готових діалогів, а в другому – від діалогу-зразка до самостійно

створеного. Аналіз структури уроку, що передбачає використання технології «навчання на основі завдань», дозволив зробити висновок про доцільність організації навчання за другим підходом як таким, що найкраще корелює із структурою відповідного уроку. Остання включає три етапи: підготовчий, цикл виконання завдання й аналіз мовних форм, кожен із яких включає підетапи, має свої особливості і націлений на досягнення визначених цілей навчання.

2.3. Комплекс вправ для формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні з використанням технології «навчання на основі завдань»

Теоретичні засади формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні англійською мовою, представлені в попередніх розділах, стали підґрунтям для розробки комплексу вправ для відповідного навчання, який буде розглянутий у межах цього підрозділу.

У процесі розробки комплексу вправ ми брали до уваги низку аспектів, а саме: відповідність комплексу раніше описаній структурі; мету кожного етапу та підетапу; види вправ, описані Дж. Вілліс [90, с. 57-58].

Охарактеризуємо розроблений комплекс, ілюструючи кожен етап відповідними вправами. Принагідно зауважимо, що, оскільки ЕН проводилось в класі, що працював за підручником Сью Кей та Вона Джонса «Focus Second Edition 4, 2020» за темами Relationship, Living spaces, Shopping around, то зазначена тематика знайшли своє відображення в розробленому комплексі.

Підготовчий етап (Pre-task)

Основна мета першого етапу – увести тему, яка розглядатиметься на уроці та активізувати попередньо здобуті знання учнів з метою виконання поставленого завдання. На цьому етапі використовувались такі типи вправ як рецептивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні комунікативні. Варто зазначити, що ми використовували такі види вправ як дискусія, мозковий

штурм та складання списків, прослуховування аудіозразка із розумінням основної ідеї або деталей у його змісті.

Вправа 1

Мета: активізувати знання учнів, їхнє мовлення, ознайомити з темою уроку.

Тип вправи: комунікативна продуктивна.

Вид вправи: відповіді на запитання.

Завдання-інструкція: Discuss the following questions in pairs:

- ✓ Do you like shopping? Why/Why not?
- ✓ Do you usually shop online or offline?
- ✓ Do you always buy everything that you need?
- ✓ Are your purchases always within your budget?
- ✓ Can you recollect the situation when you spent more than it was expected?

Вправа 2

Мета: активізувати словниковий запас учнів для подальшого виконання завдання.

Тип вправи: умовно-комунікативна репродуктивна.

Вид вправи: мозковий штурм зі складання списків.

Завдання-інструкція: Let's brainstorm words/phrases that you can use to speak about shopping. Work in groups of 3 and make a list of vocabulary that can be helpful while speaking about shopping.

Вправа 3

Мета: Ознайомити учнів із діалогом-опорою, розвинути вміння слухання з розумінням основного змісту.

Тип вправи: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна.

Вид вправи: відповіді на запитання за змістом прослуханого.

Завдання-інструкція: Listen to Kate and Liam planning their shopping trip. They have £50 to spend. Listen carefully and answer the questions. *What do they buy? Do they stay within their budget?*

Вправа 4

Мета: збагатити лексичний запас учнів лексичними одиницями для їхнього подальшого використання в ДМ.

Тип вправи: некомунікативна рецептивно-репродуктивна.

Вид вправи: аудіювання з вибіркоким розумінням інформації.

Завдання-інструкція: Listen to the dialogue again and pick up some phrases/ polite questions that can help you to solve the budget problem in pair discussions.

Вправа 5

Мета: збагатити лексичний запас, сприяти вдосконаленню навичок співпраці та взаємодії учнів.

Тип вправи: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна.

Вид вправи: обмін списками та їхнє доповнення фразами.

Завдання-інструкція: I know that you always want to give a helping hand to your classmates, so pass your lists around and add some useful phrases to each list with your pen or marker.

Отримання завдання та його виконання (Task cycle)

Подальший етап, який складається з трьох підетапів, є основним у розвитку вмінь говоріння старшокласників, оскільки його головною метою є виконання комунікативного завдання. Основу цього етапу складають такі види вправ як рецептивно-продуктивні, продуктивні комунікативні.

На першому підетапі, *завдання*, учитель оголошує основне комунікативне завдання. Мета цього підетапу – дати можливість учням використовувати мову як інструмент вирішення проблем та комунікації.

Вправа 1

Мета: розвиток умінь діалогічного мовлення учнів шляхом обговорення та вирішення спільної проблеми в групах/парах.

Тип вправи: комунікативна рецептивно-продуктивна.

Вид вправи: завдання на вирішення проблемної ситуації та прийняття рішень.

Завдання-інструкція: Now, it's your turn! You will work in pairs. One of you will have a shopping list and a budget. The other will have store prices and discounts (рис. 2.2.) Discuss and decide what and where to buy to stay within the budget! Use all appropriate language you know. You have 9 minutes.

Budget - 53\$

Shopping list:

- 1) Hoodie M-L size, blue
- 2) Trainers 39 size
- 3) Cap, black and white

T-rendy shop

Our signature hoodie is now just £31.50 after a 10% discount!

Pair it with a sleek cap for only £12 – available in 5 colours.

And don't miss our trainers for £28 – durable, lightweight, and perfect for daily wear.

Smart look

Premium hoodies for £40 – soft fabric, modern cut, and bold colours.

Add a cap for £15, and get £10 off your total with our combo offer.

Our trainers may not be on sale (£32), but they're designed for style

Urban life

Hoodies starting at £38, perfect for a sporty, active look.

Our new season caps are just £13 – stylish and sun-ready.

Best of all, our top-selling trainers are currently on sale: **Was: £30 → Now: £25** – that's unbeatable for this level of comfort!

Comfort zone

Our classic-fit hoodie is now £30 (was £34) – warm, durable, and perfect for everyday wear.

Buy any hoodie and get a cap for just £5 (regular price £10). Mix and match from a wide range of colours!

Our trainers are now £25 (down from £29) – lightweight, stylish, and ideal for daily use.



Рис. 2.2. Ілюстративний матеріал до комунікативного завдання

На другому підетапі, *планування*, учням надається 2 хвилини, аби в парах обговорити, як саме вони будуть презентувати свої діалоги, між ким і як розподілять репліки, як будуть реагувати на слова один одного, підтримувати розмову.

Вправа 2

Мета: удосконалення навичок структурування ідей для їхнього сприйняття слухачами.

Вид вправи: умовно-комунікативна продуктивна.

Тип вправи: планування структури діалогу.

Завдання – інструкція: Practice your speaking and be ready to present your conversations. You have 2 minutes.

Наступним кроком є підетап *доповіди*, де учні презентують діалогі-обговорення в парах. Учитель уважно слухає презентації учнів, ходячи поміж парами і роблячи нотатки.

Вправа 3

Мета: розвинути вміння презентувати свої ідеї, аргументувати та пояснювати свій вибір.

Тип вправи: продуктивна комунікативна.

Вид вправи: презентація своїх рішень.

Завдання-інструкція: Present your dialogues of shopping decisions. Listen to each other and be ready to say who has the best solution how to stay within the budget.

Опрацювання мовних форм (Language focus)

Основна мета цього етапу – надання учням рекомендацій щодо їхнього мовлення та варіантів його вдосконалення. Спершу вчитель працює з двома дошками – дошкою «Доречне уживання» та дошкою «Для вдосконалення». На кожній з них учитель робить нотатки й записує приклади вдалого використання мови учнями, записані під час моніторингу етапу презентування діалогів-обговорень. Також учитель фіксує помилки, зокрема фонетичні, на які варто звернути увагу. Учні обговорюють усе разом із учителем та складають власні приклади використання проаналізованого матеріалу. Наступним кроком є робота зі скриптом аудіо. Учні мають ознайомитись з ним і виділити корисні одиниці, які допоможуть покращити комунікативні навички й уміння, зокрема доцільне реагування на слова співрозмовника. Після цього, вчитель пропонує декілька вправ на закріплення запропонованого матеріалу та на вдосконалення фонетичних навичок, зокрема у загальних та спеціальних питаннях. Додому учням дається завдання вдосконалити діалогі-обговорення, враховуючи всі надані зауваження та поради в своєму мовленні та бути готовими презентувати їх на наступному уроці.

Вправа 1

Мета: надати зворотний зв'язок учням та спонукати їх до використання доцільних граматичних і лексичних конструкцій.

Вид вправи: рецептивно-продуктивна некомунікативна.

Тип вправи: відбір мовних зразків, укладання речень із ними.

