

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
Факультет іноземних мов
Кафедра англійської мови

**«Формування англомовної комунікативної компетентності
учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу
(task-based approach)»**

Випускова кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

Студента/ки 6 курсу 607 групи
Спеціальності 014 Середня освіта
Спеціалізації 014.021 Мова і література
(англійська) та друга іноземна мова
Басняк Юлія Анатоліївна

Керівник: к.ф.н, доц. Мусурівська О.В.

Рецензент: к.ф.н., Бешлей О.В
кафедра англійської мови,
ЧНУ ім. Ю. Федьковича

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри №

від « ____ » _____ 2022 р.

Зав. кафедри _____ проф. Єсипенко Н.Г.

Чернівці–2022

SUMMARY

Basniak Y.A. **Secondary school students' English communicative competence formation using the task based approach.** Thesis for a Master's Degree, Specialty 014 General Secondary Education. Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, 2022.

The changes taking place today in Ukraine and the world require modern person to be active and creative, able to adapt to rapid changes, produce original ideas, make non-standard decisions and learn throughout life. An important role here belongs to communication in a foreign language, which is one of the 10 key competencies defined by the State Standard of Basic Secondary Education. Therefore, a secondary school student must be able to communicate orally and in writing; acquire, process and critically evaluate information from various sources to then use it in oral and written communication to present views, beliefs and opinions; use linguistic means to achieve personal and social goals in life and educational situations, express ideas, feelings, explain and discuss facts, phenomena, events, justify their views and beliefs in oral and written form in various personal and social contexts. Hence, foreign language teachers face the problem of finding new approaches to foreign language teaching. One of the effective approaches, in our opinion, is the task-based approach, which originated from the communicative method and contributes not only to the formation of foreign language communicative competence, but also to the development of students' 21st century skills (critical and creative thinking, social and emotional intelligence, intercultural communication, cooperation).

The analysis of scientific methodological sources allowed to conclude that the use of the task-based approach plays crucial role in the development of English-language communicative competence.

The object of the research is the process of developing English communicative competence in secondary school students using the task-based approach.

The subject of the research is the method of developing English communicative competence in secondary school students using the task-based approach.

The purpose of the study is theoretical substantiation and elaboration of the methodology of developing English communicative competence in secondary school students using the task-based approach.

The purpose allowed to identify the following tasks: to conduct analysis of pedagogical, psychological, scientific and methodological sources related to the specified problem; to examine features of task-based approach and its impact on the development of English communicative competence, characterize the criteria for selecting educational material; to elaborate sub-system of tasks and activities for the formation of English communicative competence in secondary school students using the task-based approach and to practically test given methodological recommendations.

The following research methods were used to solve the tasks: theoretical: critical analysis of pedagogical, psychological, methodological and linguistic printed and electronic sources on the topic under study; current normative educational documents, educational programs and textbooks in English language; study and generalization of practical experience of English language teachers; empirical: questionnaires of secondary school students and teachers; scientific observation of the organization of the process of formation of English-language communicative competence in secondary school students using the task-based approach.

The scientific novelty of the research lies in theoretical substantiation and elaboration of the methodology of formation of English-language communicative competence in secondary school students using the task-based approach.

The practical significance of the obtained research results includes working out sub-system of tasks and activities for English-language communicative competence in secondary school students using the task-based approach, as well as providing methodological recommendations for the teachers of the English language.

The thesis consists of an introduction, three sections with conclusions to them, general conclusions, references and appendices.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ	11
1.1. Сучасний стан дослідження проблеми формування англomовної комунікативної компетентності у середній школі	11
1.2. Психолого-педагогічні передумови формування англomовної комунікативної компетентності у середній школі	17
1.3. Особливості реалізації діяльнiсного пiдходу для формування англomовної комунікативної компетентності у середній школі	28
Висновки до розділу 1	35
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ	38
2.1 Критерії відбору навчального матеріалу для формування англomовної комунікативної компетентності учнів середніх класів	38
2.2. Комплекс завдань для формування англomовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнiсного пiдходу.....	46
2.3. Модель навчального процесу з формування англomовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнiсного пiдходу.....	54
Висновки до розділу 2	58
РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ	61