Завдання – інструкція: Thank for your productive work. I was monitoring it and wanted to highlight the phrases and reaction patterns that you used. Read them out and choose which of them you would like to use in your speech. Make an example sentence with them.

Вправа 2

Мета: надати зворотний зв'язок щодо мовлення учнів та допомогти у вдосконаленні мовленнєвих навичок і вмінь шляхом аналізу зроблених помилок.

Вид вправи: рецептивно-продуктивна некомунікативна.

Тип вправи: аналіз та виправлення помилок.

Завдання – інструкція: And of course there is some space for improvement. Let's analyze some mistakes that you've made.

Вправа 3

Мета: вдосконалити комунікативні вміння учнів шляхом використання фраз-кліше, що застосовуються для реагування на репліки співрозмовника.

Вид вправи: рецептивно-продуктивна некомунікативна.

Тип вправи: заповнення пропусків, робота зі скриптом

Завдання-інструкція: It's also important to know how to respond to our partner's words to continue discussions logically. Fill in the gaps with the phrases in the box. After that, find these phrases in the script (див. Дод. А) and check your answers.

Great, really, awesome, good idea, me check, sounds perfect, find a better deal, agreed, fair

1. _____. Let's compare prices first. There are a few shops with discounts

this week.

2. _____ How much do jeans usually cost?
3. That _____, but what about Trendy Wear?
4. _____? That's great! So we can share the deal and pay half each?
5. _____! So far, we're spending £20 on jeans and £7.50 on a T-shirt.

That's £27.50. How much do we have left?

6. Let _____... If our budget is £50, then we have £22.50 left. Not bad!
7. _____. And we still save money—we'll have £0.50 left!
8. That's _____. Oh no! Wait—these sneakers are out of stock in size 39!
9. Yeah, let's _____ or something similar. But we should act fast before

they sell out too.

Вправа 4

Мета: вдосконалити фонетичні навички шляхом прочитання висловлювань з правильною інтонацією.

Вид вправи: рецептивно-репродуктивна некомунікативна.

Тип вправи: читання речень вголос.

Завдання – інструкція: It's time to work on your phonetic skills. Read completed sentences with the proper pronunciation and intonation.

1. Good idea. Let's compare prices first. There are a few shops with discounts this week.

2. Great! How much do jeans usually cost?
3. That sounds perfect, but what about Trendy Wear?
4. Really? That's great! So we can share the deal and pay half each?
5. Awesome! So far, we're spending £20 on jeans and £7.50 on a T-shirt.

That's £27.50. How much do we have left?

6. Let me check... If our budget is £50, then we have £22.50 left. Not bad!
7. Agreed. And we still save money—we'll have £0.50 left!
8. That's fair. Oh no! Wait—these sneakers are out of stock in size 39!
9. Yeah, let's find a better deal or something similar. But we should act

fast before they sell out too.

Отже, ми розробили комплекс вправ для вдосконалення вмінь говоріння учнів 10 класу з використанням технології «навчання на основі завдань». Комплекс має логічну послідовність, яка складається з трьох базових етапів. Метою першого етапу є налаштування учнів на роботу, оголошення теми та активізація уже здобутих знань, сформованих навичок і вмінь. Метою другого етапу є оголошення завдання та його виконання з максимальним залученням ІМ. На кінець цього етапу учні мають бути готовими звітувати про результати виконання завдання. На нашу думку, в такому випадку, відбувається удосконалення умінь в обох видах мовлення: діалогічному й монологічному. Для третього етапу характерним є розбір мовлення учнів задля пошуку можливих шляхів його вдосконалення. Основними типами вправ при плануванні відповідного навчання є рецептивні, рецептивно-продуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні умовно-комунікативні та комунікативні. Усі ці типи вправ мають бути збалансовані задля досягнення основної комунікативної мети.

Висновки до розділу 2

Формування компетентності в говорінні в старшій школі передусім базуються на заздалегідь визначених цілях. Основними цілями розвитку мовленнєвої компетентності ми визначаємо такі: розвивальні – спрямовані на розвиток когнітивно-розумових здібностей учнів, що є базовими для засвоєння та використання ІМ; виховні цілі – формують учнів, як особистість, що є повноцінним членом суспільства з усвідомленням головних норм та правил взаємодії з іншими представниками; освітні цілі – забезпечують розширення культурного світогляду учнів та мотивують до вивчення англійської не тільки як мови, а й як джерела інформації про народ, який нею користується; практична – це сукупність всіх мовленнєвих знань, які використовують в процесі розвитку 4 базових умінь (читання, аудіювання, письма й говоріння); професійно-орієнтовані – залежать і визначаються вчителем відповідно до

профілю та майбутнього професійного вибору учнів. Однак, слід зазначити, що цілі є не єдиним аспектом, на який має зважати вчитель при розробці уроку, сюди ми відносимо ще і зміст навчання. У структурі змісту навчання ми виділяємо 3 компоненти: предметний – відповідає за тематичну складову програми навчання; процесуальний – визначає лексичний та граматичний мінімум, що мають засвоїти учні, а також навички й уміння; емоційно-ціннісний – формує знання про культуру народу та ставлення до різних аспектів життя. Характеризуючи їх, ми дійшли висновку, що вони є взаємопов'язаними та неподільними.

У процесі розробки комплексу вправ ми брали до уваги етапи формування компетентності в говорінні, зокрема в ДМ, за допомогою технології «навчання на основі завдань». На підготовчому етапі основною метою є ознайомлення з темою і визначення знань учнів, якими вони вже оперують на початок уроку. Також важливою функцією є надати учням підґрунтя для роботи над завданням, а саме зразок аудіо та лексичну підтримку через укладання списків корисних лексичних одиниць. На етапі циклу виконання завдання, що складається ще з 3 підетапів, учні мають виконати завдання, вирішити, яким чином його продемонструвати класу та представити саму доповідь. Останній етап є обов'язковим, оскільки вчитель надає відзив на представлену роботу, де аналізуються всі сильні та слабкі аспекти говоріння учнів.

На основі описаного комплексу було розроблено вправи для формування в учнів 10-го класу компетентності в говорінні в межах тем «Relationship», «Living spaces», «Shopping around». При цьому серед типів вправ переважають рецептивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні комунікативні, серед видів – складання списків, обговорення в парах, вибір корисних фраз із аудіотексту, вирішення проблемної ситуації, планування доповіді, публічний виступ, аналіз власного мовлення, робота зі скриптом, робота над вимовою, реагуванням на репліки та повторне виконання завдання.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ «НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ЗАВДАНЬ»

3.1. Організація експериментального навчання

Завершальною стадією нашого наукового дослідження є експериментальна перевірка методики формування в учнів 10 класів компетентності в говорінні з використанням технології «навчання на основі завдань», яку ми представили в попередніх розділах. Першочерговим завданням ми вбачаємо окреслення поняття «експеримент» та фаз його проведення.

За визначенням О. Дзьобаня, *експеримент* – це перевірка певного припущення або ж методики, коли дослідник цілеспрямовано впливає на умови та спостерігає зміни, що відбуваються [16, с. 53]. Як зазначає Ірина Пінчук, педагогічний експеримент є окремим видом експерименту і має низку особливостей:

- упровадження дослідження в освітній процес таким чином, аби не порушувати його структуру;
- дослідження важливих психолого-педагогічних явищ в навчальній діяльності учнів;
- висунення гіпотези задля вирішення важливих освітніх питань та своєчасна зміна траєкторії дослідження;
- вирішення завдань і проведення дослідження в чітко встановлених часових межах;
- ґрунтовний аналіз отриманих даних, які становлять цінність для вдосконалення освітнього процесу учнів [47, с. 128].

Перед проведенням експериментального навчання (ЕН) ми ознайомились із класифікацією експериментів, які представлені в зарубіжній літературі. Вказується, що в зарубіжній методиці розрізняють два основних види експерименту: 1) лабораторний або «справжній експеримент», який проводиться в штучно-створених умовах; 2) квазіексперимент або «природний експеримент», що організовується в природному для учасників середовищі.

У свою чергу, Лінн Альгрім-Дельцель розподіляє квазіексперимент ще на декілька підвидів:

1. За складом груп:

- *одногоруповий дизайн лише із підсумковим тестуванням* – це тип експерименту, де вчитель працює тільки з однією групою учасників і вимірює результат тільки після впровадження ЕН;

- *одногоруповий дизайн із передтестом і післятестом* – учитель проводить експеримент знову таки в одній групі, але порівнюючи результати отримані при тестуванні до і після впровадження;

- *дизайн із контрольною групою з тестуванням лише після експерименту* – учитель проводить навчання, використовуючи свій метод в одній групі, а інша контрольна група не піддається впливу. Порівнюються їхні вихідні дані;

- *дизайн із контрольною групою, із передтестом і післятестом* – характеризується проведенням експерименту з однієї із груп та порівнянням результатів як до, так і після впровадження ЕН.

2. За часом проведення:

- *базовий дизайн часових рядів* – показники вимірюються в одній групі до і після впровадження ЕН;

- *дизайн перерваного часового ряду* – дані фіксуються декілька разів в різний період часу до і після ЕН, часто з великим проміжком у часі;

- *дизайн контрольних часових рядів* – характеризується вимірюванням показників в двох групах до і після впровадження ЕН під час однакового періоду часу [83 с. 340-346].

Отже, задля досягнення цілей нашого дослідження ми обрали природний вид експерименту, з контрольною групою із передтестом і післятестом, контрольних часових рядів.

Варто зауважити, що всі види експериментів є структурованими й складаються з таких етапів:

1. Підготовчий етап або організація експерименту.
2. Реалізація експерименту.
3. Оцінка отриманих результатів.
4. Інтерпретація даних.

Розглядаючи кожен етап більш детально, варто зазначити, що на підготовчій фазі педагогічного дослідження науковець має планувати свою роботу покроково. Першочергово він визначає мету та завдання дослідження. *Мета наукового дослідження* – це попередньо визначений фінальний результат дослідження, якого намагається досягти дослідник [16, с. 55]. Отже, **мета** нашого дослідження – перевірити ефективність розробленого комплексу вправ для формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні англійською мовою з використанням технології «навчання на основі завдань». Головним **завданням** дослідження було порівняти результати формування компетентності у говорінні за допомогою розробленого комплексу вправ та за методикою, представленою в підручнику «Focus Second Edition 4». Навчання діалогічного мовлення в цьому підручнику реалізується за підходом «знизу – догори» та підпорядковується таким етапам:

1. Введення теми та мотивації учнів. Здебільшого учні обговорюють питання, релевантні до теми та діляться власним досвідом.
2. Прослуховування аудіо-зразка для загального розуміння. Основними видами вправ є відповіді на питання стосовно загального змісту аудіо або перевірка власних попередньо сформульованих здогадок.
3. Повторне прослуховування аудіо-зразка для опрацювання мовних форм. На цьому етапі можна визначити 2 основні види вправ: обговорення фраз, поданих у Speaking focus, на предмет їхніх лексичних та граматичних

особливостей. Зокрема сюди входять вправи на вибір правильного варіанту або заповнення пропусків словами із наданого переліку; заповнення пропусків частинами фраз у тексті аудіозапису.

4. Отримання завдання й інструкцій до нього;
5. Створення міні-діалогів або ж одразу діалогів на зазначену тему з використанням матеріалу, засвоєного на попередніх етапах.
6. Розігрування та презентація створених діалогів.

Принагідно зауважимо, що підручник Focus 4 у секції розвитку говоріння не пропонує жодних вправ на відпрацювання фонетичних навичок учнів та реагування або взаємодії між співрозмовниками.

Наступним важливим кроком є висунення гіпотези. Визначена **гіпотеза** сформульована так: розроблений у нашому дослідженні комплекс вправ є ефективним у формуванні в учнів старшої школи компетентності в ДМ англійською мовою.

На підготовчому етапі ми також визначились із базою проведення експерименту. ЕН проходило в період березня – квітня 2025 року в Чернігівському ліцеї № 22. Учасниками експерименту стали учні 10-В та 10-Д класів, які навчалися в класах філологічного (іноземної мови) профілю. Було створено контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи. У кожній групі було по 15 учнів відповідного рівня.

Спираючись на міжнародний іспит B1 Preliminary English Test for Schools (PET), ми визначили критерії, за якими оцінювався рівень сформованості компетентності в ДМ [65]. До таких ми віднесли:

- 1) граматичну правильність мовлення;
- 2) лексичне оформлення;
- 3) зв'язність і темп;
- 4) фонетичну правильність мовлення;
- 5) інтерактивність – здатність реагувати на слова співрозмовника й підтримувати розмову;
- 6) обсяг висловлювання – 9 реплік від кожного учня.

Отже, експеримент – це дослідницький процес, який має на меті з'ясувати вплив певних зазначених умов на об'єкт дослідження. Відтак, будь-який експеримент має логічну структуру і складається з 4 основних етапів: підготовчого, проведення експерименту, аналізу отриманих показників та їх інтерпретації. Під час організаційного етапу ми сформулювали мету дослідження, завдання й обрали тип експерименту. Мета полягала у перевірці ефективності розробленого в дослідженні комплексу вправ для формування в учнів старшої школи компетентності в ДМ англійською мовою з використанням технології «навчання на основі завдань». Досягнення зазначеної мети забезпечувалось виконанням завдання – оцінити результати сформованості компетентності в говорінні до і після впровадження ЕН і порівняти їх з результатами, отриманими під час навчання в КГ за методикою, представленою в підручнику Focus 4. При цьому були розроблені критерії оцінювання відповідної компетентності. На підготовчому етапі ми також сформулювали гіпотезу – упровадження зазначеної технології дозволить досягти вищих показників рівня навченості. Базою експерименту ми обрали Чернігівський ліцей № 22, де ЕН проводилось протягом березня – квітня 2025 року з учнями 10-В та 10-Д класів.

3.2. Хід експериментального навчання та інтерпретація отриманих результатів

Цей підрозділ присвячений опису процесу проведення експериментального дослідження та аналізу результатів, отриманих в ході його проведення. Проведений експеримент складався з 3 фаз: передекспериментальний зріз, експериментальне навчання та післяекспериментальний зріз.

Для проведення передекспериментального зрізу учні обох груп мали в парах або групах із 3 розіграти діалоги на тему: «Meeting your partner's family».

Тема була обрана, спираючись на поточний розділ «Relationship», який опрацьовували учні. Завдання було сформульовано так: «Imagine that you're getting acquainted with your partner's relatives. Enact the dialogues in pairs or groups of three. You have 3 minutes to come up with ideas».

Отримані результати були записані на диктофон та проаналізовані пізніше. Відповіді аналізувалися відповідно до критеріїв, згаданих у пункті 3.1 та таблицею, яка була заздалегідь підготовлена (табл. 3.2.1). За кожен критерій учень максимально міг отримати 5 балів, тобто сумарна кількість становить 30 балів.

Таблиця 3.2.1

Критерії оцінювання рівня сформованості компетентності в
діалогічному мовленні

Бал	Граматична правильність	Лексичне оформлення	Зв'язність і темп	Фонетична правильність	Інтерактивність	Обсяг висловлювання
5	Правильно використовує складні та прості граматичні структури.	Використовує широкий лексичний запас в межах зазначеної теми, може користуватися синонімічним рядом.	Мовлення зв'язне без наявних пауз.	Мовлення з правильною інтонацією і чіткою вимовою всіх слів та звуків.	Активно ініціює діалог, підтримує розмову та швидко і доречно реагує на слова співрозмовника.	Має 8-9 послідовно з'єднаних реплік у мовленні.

Продовження таблиці 3.2.1

4	Правильно використовує складні та прості структури з поодинокими помилками.	Використовує значну кількість лексичних одиниць в межах теми з поодинокими повторами.	Мовлення зв'язне з невеликою кількістю коротких пауз.	Мовлення зрозуміле з невеликою кількістю помилок в інтонуванні або вимові слів.	Не ініціює діалог, але значною мірою підтримує розмову, надає реакції на слова партнера.	Має 6-7 реплік, які в деяких аспектах повторюють ідеї.
3	Добре використовує прості структури, роблячи значні помилки у складніших.	Має обмежений лексичний запас в межах теми, але достатній для базового розуміння.	Мовлення не завжди послідовне, із значною кількістю пауз.	Мовлення зрозуміле, але із значною кількістю помилок у вимові та інтонації.	Не ініціює розмову, не завжди підтримує діалог і не надає ніяких реакцій на слова співрозмовника.	Має 5-6 реплік, пов'язаних із темою.
2	Має повний контроль над використанням простих структур, не використовуючи складні.	Має обмежений словниковий запас у межах теми, який перешкоджає базовому розумінню.	Мовлення переривається довгими паузами.	Мовлення частково зрозуміле, з труднощами у вимові.	Підтримує розмову із значними труднощами, докладає надмірні зусилля.	Має 3-4 репліки, які не повністю розкривають ідею.
1	Має мінімальну здатність використовувати прості граматичні структури.	Має обмежений словниковий запас та використовує лексичні одиниці з помилками.	Мовлення не зрозуміле, з великою кількістю пауз та мовчанням.	Мовлення важке для розуміння через велику кількість помилок у вимові, наголосах та інтонації.	Потребує постійної допомоги в підтримці послідовної взаємодії.	Має 1-2 репліки, пов'язаних із темою.
0	Нижче рівня 1	Нижче рівня 1	Нижче рівня 1	Нижче рівня 1	Нижче рівня 1	Нижче рівня 1

Середній коефіцієнт навченості кожного учня обох груп ми обраховували за формулою: $K=q/n$, де K – коефіцієнт навченості; q – кількість набраних балів; n – загальна кількість балів, яку можна отримати. Аналізуючи результати, подані в таблиці 3.2.2, ми можемо зробити висновок, що коефіцієнт навченості в обох групах майже однаковий, 64% та 62% відповідно. Під час проведення передекспериментального зрізу найнижчі показники учні показали в обсязі висловлювання, зв'язності мовлення, фонетичній і

граматичній правильності. Найбільші показники учні отримали за критерієм інтерактивності, оскільки активно взаємодіяли із партнерами під час розмови та швидко давали відповіді на висловлювання співрозмовника. Також учні показали, що гарно володіють лексиною, вивченою в межах теми і можуть використовувати її в усному мовленні.