3.1 Організація та проведення пробного навчання	61
3.2 Інтерпретація результатів пробного навчання.....	65
3.3 Методичні рекомендації щодо формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.....	75
ВИСНОВКИ	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	82
ДОДАТКИ.....	89

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сьогодні зміни, що відбуваються в Україні та світі, зумовлюють виховання та навчання творчої й активної особистості, яка може адаптуватися до всякого роду перемін, продукувати оригінальні ідеї, віднаходити нестандартні рішення до поставлених проблем та навчатися впродовж усього життя. Важлива роль тут належить спілкуванню іноземною мовою, що входить до 10 ключових компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти [19, с. 2–3]. Так, учень середніх класів повинен вміти здійснювати комунікацію в усній та письмовій формі; здобувати, опрацьовувати та критично оцінювати інформацію з різних джерел, щоб потім застосувати її в усному та/або писемному мовленні з метою представлення своїх поглядів, переконань і думок; «використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей у життєвих та навчальних ситуаціях, виражати ідеї, почуття, пояснювати та обговорювати факти, явища, події, обґрунтовувати свої погляди та переконання в усній і письмовій формі у різних особистісних і соціальних контекстах» [19]. З огляду на це, перед учителями іноземних мов постає проблема пошуку нових підходів до навчання іноземної мови.

Одним із дієвих підходів, на нашу думку, є діяльнісний, який виник на основі комунікативного методу та сприяє не тільки формуванню іншомовної комунікативної компетентності, але й розвитку в учнів навичок ХХІ століття (критичного та креативного мислення, соціального та емоційного інтелекту, міжкультурної комунікації, співпраці).

Проблема застосування сучасних ефективних підходів на уроках іноземної мови досліджувалась у працях таких вітчизняних і закордонних учених, як Л. Биркун, Е. Блик, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Редько, М. Скуратівська, Є. Шевченко, Ф. Хешім (F. Hashim), Дж. Річардс (J. Richards), Т. Роджерс (T. Rodgers) та інші. Зокрема, Б. Коломієць, С. Сошенко приділили

увагу еволюції методів навчання іноземної мови, В. Маттес (W. Mattes), А. Технау (A. Technau), Б. Хугеншмідт (B. Hugenschmidt) розкрили особливості використання діяльнісно-орієнтованих методів навчання іноземних мов, В. Бондаренко висвітлив особливості реалізації діяльнісного підходу у навчанні англійської мови у початковій школі, а В. Вострікова – на уроках іноземної мови в умовах профільного навчання, М. Воробель – ефективність діяльнісного підходу для розвитку мовленнєвих навичок в процесі вивчення англійської мови, О. Сердюк описала переваги, Л. Штохман провела порівняльний аналіз діяльнісного підходу та методу проектів, тощо.

Після вивчення наукових публікацій приходимо до висновку, що використання діяльнісного підходу для формування англійської комунікативної компетентності має великий потенціал, що наразі неповністю розкрито, щоб в свою чергу, обумовлює необхідність розробки відповідної методики.

Об'єкт дослідження – процес формування англійської комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.

Предмет дослідження – методика формування англійської комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці методики формування англійської комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.

Поставлена мета зумовлює необхідність виконання таких **завдань**: здійснити аналіз педагогічних, психологічних, науково-методичних джерел, із зазначеної проблематики; надати характеристику діяльнісного підходу та висвітлити його особливості для формування англійської комунікативної компетентності, схарактеризувати критерії відбору навчального матеріалу; розробити комплекс вправ для формування англійської комунікативної

компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу та перевірити ефективність розробленої методики під час пробного навчання.