Учні доволі вільно володіють простими граматичними конструкціями і рідко використовують складніші. 26% учнів в своєму мовленні використовували такі конструкції як Past Perfect, Conditionals і Reported speech. Найрозповсюдженішою проблемою є узгодження часів та пропуск “to be”. Щодо фонетичних навичок, то учні мають труднощі з вимовою міжзубних звуків та інтонуванням речень, зокрема питальних. Щодо зв’язності та темпу мовлення, то результати показали, що 46% учнів мають не завжди послідовне мовлення із значною кількістю пауз, що може бути спровоковане страхом робити помилки. Натомість 19% учнів – роблять довгі паузи і переривають мовлення, ще 35% мають зв’язне мовлення без тривалих пауз. Також, 57% учнів продемонстрували обсяг висловлювання від 2 до 4 реплік.

Таблиця 3.2.2

Показники сформованості компетентності в діалогічного мовлення учнів ЕГ і КГ за результатами передекспериментального зрізу

Група	Показник за кожним критерієм						Сумарний показник	
	Граматична правильність	Лексичне оформлення	Зв’язність і темп	Фонетична правильність	Інтерактивність	Обсяг висловлювання	Середній загальний бал	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ	3,3	3,5	2,8	3,1	4,5	1,9	19,1	0,64

Продовження таблиці 3.2.2

КГ	2,7	3,4	3	3,2	4	2,4	18,7	0,62
Макси- мальний бал	5	5	5	5	5	5	30	1

Наступною фазою було проведення ЕН. Заняття проводились в обох групах за темами «Relationship», «Living spaces», «Shopping around». Загалом було проведено по 8 уроків в кожній групі, 5 з яких передбачали розвиток умінь невідготовленого ДМ. ЕГ навчалася за нашим розробленим комплексом вправ, у той час, як КГ навчалася за методикою, запропонованою в підручнику «Focus 4».

Наступним кроком стало проведення післяекспериментального зрізу для визначення ефективності запропонованої в дослідженні методики. Завдання, яке отримали учні, було сформульовано так: «Imagine that you're living together. One of you is having an unexpected trouble and the second one is trying to give some advice how to overcome it. You have 3 minutes to come up with your ideas». Завдання було запропоноване в межах тем, які опрацьовувались відповідно до календарно-тематичного плану вчителя. Результати післяекспериментального зрізу подані в таблиці 3.2.3.

Таблиця 3.2.3

Показники сформованості компетентності в діалогічному мовленні учнів ЕГ і КГ за результатами післяекспериментального зрізу

Група	Показник за кожним критерієм						Сумарний показник	
	Граматична правильність	Лексичне оформлення	Зв'язність і темп	Фонетична правильність	Інтерактивність	Обсяг висловлювання	Середній загальний бал	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ	3,6	3,9	3,7	3,6	4,6	3,2	22,8	0,76
КГ	3,4	3,9	3,4	3,2	4,1	3	21	0,7
Максимальний бал	5	5	5	5	5	5	30	1

Як бачимо, в обох групах спостерігається приріст показників, зокрема в ЕГ він становить – 0,12 (12%), а в КГ – 0,08 (8%). Це дає нам підстави стверджувати, що розроблений в дослідженні комплекс вправ з використанням технології «навчання на основі завдань» є більш ефективним, що підтверджує нашу гіпотезу.

Доцільним вважаємо проаналізувати те, як вибрана нами технологія впливає на різні аспекти мовлення. Отже, розглянемо критерії, в межах яких відбулося найпомітніше зростання (табл. 3.2.4).

Таблиця 3.2.4

Порівняння показників передекспериментального та
післяекспериментального зрізів в ЕГ

Критерій	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	Приріст
Граматична правильність	3,3	3,6	0,3
Лексичне оформлення	3,5	3,9	0,4
Зв'язність і темп	2,8	3,7	0,9
Фонетична правильність	3,1	3,6	0,5
Інтерактивність	4,5	4,6	0,1
Обсяг висловлювання	1,9	3,2	1,3

Як видно з таблиці, найбільший приріст спостерігається за категоріями зв'язність і темп та обсяг висловлювання. Це можна пояснити тим, що під час навчання з використанням технології «навчання на основі завдань» учні фокусуються на змісті, а не формі висловлювання, що і стимулює темп та зв'язність. Крім того, ця технологія спрямована на розвиток взаємодії між співрозмовниками, що уможливорює вдосконалення вмінь підтримувати діалог, реагувати належним чином. Варто додати, що на збільшення обсягу та темпу сприяє і те, що учні виконують завдання, наближені до реального життя, що сприяє підвищенню їхньої мотивації. У свою чергу, вдосконалення фонетичних, лексичних та граматичних навичок відбувається опосередковано, через практику, оскільки проаналізований в кінці уроку матеріал учні мають застосувати у своєму мовленні через повторне програвання діалогів в класі або

вдома. Показник інтерактивності збільшився на мінімальне значення, що можна пояснити достатньо високим рівнем сформованості цього вміння до проведення ЕН.

Зроблені висновки про ефективність запропонованої в дослідженні методики можуть бути підтверджені опитуванням учнів, яке вони проходили до та після проведення ЕН. Питання, включені до форми, подані в додатках Б, В. Відповідно до отриманих результатів, 47% та 20% опитаних відповіли, що зв'язність мовлення відповідно «значно» й «частково покращилась». 87% учнів зауважили, що їх стали краще розуміти, адже покращилась чіткість їхнього мовлення та вміння формулювати ідеї. Ще у 60% збільшилась упевненість у говорінні. Велика частка учнів зазначила, що вони поліпшили лексичну складову мовлення, оскільки 33% дали відповідь, що «вивчили багато нових слів», 40% – «декілька нових слів», водночас 80% учасників намагалися використовувати нові лексичні одиниці в мовленні. До того ж, 53% вказали на поліпшення граматичного та фонетичного оформлення мовлення.

Отже, на підставі результатів експерименту, проведеного в 10-В та 10-Д класах Чернігівського ліцею №22, ми можемо зробити висновок про ефективність розробленого комплексу вправ для формування в учнів старшої школи компетентності в діалогічному мовленні англійською мовою з використанням технології «навчання на основі завдань». Крім того, опитування учасників експерименту показало позитивну динаміку розвитку вмінь говоріння за визначеними критеріями оцінювання.

3.3. Методичні рекомендації щодо організації процесу формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні з використанням технології «навчання на основі завдань»

Після теоретичного дослідження матеріалу, проведення ЕН на основі розробленого комплексу вправ ми можемо надати методичні рекомендації, які

стануть у нагоді в процесі імплементації технології «навчання на основі завдань» в освітній процес.

Зазначимо, що при використанні зазначеної технології важливо дотримуватися чіткої структури, яка складається з трьох етапів: підготовчий, цикл виконання завдання й опрацювання мовних форм. На підготовчому етапі варто максимально мотивувати учнів до участі, оскільки під час говоріння учні часто переживають психоемоційне напруження. Для цього можна застосовувати такі види вправ як: мозковий штурм та обмін власним досвідом, які до того ж створюють сприятливе освітнє середовище. На підготовчому етапі вчитель може послаблювати мовний бар'єр через пригадування разом з учнями лексичних одиниць, граматичних конструкцій, релевантних темі, водночас цей етап не має перетворюватися на вивчення навчального матеріалу. Обов'язковою є наявність діалогу-зразка, який буде слугувати опорою для учнів, особливо для тих, які мають низький рівень сформованості вмінь говоріння. Важливо, щоб цикл виконання завдання базувався на практичному завданні, яке може відбутися з учнями в реальному житті, що буде слугувати спонукальним чинником і показувати практичне значення вивчення ІМ.