З метою вирішення окреслених завдань було використано такі **методи дослідження**: *теоретичні*: критичний аналіз вітчизняних й іноземних педагогічних, психологічних, методичних і лінгвістичних наукових і навчальних джерел з досліджуваної теми; чинних нормативних освітніх документів, навчальних програм і підручників англійської мови; вивчення й узагальнення практичного досвіду вчителів англійської мови; *емпіричні*: анкетування учнів середніх класів і вчителів іноземних мов у середній школі; наукове спостереження за організацією процесу формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу; проведення пробного навчання.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що в ньому теоретично обґрунтовано і розроблено методику формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у розробці комплексу вправ для формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про те, що реалізація діяльнісного підходу в процесі формування англомовної комунікативної компетентності учнів середньої школи забезпечить ефективне формування як іншомовної компетентності, так і життєвих компетентностей в зв'язку з активізацією розвитку їхніх особистісних якостей під час виконання різних видів навчальних завдань, якщо оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю здійснюється на основі запропонованої методики, відповідно до запропонованого комплексу вправ, розробленої з урахуванням психологічних особливостей цільової групи.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження були оприлюднені на студентській науковій конференції Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (12-14 квітня 2022 р.) та опубліковано тези доповіді на тему: «Теоретичні засади реалізації діяльнісного підходу» та в статті «Психологічні особливості формування англomовної комунікативної компетентності у середній школі» в онлайн збірнику кафедри англійської мови «Магістерські студії. Випуск 3» 2022 р.

Структура кваліфікаційної роботи відповідає її цілям та завданням і складається зі вступу, трьох розділів з висновками до них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 74 сторінок. Список використаних джерел налічує 68 найменувань, із них 21– іноземне джерело. У роботі подано таблиці, рисунки, наведено приклади навчальних комунікативних завдань.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Для визначення теоретичних передумов формування англomовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнiсного пiдходу потрібно проаналiзувати сучасний стан розробленостi проблеми, визначити положення, якi ми враховуватимемо при розробцi авторської методики; домiнувальнi принципи та шляхи їх реалiзацiї в нашому дослідженні; психологічні особливості цiльової групи, якi ми враховуватимемо при розробцi підсистеми вправ; цiлі формування англomовної комунікативної компетентності учнів середніх класів для їх досягнення у процесі реалiзацiї авторської методики і відповідний зміст.

1.1. Сучасний стан дослідження проблеми формування англomовної комунікативної компетентності у середній школі

Провідна мета навчання в середній школі полягає у «різнобічному розвитку, вихованні й соціалізації особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [32, с. 5]. У процесі досягнення поставленої мети важлива роль належить підготовці вчителів іноземної мови, оскільки головною рисою сучасної особистості є багатомовність. Забезпечення знання іноземної мови належить до 10 ключових компетентностей Нової Української Школи. Так, сучасний учень середніх класів повинен «належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у

широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів»; бути готовим до «посередницької діяльності та міжкультурного спілкування» [32, с. 11]. Крім того, учителі іноземної мови покликані забезпечувати розвиток інтелекту школярів, їх творчий потенціал, залучати їх до цінностей світової культури, стимулювати розвиток критичного мислення, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, виховувати покоління проактивних, діяльних громадян здатних навчатися впродовж життя [32, с. 11; 45, с. 57].

Докорінні трансформації, що відбуваються в освітній галузі України, зміна пріоритетів із навчання на розвиток особистості, із накопичення певних знань – на формування власне навичок і вмінь їх застосовувати в життєвих ситуаціях, забезпечення особистісного розвитку в умовах відповідно змодельованого навчального середовища вимагають від вчителів активного пошуку нових форм співпраці з учнями на основі провідних положень діяльнісного підходу. З огляду на це особливого значення набуває проблема аналізу здобутків минулого, які можна адаптувати в сучасному навчальному середовищі.