Коли ж учні безпосередньо переходять до виконання поставленого завдання, варто наголошувати на важливості використання англійської мови під час їхніх парних або групових обговорень. Ця рекомендація впливає безпосередньо з нашого досвіду, оскільки в більшості груп на початку експериментального навчання спостерігалось використання рідної мови, тому необхідно, щоб учитель спостерігав за дотриманням вимог.

На цьому етапі доцільним є використання різних видів завдань, а саме: дискусій, вирішення спільних проблем, інформаційно-комунікативних завдань, рольового розігрування діалогів, а також творчих (розробка розписів, планів, проєктів). Така різноманітність збереже зацікавленість, а також буде відповідати широкому колу стилів навчання та потреб учнів. Розглядаючи

питання потреб учнів, варто говорити про доцільність проведення опитування, щоб визначити аспекти, які потребують удосконалення.

У груповій або парній роботі частим є явище домінування учнів з більш високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності, тому рекомендовано розподіляти учнів за їхнім рівнем, що покликане забезпечити рівномірну взаємодію та розвинути навички співробітництва. Пізніше, варто змінювати склад пар/груп аби наближатися до більш реалістичних умов.

Коли йдеться про підетап доповіді, важливо забезпечити учнів, які слухають результати інших, відповідним завданням, що буде фокусувати їхню увагу на змісті. Таке завдання може полягати в оцінці презентації однокласників, тоді учні розвивають свої аналітичні здібності та навички обґрунтованого оцінювання. Щодо оцінювання, то слід фокусувати учнів не тільки на недоліках їхнього мовлення, а й зазначати позитивні сторони, зокрема дієвим тут є метод «дошки вдалого використання мови», де вчитель виписує фрази, граматичні структури, які доцільно використовувалися учнями.

На останньому етапі варто аналізувати помилки допущені учнями, а також додавати власні заздалегідь підібрані вправи. Проте, потрібно розвивати всі складові ДМ комплексно: фонетичну, граматичну, лексичну правильність, а також зважати на інтеракцію.

Отже, технологію «навчання на основі завдань» слід уважати ефективним засобом розвитку в учнів старшої школи вмінь говоріння англійською мовою за умови дотримання певних вимог, серед яких – організації уроку в три етапи, дотримання цілей та особливостей реалізації кожного з них, а також урахування виокремлених критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів.

Висновки до розділу 3

Експеримент – дослідницька діяльність, організована задля підтвердження або спростування гіпотези. Педагогічний експеримент, у свою чергу, націлений на аналіз результатів, які стануть значущими в покращенні якості освітнього процесу. Крім того, педагогічний експеримент проводиться у звичному для учнів освітньому просторі, що відповідає характеристикам природного експерименту. Отже, ми обрали такий дизайн експерименту: природний, з контрольною групою, яка мала передтест і післятест та контрольні часові ряди. Базою експерименту, що проводився з березня по травень 2025 року, став Чернігівський ліцей № 22. Учасниками експерименту виступили 2 групи по 15 учнів, що утворили КГ та ЕГ. Основна мета експерименту полягала у перевірці ефективності розробленого в дослідженні комплексу вправ засобами технології «навчання на основі завдань».

Зауважимо, що перед упровадженням експериментального навчання, ми, спираючись на досвід оцінювання за міжнародним іспитом PЕТ, виокремили критерії оцінювання навчальних досягнень учнів. Експеримент проводився у 3 етапи: передекспериментальний зріз, експериментальне навчання, післяекспериментальний зріз. Передекспериментальний зріз показав, що середній коефіцієнт навченості у КГ становить 0,62, а в ЕГ – 0,64. Після експериментального навчання, проведеного в межах 5 уроків, коефіцієнт навченості в КГ зріс до 0,7, а в ЕГ – до 0,76, що є достатнім показником. На підставі отриманих результатів експерименту, а також результатів опитування учнів ми зробили висновок про ефективність розробленої в дослідженні методики навчання.

Досвід ЕН та отримані висновки стали підґрунтям для укладання методичних рекомендацій учителям щодо використання розробленої методики та комплексу вправ в освітньому процесі.

ВИСНОВКИ

Володіння англійською мовою є необхідною вимогою сучасного суспільства, адже саме англійська мова є загальноновживаною у більшості сфер нашого життя. Аналіз літератури показав, що основною метою вивчення іноземної мови є здатність до комунікації, чим і обумовлена потреба в розвитку вмінь усного мовлення, що є різновидом мовленнєвої діяльності. Мовленнєва діяльність – це цілеспрямований обмін висловлюваннями задля досягнення комунікативної мети, що реалізується в трьох основних фазах: 1) мовець усвідомлює мету висловлювання; 2) мовець намагається підібрати доцільний мовний матеріал; 3) відбувається безпосереднє відтворення запланованого. Говоріння, зокрема його різновид – діалогічне мовлення, є одним із найскладніших в плані формування компетентності.

У процесі формування компетентності в говорінні англійською мовою слід урахувати психофізіологічні особливості старшокласників, а саме: тяжіння до словесно-образного мислення разом із розвитком дивергентного, тобто здатності шукати різноманітні шляхи вирішення завдання; цілеспрямовану пам'ять та увагу, базовану на їх уподобаннях та цілях; активність мовлення, що напряду пов'язана з позицією учня в соціумі та його сприйняттям себе, що може ставати перешкодою для подолання мовних труднощів.

Ефективним засобом формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні англійською мовою ми обрали технологію «навчання на основі завдань». Зазначена технологія може характеризуватися як така, що побудована навколо виконання комунікативного завдання, наближеного до реальної ситуації. Це означає, що основною метою уроку є вирішення поставленого завдання доступними учням засобами. Ідея підходу «навчання на основі завдань» виявляється в тому, що учні не фокусуються на мовних нормах під час безпосереднього говоріння, а спрямовують свою увагу на вирішення поставленої задачі. Ми можемо стверджувати, що це має тісний

зв'язок із психофізіологічними особливостями юнацького віку. У свою чергу, використання вказаної технології створює дружню атмосферу, де учні можуть вільно говорити. Окрім цього, технологія «навчання на основі завдань» містить спонукальний компонент. У структурі уроку виокремлюють такі етапи: 1) підготовчий, спрямований на мотивацію учнів та активізацію раніше набутих знань, навичок і вмінь; 2) цикл виконання завдання, що включає виконання поставленого вчителем завдання; планування презентації результатів, отриманих у ході розв'язання завдання; доповідь у заздалегідь заданому форматі; 3) опрацювання мовних форм – етап усвідомлення, виправлення та вдосконалення мовних навичок учнів, зокрема фонетичних, лексичних, граматичних, комунікаційних.

Розробка методики відповідного навчання потребувала виокремлення цільового та змістового компонентів. Практична мета полягає у формуванні компетентності в говорінні англійською мовою. На уроках вона реалізується через відпрацювання мовних форм, участь у різних видах діалогів та засвоєння їх структури. Розвивальні цілі, у свою чергу, характеризуються розвитком умінь бути вмілим співрозмовником, а тобто, слухати, взаємодіяти, реагувати на слова, що реалізується під час взаємодії в класі. Виховні цілі мають на меті сформувати етичні норми спілкування, якими має володіти мовець при контактах з представниками інших країн. Для здійснення цієї цілі доречним є аналіз мовних зразків, наявних в аудіозаписах-зразках та подальше їх відпрацювання під час уроку. Визначаючи освітні цілі, варто зауважити, що вони тісно пов'язані з вивченням культурно-історичного фону країни, мова якої вивчається. Учні дізнаються про різні культурні, етнографічні, соціальні, історичні особливості й розвивають уміння говоріння переважно через обговорення відповідної інформації. Професійно-орієнтовані цілі співпадають із визначеним шляхом учнів на майбутнє. Знаючи цілі учнів, учитель може принагідно пропонувати розвивати вміння усного мовлення через різні рольові ситуації.