Проблема формування іншомовної компетентності за допомогою діяльнісного підходу досліджувалась у працях таких вітчизняних і закордонних учених, як Д. Гальперін, Р. Еліс (R. Ellis), І. Зимня (И. А. Зимняя), Дж. Крукс (G. Crookes), О. Леонт'єв, М. Лонг (M. Long), Н. Пребу (N. Prabhu), Д. Олрайт (D. Allwright), А. Реан, С. Рубінштейн,

Діяльнісний підхід виник внаслідок досліджень та практичного застосування комунікативного методу навчання іноземних мов. Так методисти почали звертати увагу на особистісні та комунікативні потреби учнів і способи їх задоволення під час вивчення іноземної мови, внаслідок чого, з формального вивчення граматичних структур акцент змістився в бік практичного застосування цих структур у мовленні. Відповідно постала проблема використання ефективних навчальних завдань, які б спонукали до комунікації

та сприяли засвоєнню зразків мовлення. Вперше на це питання звернув увагу Д. Олрайт (D. Allwright) у 1984.

Концепцію діяльнісного підходу вперше запропонував, описав і застосував Н. Пребу (N. Prabhu) у Бангалорі в 1982 році [62]. З праці науковця випливає, що функції та цінність діяльнісного підходу полягають у створенні особистісно-орієнтованого навчального середовища й сприятливого для вивчення іноземної мови комунікативного контексту, що заохочує учнів до іншомовного спілкування та взаємодії, сприяє використанню цільових лексичних одиниць та граматичних структур для вирішення поставленої комунікативної проблеми. За діяльнісного підходу мова виступає засобом спілкування, а навчальне середовище – орієнтоване на учня та спрямоване на те, щоб кожен учень мав змогу оволодіти мовою як в усній, так і в письмовій формі за допомогою навчальних завдань, що мають на меті залучення учнів до природного, практичного та функціонального використання мови для конкретних комунікативних цілей [56, с. 2].

Відтак з 1980-х років, низка західних науковців (M. Breen, 1987; C. Candling, J. Murphy, 1987; D. Nunan, 1989; N. Prabhu, 1987; M. Long, G. Crookes, 1991; R. Ellis, 2003) неодноразово розглядала діяльнісний підхід як ефективний засіб вивчення іноземної мови.

У Франції С. Фрейне (C. Freinet) розробив авторську концепцію навчання, основними положеннями якої були спільні і рівні відносини між учнями, ознайомлення з навколишнім світом, праця як центральне поняття («тільки у праці індивідуум повністю виражається і дієво реалізується») та демократичний пошук рішень у групі [55].

Італійська педагогиня М. Монтесорі (M. Montessori) створила концепцію активного навчання учнів, що використовувалась у школах Монтесорі та здобула світове визнання. Мета – допомогти особистості відстояти свою незалежність. У школах Монтесорі велика увага приділялася створенню

навчального середовища та методичних матеріалів, що відповідали потребам й сприяли розвитку самостійної діяльності учнів різних вікових груп [58].

У Німеччині професор педагогіки П. Петерсен (P. Petersen) розробив план вільної спільноти в загальноосвітній школі, за якого передбачалася участь учнів у плануванні навчання («тижневий план роботи»), взаємна підтримка («система помічників»), взаємозв'язок фронтальної, групової та індивідуальної роботи [61].

У 1992 році М. Лонг та Дж. Крукс (M. Long, G. Crookes) запропонували використовувати комунікативну проблему задля вирішення якої учням необхідно виконати ряд спеціально підібраних навчальних комунікативних завдань. А у 2003 Р. Еліс (R. Ellis) наголосив, що постановка комунікативної проблеми має відбуватися на засадах принципу гуманізму, тобто враховувати особисті потреби учнів, особливості їх психологічного розвитку та стилів навчання, а також акцентувати увагу на їх досягненнях та прогресі [65, с. 1274].

У першій третині ХХ століття увага до вивчення ваги діяльності в навчанні та вихованні у вітчизняній педагогіці та методиці зростає. Саме ж поняття «діяльність» було введено у психологію у 20–30-тих роках ХХ ст., і визначено як активність суб'єкта, що спрямована на взаємодію з навколишнім середовищем задля задоволення певних потреб. Мотиваційний компонент діяльності включає потреби, цілі, мотиви й засоби діяльності. Дії та операції відносять до операційного компоненту діяльності. Визначено три основні види людської діяльності – гра, навчання, робота [34, с. 107].

Діяльнісний підхід бере свої витoki від «принципу єдності свідомості й діяльності» С. Рубінштейна, запропонованого у 20-ті роки ХХ ст. відповідно до цього принципу свідомість утворює органічну єдність із діяльністю і проявляється через діяльність суб'єкта, під час якої він розвивається розвивається.

С. Рубінштейн висуває засадничий теоретичний принцип діяльнісного підходу, в основу якого покладено висхідну концепцію про «формування внутрішньої сутності людської свідомості у процесі впливу людини на зовнішній світ під час суспільної практики, у якій відбувається взаємопроникнення дії та свідомості через продукт суспільної практики» [36, с. 78]. Відповідно до зазначеного положення, в основу теорії діяльнісного підходу С. Рубінштейна покладено сформований ним принцип єдності свідомості та діяльності. Розуміння його сутності полягає в тому, що людина та її психіка формуються й виявляються в діяльності, насамперед практичній; саме тому психіка вивчається через її вияви в цій діяльності. На думку науковця, психіка та свідомість формуються в діяльності, і в ній вони й виявляються.

Концепція С. Рубінштейна ґрунтується на особистісному принципі діяльності. Відповідно, діяльність визначається як активність суб'єкта в системі суспільних взаємовідносин, що має конкретно-історичний характер і проявляється у взаємозв'язках із навколишнім середовищем, що сприяє особистісному розвитку. Згідно теорії С. Рубінштейна, особистість народжується з діяльності та формується в діяльності [36, с. 101–107].

О. Леонт'єв, розглядаючи цю проблему в середині 30-х років ХХ ст., використовував термін «діяльнісний принцип», а в 70-ті роки ХХ ст. уточнив й увів поняття «діяльнісний підхід» [28, с. 120].

О. Леонт'єв стверджує, що життя – система різноманітних видів діяльності, що змінюють одна одну. Нова парадигма освіти повинна бути спрямована на опанування школярами пізнавальними, інформаційно-комунікативними й рефлексивними видами діяльності [28].

Відповідно до теорії діяльності О. Леонт'єва існує два її види – зовнішня (певні дії людини з реальними предметами, що здійснюється рухами тіла) та зовнішня (здійснюється за допомогою розумових дій не з реальними предметами, а в їх моделями, образами, чи уявленнями про них) [30, с. 304].

Науковець зауважує, що навчання – процес діяльності учня, спрямований на формування його свідомості та особистості загалом. Діяльність має конкретну мету, мотиваційно обумовлена й спрямована на матеріальне або нематеріальне. Навчати діяльності – означає мотивувати до вивчення, навчати школярів самостійно ставити собі мету й визначати шляхи її досягнення [28].

Наукові розвідки С. Рубінштейна та О. Леонтєва – основа філософсько-психологічних теорій, що лягли в основу методологічних принципів про єдність свідомості та діяльності. Ці положення стали своєрідним фундаментом для розробки сучасних положень про залежність когнітивних процесів від діяльності як засобу становлення та розвитку особистості, її навчання. Так, І. Зимня зауважує, що опанування певними знаннями відбувається одночасно із виконанням певної діяльності, пов'язаної з цими знаннями [24, с. 24–26]. Діяльність розглядають саме як навчальну діяльність, що охоплює всі способи організації й активізації навчального процесу [1, с. 160]. Відповідно, діяльнісний підхід забезпечує ефективне набуття знань [40, с. 5–8]. Розкриваючи сутність діяльнісного підходу, А. Реан наголошує на важливості його визнання як основної парадигми теорії навчання [35, с. 175].

Наприкінці 1990-х років діяльнісний підхід, як це було рекомендовано в опублікованих педагогічних працях і довідниках для вчителів, передбачав, в основному, виконання аудиторних завдань – часто дещо адаптованих вправ з підручника, що не мали жодного стосунку до інтересів учнів чи їх позакласної діяльності. Такі завдання використовувалися для автоматизації використання граматичних структур і зразків мовлення та ґрунтувалися на лінгвістично спрощеному навчальному, тобто фокусувалися на формі, а не на змісті. Наприклад, рольова гра співбесіда проводилася не для того, щоб навчити учнів вести комунікацію в такій ситуації, а для того щоб відтренувати різні типи запитань. [53, с. 141; 57, с. 6].