У змістовому наповненні навчання говоріння ми виділяємо предметний компонент, що характеризується тематичним наповненням, узгодженим із програми. Тематика є доволі широкою і має на меті досягнути всі сфери життя учнів, аби вони могли вільно висловлюватись на будь-які теми. Значущим є процесуальний компонент, який включає лексичний, граматичний матеріал, яким мають оволодіти учні, а також ключові вміння, притаманні діалогічному мовленню. Критично важливим є навчання учнів вести різні типи діалогів, оскільки в реальному житті використовуються всі з них. До них ми включили: діалог-обмін думками, діалог-домовленість, діалог-обговорення та діалог-розпитування. До змісту навчання ми також включили емоційно-ціннісний компонент як той, що стає підґрунтям для якісної взаємодії через формування належних морально-етичних принципів.

Викладені вище теоретичні положення стали підґрунтям для розроблення комплексу вправ для формування в учнів старшої школи компетентності в діалогічному мовленні з використанням технології «навчання на основі завдань». Комплекс було розроблено на матеріалі трьох тем, що передбачені для опрацювання в 10 класі, а саме: «Relationship», «Living spaces», «Shopping around».

Розроблений комплекс був експериментально перевірений шляхом проведення експериментального навчання на базі Чернігівського ліцею № 22. Експериментальне навчання складалося з 3 етапів: організації, проведення та інтерпретації результатів. На першому етапі ми визначились із типом експерименту, метою, завданнями та гіпотезою. До початку навчання ми також розробили критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, узявши при цьому до уваги критерії оцінювання діалогічного мовлення, що використовуються при складанні міжнародного іспиту Preliminary English Test for Schools. Під час проведення експерименту ми провели передекспериментальний зріз, навчання в кожній групі, що включало 5 уроків та післяекспериментальний зріз. Після реалізації експериментального навчання ми дійшли висновку, що розроблений у дослідженні комплекс є

ефективним для розвитку вмінь діалогічного мовлення, що підтвердив післяекспериментальний зріз. Приріст в експериментальній групі становив 12%, а в контрольній групі – 8%.

Проведене дослідження дало змогу розробити методичні рекомендації, які акцентують значущість дотримання чіткої структури уроку з усіма етапами та підетапами; укладання чіткого комунікативного завдання; використання різноманітних завдань, передбачених технологією «навчання на основі завдань»; розподіл учнів на групи і пари за рівнем володіння іноземною мовою; надання супутнього завдання на етапі доповіді; аналіз помилок, допущених учнями, та вдосконалення їхніх мовних навичок шляхом використання додаткових вправ на формування граматичної, фонетичної, лексичної компетентностей, а також інтерактивних умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Анісімова А. І. Сучасні аспекти методики викладання англійської мови. Теорія і практика. Дніпро: РВВ ДНУ, 2010. 326 с.
2. Артемюк А.О. Взаємозв'язок цілей навчання іноземної мови: бакалаврська робота. Суми, 2020. 31 с.
3. Атаманчук П. С., Поведа Т. П. Організація самостійної діяльності старшокласника з фізики у системі розвитку пізнавальної самостійності. *Проблеми сучасної психології*. 2009. Вип. 3. С. 22-33.
4. Байдак Л. І. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності при викладанні іноземної мови у нелінгвістичному виші. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії*. Переяслав-Хмельницький: ПХДПУ, 2016. С. 250-256.
5. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Бужинська С. М. Дослідження ролі образної, модально-специфічної пам'яті в інтелектуальній діяльності у юнацькому віці. *Психологія*. Харків: ХНПУ, 2017. Вип. 56. С. 29–39.
7. Васильєва В. О. Психологічні особливості самоставлення у юнацькому віці. *Синергетичний підхід до проєктування життєвого простору особистості*: зб. наук. матеріалів міжнарод. наук.-практ. онлайн-конф. Полтава: ПНДУ, 2021. С. 43-47.
8. Вікова психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова та ін. Київ.: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
9. Воробель М. М. Ефективність технології Task-Based Learning в розвитку мовленнєвих навичок студентів при вивченні англійської мови. *Грааль науки*. 2021. № 1. С. 349-356.

10. Гембарук А. С., Холод І. В. Методика навчання англійської мови: навч.-метод. посіб. для студентів заочної форми навчання факультету іноземних мов. Умань: Алмі, 2019. 160 с.
11. Гірняк С. П. «Мова», «мовлення» і «мовленнєва діяльність» як мовознавчі поняття. *Вісник Донецького національного університету, Сер. Б: гуманітарні науки*. 2011. Вип. 1. С. 153-163.
12. Горбачова Г. І. Використання методу TBLT у процесі вивчення англійської мови. URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-metodu-tblt-u-procesi-vivcenna-anglijskoi-movi-188493.html> (дата звернення: 25.11.2025).
13. Гупан Н., Пометун О. Нові професійні ролі вчителя як чинник інноваційного розвитку демократичної освіти. *Проблеми сучасного підручника: збірник наук. праць*. Київ: Педагогічна думка, 2018. Вип. 21 (2). С. 176-181.
14. Гусленко І. Ю. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов» : для студентів 5 курсу ф-ту «Референт-перекладач», які навчаються за спец. 035 Філологія (Переклад). Харків : Вид-во НУА, 2018. 64 с.
15. Демчук Н. І. Вивчення моделі уроків за методом навчання на основі завдань: методичні рекомендації. Луцьк: ЛНВК, 2020. 30 с.
16. Дзьобань О. П. Методологія, організація та технологія наукових досліджень : навч. посіб. для аспірантів. Київ: Фенікс, 2025. 284 с.
17. Дмитрієва С. М., Бутузова Л. П. Психологічні особливості самооцінки та рівня домагань старшокласників. *Психологія. Наука і освіта*. 2016. Вип. 5. С. 166-172.
18. Дячук Н. Формування ціннісних орієнтирів школярів у процесі вивчення іноземної мови. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: зб. тез II міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль: Вектор, 2020. С. 111-113.

19. Івахова М. О. Формування іншомовної компетентності в усному мовленні із застосуванням ситуативного підходу в 10-х класах: дипломна робота на здобуття ступеня магістра. Хмельницький, 2022. 99 с.

20. Ільченко О. А. Педагогічні умови управління процесом розвитку пізнавальної самостійності старшокласників засобами мережевих інформаційних технологій: *збірник наук. праць студент. магістр. Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. Мелітополь: МДПУ, 2012. С. 273–276.

21. Казак Ю. Ю, Авчіннікова Г. Д. Методика навчання другої іноземної мови в закладах профільної середньої освіти : навч. посіб. для здобувачів вищ. освіти ф-ту інозем. мов. Умань: ВПЦ «Візаві», 2023. 139 с.

22. Каменєва Т.М. Теоретичні основи навчання: навч.-метод. посіб. Київ: МНУЦ, 2018. 282 с.

23. Капушак Б. Б. Діалогічне мовлення: доповідь. Міжгір'я: МПЛ, 2017. 10 с.

24. Карікаш В. І., Руденко І. М. Психологічний супровід формування ключових компетентностей учнів старших класів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: наук.-метод. посіб. Черкаси: ЧОПОПП, 2014. 48 с.

25. Ковтун О. В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. 2009. Вип. 1-2. С. 103-112.

26. Коршук О. В. Формування комунікативних умінь учнів на уроках іноземної мови. *Експериментальна педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 30 (№2). С. 1-5.

27. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Суми: Сумський державний університет, 2011. 187 с.

28. Костиць О. О. Психологічні особливості учнів старшої школи. *Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти*

дослідження і викладання іноземних мов і літератури. Маріуполь: МДУ, 2017. С. 235-237.

29. Кролівець Ю. В. Роль внутрішнього мовлення в процесуальності розповідання дітей дошкільного віку. *Психологія особистості. Габітус*. 2020. Вип. 20. С. 117-121.

30. Купчишина Ю. А. Ехо-техніка як спосіб удосконалення лінгвістичної компетенції. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2023. Вип. 27. С. 61-64.

31. Левун Г. Г., Костик Є. В., Петрик Л. В. Застосування методу task based learning у навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей. *Наукові інновації та передові технології. Педагогіка*. 2023. № 6(20). С. 480-486.

32. Лимар Ю. М., Чекан Ю. М. Нові професійні ролі вчителя в умовах нової української школи. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти*. 2019. Вип. 15. Т. 2. С. 100-103.

33. Лук'янчук С., Комогорова М. Застосування методу комунікативних завдань з метою іншомовної комунікативної компетентності студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 30. Т. 4. С. 129-134.

34. Лукіна Л. Р. Методика навчання польської мови: навч.-метод. посіб. Умань: Візаві, 2023. 140 с.

35. Лянна О. В. Мовленнєва діяльність як спосіб реалізації мовленнєвого спілкування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5 (49). С. 143-150.

36. Марушкевич А. А. Педагогіка (у структурно-логічних схемах та таблицях): навч. посіб. Київ: ЦП «Компринт», 2020. 91 с.