Згадані наукові доробки мають спільні ознаки: радикальні зміни в методиці навчання, активізація учнів, участь учнів у плануванні уроку, мотивація учнів до самостійної діяльності.

Отже, аналіз наукових досліджень свідчить про те, що проблемі реалізації діяльнісного підходу в навчанні приділяється велика увага. Однак, більшість праць, присвячених окресленій проблемі носять загально педагогічний характер. Що стосується конкретних дисциплін, то необхідно зазначити, що проблема реалізації діяльнісного підходу в навчанні англійської комунікативної компетентності учнів середніх класів потребує подальшого більш ґрунтовного дослідження.

1.2. Психолого-педагогічні передумови формування англійської комунікативної компетентності у середній школі

Як стверджують психологи, будь-який вік – особливий етап психічного розвитку, що характеризується численними змінами, що у сукупності складають своєрідність структури особистості дитини на певному ступені її розвитку [18, с. 34]. Підлітковий вік не є винятком, він охоплює часовий простір від 10–ти до 15–ти років і не є однорідним за своєю структурою.

Психологічні характеристики учнів середніх класів висвітлено у наукових пошуках Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, К. Платонова, С. Рубинштейна, Д. Фельдштейна та ін.

Л. Виготський детально розглядає проблему інтересів підліткового віку та наголошує на тому, що всі психологічні функції підлітків діють в певній системі, куруються конкретними поглядами та інтересами.

Вчений також виокремлює новоутворення цього віку – розвиток рефлексії та на її основі – самоусвідомлення та самопізнання. При чому, розвиток рефлексії у підлітків не обмежується лише внутрішнім змінами самої

особистості, підліток здатний до більш глибокого і широкого розуміння своїх однолітків через самоусвідомлення та самопізнання [11, с. 55].

В межах своєї концепції Д. Ельконен стверджує, що навчальна діяльність молодших підлітків змінює своє спрямування на пізнання самого себе. Але бажання стати дорослим спричиняє супротив з боку навколишньої дійсності. В цей час навчальна діяльність поступається потребі спілкування з однолітками. Психолог наголошує на вагомості спілкування для формування особистості. У цій діяльності формується також і самосвідомість підлітків, а головним новоутворення цього віку стає соціальна свідомість, спрямована на самопізнання [46, с. 29].

Через призму діяльнісного підходу підлітковий період розвитку людини досліджує Д. Фельдштейн. Учений розглядає розвиток особистості як процес, рушійною силою якого є здолання внутрішніх протиріч, зміна типів діяльності, що обумовлює перебудову існуючих потреб і виникнення нових. На його думку, бажання самостійності підлітка проявляється через потребу визнання дорослими його можливостей і значущості через вирішення локальних завдань. Не останнє місце в цьому процесі відіграють ситуативно обумовлені емоції. Учні середніх класів прагнуть до схвалення своєї діяльності як з боку дорослих, так і однолітків [41, с. 39].

Не зважаючи на різні підходи психологів щодо характеристики новоутворень та визначенні провідної діяльності учнів середніх класів, науковці схиляються до думки, що саме спілкування стає важливою сферою розвитку підлітків, вони проявляють свою індивідуальність через спілкування з однолітками. Саме через цю діяльність школярі отримують схвальну оцінку власних дій, що, в свою чергу, стимулює їх до кращого самопізнання та прийняття системи ціннісних орієнтирів поведінки в соціумі. В учнів цього віку зростає прагнення до самоактуалізації, підвищується рівень соціальної

активності, розвивається здатність до рефлексії, усвідомлення свого внутрішнього світу та особистісних якостей [13, с. 175].

Екстраполюючи висновки науковців можемо сказати що, для учнів середніх класів: спілкування з однолітками стає діяльністю, в процесі якої формується їх самосвідомість; тематика повсякденного спілкування зводиться, як правило, до вирішення нагальних морально-етичних і особистісних потреб; існує внутрішня потреба у схвальній оцінці своїх вчинків з боку однолітків та вчителів; характерна рефлексія та на її основі розвиток самоусвідомлення.

Варто також пам'ятати, що зараз середню школу відвідують діти народжені 2009р. і пізніше, тобто представники так званого покоління «альфа». Сучасні діти значно відрізняються від попередніх поколінь.

Зазначене покоління є об'єктом педагогічних і психологічних наукових досліджень XXI століття, коли з'явилися праці присвячені теорії поколінь, аналізу вікових особливостей і процесів розвитку людини, включаючи спілкування. Теорії інформаційного суспільства описували Н. Вінер, Д. Белл, Р. Лассвел, К. Шеннон, Р. Якобсон. Особливості роботи в гетерогенних групах та з поколінням «альфа» зокрема висвітлили У. Ті (розглядає проектне навчання як засіб формування життєвих навичок сучасних підлітків), В. Терк (висвітлює психологічні особливості покоління альфа, їх сильні та слабкі сторони, інтереси та мотиваційні чинники); Е. Вільямс (окреслив специфіку роботи з сучасним поколінням). Психологічні особливості навчання і виховання дітей альфа досліджували такі вітчизняні вчені: В. Битько, В. Колісник, Є. Руденко, А. Поліщук, Н. Шиліна, Т. Чикалова тощо.

Термін «покоління альфа» ввів австралійський науковець М.МакКріндл. На думку вченого, діти «альфа» наразі найосвіченіші і найтехнологічніші. Вони починають використовувати інтерактивні персоналізовані програми та методи навчання набагато раніше, ніж їх попередники, крім того, враховуючи політичні, суспільні, економічні зміни в світі та Україні, вони звикли навчатися

онлайн, гнучкі в використанні інформаційних технологій, що дозволяє їм швидко та ефективно досягати поставленої мети [44, с. 37]. Так, згідно McCrindle Research, діти 12 років щодня проводять перед екраном 4 години й 44 хвилини задля розваги [43, с. 658].

Учням середньої школи притаманні гіперактивність, мережеве спілкування, партнерські стосунки з дорослими, кліпове мислення (споживання контенту малими частинами), мультизадачність, прагнення до винагороди та похвали, розуміння інформаційного простору на інтуїтивному рівні, схильність до аутизації, споживацький стиль життя, інфантилізація, «інформаційна засміченість» мислення.

Зазначеній категорії дітей важко зосереджуватися на чомусь одному, вони дуже непосидючі й тому гіперактивні. У них виникають проблеми з академічною успішністю через непосидючість і нетерплячість [31, с. 142.]. Адже діти можуть зосередитися лише на 1–3 секунди! Для порівняння середня тривалість концентрації уваги школяра «покоління зет» складала 12– 8 секунд!

Їм притаманна аутизація – це занурені у себе і нездатні спілкуватися з оточуючими діти, які відгороджуються від проблем сучасного життя, світу, десоціалізуються [31, с. 142–143]. До 92% вільного часу школярі проводять з гаджетом, і лише 8% часу у них залишається на спілкування. Внаслідок цього спостерігається низький рівень розвитку умінь здійснювати комунікацію [43, с. 659].

Для дітей «альфа» характерна емоційна бідність у зв'язку зі зменшенням кількості реальних контактів з оточуючим світом, однолітками, та збільшенням витраченого часу на віртуальне спілкування. Їм властиві бідний спектр емоцій та нездатність описати свій емоційний стан, зрозуміти настрій чи наміри іншої людини, тому трапляються випадки непорозуміння з батьками, вчителями. Адже емодзі та смайлики у гаджеті не передають реального виразу обличчя під час живого спілкування, віртуальний світ навчає спостерігати за чужими

переживаннями, а не демонструвати власні. Як наслідок демонструють менш виражені невербальні засоби комунікації (міміка та жести).