37. Матвійчук К. В. Формування високої мовленнєвої компетентності особистості як шлях до її успішної соціалізації. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 39. С. 81–85.

38. Меркулова А.С. Технологія «навчання на основі завдань»: потенціал використання для розвитку вмінь говоріння учнів старшої школи. *Філософія,*

філологія, культура, освіта: слово молоді. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених і студентів (25 березня 2025 р.). Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2025. С. 83.

39. Меркулова А.С. Розвиток в учнів старшої школи умінь говоріння англійською мовою з використанням технології «навчання на основі завдань»: методика проведення уроку. *Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти: матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 листопада 2025 року)*. Львів: Львівський науковий форум, 2025. С. 62-63.

40. Михайлова О. С., Корсовецька М. Е. Формування діалогічної мовленнєвої компетентності учнів початкової школи на занятті англійської мови з використанням прийомів драматизації. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 3 (89). С. 112–116.

41. Олійник І. Мовленнєва діяльність як основа формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Нова педагогічна думка*. 2023. № 2 (114). С. 116-120.

42. Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова С. В. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Київ: «Академія», 2010. 327 с.

43. Партико Т. Б. Загальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 416 с.

44. Пасічник О. С. Компонентний склад змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Сучасна інтерпретація. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С. 93-103.

45. Пасічник О. С., Пасічник О. О. Дидактичне обґрунтування емоційно-ціннісного компонента змісту навчання іноземних мов. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 45-56.

46. Пасічник О. С., Пасічник О. О. Чинники визначення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти України. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 119-130.

47. Пінчук І. Організація педагогічного експерименту з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*. 2020. №3-4 (182-183). С. 127-134.
48. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи : метод. рек. Київ: Педагогічна думка, 2014. 80 с.
49. Приходько Г. І. Оцінні мовленнєві акти в типології мовленнєвих актів. *Львівський філологічний часопис*. 2017. № 1. С. 71-74.
50. Психологія мовлення і психолінгвістика: навч. посіб. / Калмикова Л.О. та ін. Київ: Фенікс, 2008. 245 с.
51. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч посіб. Київ: «Академвидав», 2005. 360 с.
52. Сатанівський П. Вікові передумови професійного самовизначення старшокласників. *Студентський вісник*. 2012. Ч. 2. 160 с.
53. Типова освітня програма. Англійська мова. 10–11 класи (рівень стандарту): затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 20.09.2017 № 1284. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2017. 72 с.
54. Хом'як А. П, Кліш. П. А. Комунікативна діяльність у розвитку і функціонуванні особистості. *Молодь і ринок*. 2017. №8 (151). С. 51-54.
55. Чумак В. В. Вікова психологія : навч. посіб. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2015. 192 с.
56. Шапошникова І. В. Ділова риторика: навч. посіб. для студентів денної та заочної форм навчання напрямків: економічна, соціологічна, юридична освіта комерсантів, керівників установ та організацій. Херсон: видавництво ХДУ, 2004. 78 с.
57. Шепель В. М. Вікові особливості формування пізнавальної активності старшокласників. *Психологічні перспективи*. 2013. Вип. 21. С. 123–130.
58. Юрчак С. Психологічні аспекти навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови у старшій школі. *Сучасні проблеми лінгвістики, літературознавства та методики викладання мови і літератури*: тези доп. та

повідом. наук. інтернет-конф. студентів. Вип. 3 [14 грудня 2017 р.] / ред. Т.І. Ямчинська. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2017. С. 347- 349.

59. Яковчук М. В. Особливості навчання іншомовного монологічного мовлення в базовій школі. *Молодий вчений*. 2023. № 5 (109). С. 556–558.

60. Accuracy vs Fruency: What is more important in a lesson? Grade Univerity, 25.05.2023. URL: <https://grade-university.com/blog/accuracy-fluency-what-is-more-important-in-a-lesson/> (date of access: 20.11.24).

61. Albino G. Improving Speaking Fluency in a Task-Based Language Teaching Approach: The Case of EFL Learners at PUNIV-Cazenga. *SAGE*. 2017. Vol. 7(2). P. 1-11.

62. Bahrombekova M. M. Goals of Teaching Foreign Languages. *European Journal of Higher Education and Academic Advancement*. 2024. Vol. 1. P. 208-210.

63. Bokoch E. Developing dialogue skills in senior school pupils in English lessons through educational microdialogue. *International scientific innovations in human life*. Proceedings of the 10th International scientific and practical conference. Manchester: Cognum Publishing House, 2022. P. 320-325.

64. British Council. Six types of task for TBL. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/six-types-task-tbl> (date of access: 01.12.2024).

65. Cambridge English. B1 Preliminary for Schools: Handbook for teachers for exams. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 78 p.

66. Costa A. Task-Based Learning (TBL) and Cognition. *An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*. 2016. Vol 7. P. 108-124.

67. Dao T. T. H. Task-Based Language Teaching: An Insight into Teaching Practice. *International Journal of Education, Culture and Society*. 2017. Vol 2, № 4. P. 126-131.

68. Dorathy A., Mahalakshmi S. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*. 2016. Vol. 6. №7. P. 1822-1832.

69. Elliot T. B. The Neuroscience of Goals and Behavior Change. *Consult Psychol J*. 2018. 70(1). P. 28–44.

70. Focus 4. Student's Book 2nd ed. Harlow: Pearson Education Ltd, 2020. 174 p.
71. Hartsunova L. I. Effective professionally oriented foreign language teaching in secondary schools: From theory to successful practice. Riga: Baltija Publishing, 2022. P. 16-31.
72. Hismanoglu M., Hismanoglu S. Task-based language teaching: what every EFL teacher should do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 15(3). P. 46-52.
73. Huber A. Task-Based Language Education: Reflections on Implications and Criticisms. *Hirao School of Management Review*. 2019. Vol. 9. P. 31-39.
74. Izadpanah S. A study on Task-based Language Teaching: From theory to practice. *US-China Foreign Language*. 2010. Vol. 8. № 3. P. 47-57.
75. Jiang L. Task-based Approach in College English Teaching of Digital-based Context. *I. J. Modern Education and Computer Science*. 2010. Vol. 2. No. 1. P. 32-39.
76. Kuswoyo H., Wahyudin Y. A. Improving Student's Listening Skill Using Task- Based Approach in EFL Classroom Setting. *ASSEHR*. 2017. Vol. 109. P. 118-125.
77. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques & principles in language teaching. 2011. Oxford: Oxford University Press. 318 p.
78. Li X. Application of Task-Based approach in English Teaching. *International Conference on Informatization in Education. Management and Business*. Amsterdam: Atlantis Press, 2015. P. 387-391.
79. Majeed A., Memon N. Task-based language teaching: an efficacious and innovative approach to develop speaking skills and fluency of ESL students. *PJER*. 2022. Vol 5. Issue 2. P. 150-165.
80. Muhammad B., Kisman S., Sahril N. Task-Based Learning (TBL) in EFL classroom: from theory to practice. *IJHI*. 2020. Vol. 3. № 4. P. 138-143.

81. Nguyen V. H, Nguyen T. H, Bui N.B. The Importance of Speaking in English as a Foreign Language between Skillful and Thoughtful Competencies: Studying Sociolinguistics Perspectives. *IJELS*. 2024. Vol. 5. P. 153-159.

82. Polonska T.K. Psychological Features of Younger Adolescents as an Important Factor in Teaching Foreign Languages. *Tendencies of Development Science and Practice: Materials of VI International Scientific and Practical Conference (14–16 February)*. Boston. European conference, 2022. P. 187-190.

83. Privitera G. J., Ahlgrim-Dezell L. Research methods for education. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2020. 800 p.

84. Rawung. Teaching English Process Through Dialogue at SMP Negeri 1 Poso. *JET*. 2021. Vol. 7. № 1. P. 75-81.

85. Razi F., Muslem A., Fitrisia D. Teachers' Strategies in Teaching Speaking Skill to Junior High School Students. *English Education Journal (EEJ)*. 2021. Vol. 12. № 3. P. 399-415.

86. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 291 p.

87. Sewbihon G. A. Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*. 2020. Vol. 7(1). P. 1-37.

88. Sudirman F. Empowering speaking skills through task-based instruction in high school students. *Journal of English Education and Literacy*. 2023. Vol. 2 (2). P. 136-144.

89. The official website of educator Jack C. Richards. Difference between Task, Exercise, Activity. URL: <https://professorjackrichards.com/difference-task-exercise-activity/> (date of access 01.12.2024).

90. Willis J. A Framework for Task-based Learning. London: Longman 2012. 96 p.

91. Yongping D. Exploration and Practice on Task-Based Language Teaching Theory in College English Teaching. *Sino-US English Teaching*. 2022. Vol. 19. № 3. P. 88-93.

ДОДАТКИ

Додаток А

Kate: Okay, Liam, we have a budget of £50, and we need to buy jeans, a T-shirt, and sneakers. Let's plan carefully so we don't run out of money.

Liam: Good idea. Let's compare prices first. There are a few shops with discounts this week.

Kate: Great! How much do jeans usually cost?

Liam: At Fashion Outlet, they're on sale for £20. Normally, the price is £30, so that's a good deal.

Kate: That sounds perfect, but what about Trendy Wear?

Liam: Their jeans are a bit pricey—£25. But they're better quality and there's a 20% discount, so it comes to £20 too.

Kate: Oh! So both shops offer jeans for £20 in the end. Which one is more affordable overall?

Liam: Probably Trendy Wear. They also have T-shirts with a buy one, get one free offer.

Kate: Really? That's great! So we can share the deal and pay half each?

Liam: Exactly. One T-shirt costs £15, so if we split it, it's £7.50 each.

Kate: Awesome! So far, we're spending £20 on jeans and £7.50 on a T-shirt. That's £27.50. How much do we have left?

Liam: Let me check... If our budget is £50, then we have £22.50 left. Not bad!

Kate: Okay, now let's look for sneakers. But I hope they're not too expensive.

Liam: Hmm, at FootStyle, the cheapest pair is £30. That's too expensive. Do you have anything cheaper? I asked the assistant.

Kate: And?

Liam: They said no. So let's try SportMax.

Kate: Good idea. Oh look, these sneakers are on sale for £22!

Liam: Perfect. That fits our budget. Plus, they look nice and comfy. Totally worth it.

Kate: Agreed. And we still save money—we'll have £0.50 left!

Liam: Let's double-check the refund and exchange policies, just in case.

Kate: Yes. Trendy Wear offers exchanges within 14 days, and SportMax gives a refund if the sneakers don't fit.

Liam: That's fair. Oh no! Wait—these sneakers are out of stock in size 39!

Kate: Oh no! What should we do?

Liam: Let's ask if they'll have more tomorrow. Or we can look for a different style that's available.

Kate: Yeah, let's find a better deal or something similar. But we should act fast before they sell out too.

Liam: Definitely. I think we made smart choices today.

Kate: Me too. We stuck to our budget, used discounts, and found affordable clothes. That's a win!

Додаток Б

Дата:

Клас:

1. Чи можете ви спілкуватися англійською мовою плавно, без тривалих пауз у мовленні?

- а) Рідко
- б) Іноді
- в) Переважно
- г) Завжди

2. Чи можете ви чітко та логічно формулювати свої думки англійською мовою?

- а) Рідко
- б) Іноді
- в) Переважно
- г) Завжди

3. Чи легко іншим зрозуміти вас, коли ви говорите англійською?

- а) Мене часто не розуміють
- б) Мене іноді не розуміють
- в) Мене здебільшого розуміють
- г) Мене завжди добре розуміють

4. Як часто ви вживаєте у своєму мовленні нову лексику, яку нещодавно вивчили?

- а) Рідко
- б) Іноді
- в) Переважно
- г) Завжди

5. Чи володієте ви достатнім запасом слів для підтримки розмови на різні теми?

- а) Ні, мого словникового запасу недостатньо
- б) Частково, але на деякі теми мені бракує слів
- в) Здебільшого, я можу висловлювати свої думки на різні теми
- г) Так, я маю достатньо слів для розмови на будь-яку тему

6. Чи дотримуетесь ви граматичних правил під час усного мовлення?

- а) Майже не використовую правильну граматику

- б) Іноді припускаюся помилок
- в) Переважно використовую правильну граматику
- г) Завжди використовую правильну граматику

7. Чи можете ви самостійно помічати та виправляти свої граматичні чи лексичні помилки під час говоріння?

- а) Ні, я не можу виправляти свої помилки
- б) Іноді помічаю та виправляю помилки
- в) Переважно можу виправити свої помилки
- г) Так, я завжди помічаю та виправляю свої помилки

8. Наскільки впевнено ви відчуваєтеся під час спілкування англійською мовою?

- а) Почуваюся невпевнено і уникаю розмов
- б) Відчуваю деяку невпевненість, особливо з незнайомими людьми
- в) Здебільшого почуваюся впевнено
- г) Почуваюся повністю впевнено

9. Чи відчуваєте ви страх перед можливими помилками під час говоріння англійською мовою?

- а) Так, я боюся робити помилки
- б) Іноді мені незручно через можливі помилки
- в) Я рідко переймаюся через помилки
- г) Ні, помилки мене не лякають, бо це частина навчання

10. Що, на вашу думку, у вас виходить, коли ви говорите англійською?

11. Що ви б хотіли покращити у своєму говорінні?

Додаток В

Дата:

Клас:

- 1. Чи покращилась плавність вашого говоріння англійською?**
Так, значно
Так, частково
Майже ні
Зовсім ні
- 2. Чи ви стали більш чітко висловлювати власні ідеї англійською?**
Так, значно
Так, частково
Майже ні
Зовсім ні
- 3. Чи вас стали краще розуміти, коли ви говорите англійською?**
Так, значно
Так, частково
Майже ні
Зовсім ні
- 4. Чи вивчили ви нові слова, які допоможуть вам у подальшому спілкуванні?**
Так, багато нових слів
Так, кілька нових слів
Ні, не багато
Ні, я не вивчив нових слів
- 5. Чи намагалися ви використовувати нові слова під час говоріння?**
Так, часто
Так, іноді
Дуже рідко
Не намагався (лась)
- 6. Чи ви покращили свої знання граматики та її використання під час говоріння?**
Так, значно
Так, частково
Майже ні
Зовсім ні
- 7. Чи навчилися ви помічати та виправляти помилки у власному мовленні?**
Так, значно
Так, частково

Майже ні

Зовсім ні

8. Чи збільшилась ваша впевненість під час говоріння англійською мовою?

Так, зараз я почуваюся дуже впевнено.

Так, я відчуваю себе більш впевнено, ніж раніше.

Ні, я почуваюся так само.

9. Чи змінилося ставлення до помилок у говорінні?

Так, я більше не боюся помилок.

Так, мені стало легше робити помилки.

Ні, я все ще маю страх робити помилки.

Ні, я не змінив свого ставлення.

10. Що, на вашу думку, найбільше покращилося у ваших навичках говоріння?

11. Що ще у вашому говорінні потребує вдосконалення?

АНОТАЦІЯ

Меркулова А.С. Формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні англійською мовою з використанням технології «навчання на основі завдань»

У магістерській досліджено формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні англійською мовою з використанням технології «навчання на основі завдань». З цією метою було розглянуто поняття мовленнєвої діяльності, види мовленнєвої діяльності, вплив психофізіологічних особливостей на розвиток умінь говоріння. У процесі дослідження схарактеризовано цілі та змістовий компонент навчання говоріння у старшій школі, а також проаналізовано особливості використання зазначеної технології. Було проаналізовано етапи формування діалогічного мовлення й розроблено критерії оцінювання навчальних досягнень. На підставі цього було розроблено комплекс вправ для формування в учнів старшої школи компетентності в говорінні англійською мовою з використанням «технології на основі завдань». Шляхом експерименту доведено ефективність розробленої методики навчання. У результаті проведеної роботи сформульовано методичні рекомендації вчителям.

Ключові слова: діалогічне мовлення, вміння говоріння, старша школа, технологія «навчання на основі завдань», комплекс вправ.

RESUME

Merkulova A.S. Developing Upper Secondary School Students' Competence in Speaking English through Task-Based Learning.

The master's paper explores the development of English speaking competence among upper secondary school students through Task-Based Learning. To achieve this, the study examines the concept of speech activity and its main types, as well as the influence of psychophysiological factors on the development of speaking skills. The research describes the aims and content components of teaching speaking in upper secondary school and analyses the specific features of applying Task-Based Learning approach. The stages of forming students' dialogic speaking skills have been outlined, and criteria for assessing learning outcomes have been developed. Based on these findings, a system of exercises aimed at fostering speaking competence was designed. The effectiveness of the proposed methodology was confirmed through an experimental study conducted with 10th-grade students. As a result, methodological recommendations for teachers on integrating the Task-Based Learning approach into learning process were formulated.

Key words: dialogic speech, speaking skills, upper secondary school, Task-Based Learning approach, set of exercises.