Щодо соціальних мереж, де діти можуть спілкуватись, ділитись фотографіями, музикою чи відео, читати різноманітні контенти, то сама їх структура формує калейдоскопічне, покадрове сприйняття інформації: за одну хвилину діапазон і обсяг інформації змінюються декілька разів – від веселих картинок до серйозних новин, світових подій і знов до жартівливості. Користувачі емоційно не встигають адекватно обробити й відреагувати на кожний блок інформації, тому їх ставлення до подій також змінюється, віртуалізується, а увага постійно розсіюється, очікуючи на зміну картинок та емоцій [44, с. 37–38].

Крім того, для школярів покоління «альфа» характерна поверхневість в усіх сферах життєдіяльності, низький рівень сформованості життєвої компетентності особистості. Саме тому, учням середньої школи важко застосовувати набуті знання, уміння й навички на практиці, діяти адекватно, конструктивно, продуктивно в різних умовах життя, свідомо та відповідально ставитися до виконання до своїх обов'язків [43, с. 659].

Кліпове мислення – це процес відображення різних властивостей об'єктів без урахування взаємозв'язків, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, високою швидкістю зміною між частинами, сегментами інформаційного контенту, відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу [8, 15]. Діти часто не дивляться до кінця те, що їм цікаво, читають уривками, не зосереджуються на ідеях, а лише на яскравих образах. Відповідно такі розумові операції, як синтез, аналіз, узагальнення, класифікація даються їм важко [8]. Мислення учнів орієнтоване на те, щоб переробляти повідомлення короткими порціями, у них домінує візуальний канал сприймання. Отримуючи інформацію, вони віддають перевагу перегляду цікавого відеоконтенту. Однак, як стверджував відомий дослідник системи зору

Р. Грегорі, близько 90% інформації, що сприймається зором, не доходить до мозку. Візуальне сприйняття є не що інше, як використання мозком попереднього досвіду, знань і конструюванням на цій основі реальності [15, с. 152].

До позитивних сторін кліпового мислення відносять: здібності учнів до багатозадачності; велика швидкість обробки інформаційних потоків. Так само негативні сторони включають поверхневий підхід до аналізу інформаційних повідомлень і до прийняття рішень; нездатність до сприйняття тривалої лінійної послідовності, однорідних інформаційних відомостей, оперування смислами тільки фіксованої довжини; працювати із семіотичними структурами довільної складності, тривалий час зосереджуватися на певних інформаційних відомостях; зниження здатності до аналізу; зниження академічної успішності, коефіцієнта засвоєння знань, рівня співпереживання, відповідальності [8; 15; 31].

У сучасних дітей спостерігається низький рівень розвитку уяви, але водночас їм притаманне збільшення здатності міксувати, поєднувати в одне ціле абсолютно різні формати, сюжети, персонажів [67, с. 11].

Враховуючи вищезазначене, можемо зробити припущення, що формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу буде більш успішним, якщо, по-перше, навчальний процес буде моделювати умови реального спілкування підлітків, інтегруючи спілкування в навчальну діяльність, а англомовна комунікативна компетентність, в свою чергу, буде розглядатися не лише як мета, але і як засіб спілкування; по-друге, тематика спілкування та мовленнєві моделі будуть відповідати інтересам та потребам особистості учнів середніх класів, тобто допомагати вирішувати їх особистісні потреби та подолати внутрішні й зовнішні протиріччя входження в світ дорослих та знаходження свого місця в колективі однолітків; по-третє, з метою створення доброзичливих

взаємовідносин навчальна діяльність повинна бути організована в парах, мінігрупах (3–4 учні), що буде створювати сприятливий клімат для індивідуального розвитку кожного члена колективу та стимулювати мисленнєву активність всіх учасників групи, оскільки розв'язання комунікативних завдань буде залежати від активності кожного учасника; по-четверте, активне спілкування учнів між собою буде відбуватися під контролем учителя або за його участю; по-п'яте, навчальний процес буде набувати комунікативно-когнітивного спрямування для задоволення інтелектуального пошуку розв'язання комунікативних завдань учнів середньої школи; і наостанок, навчання буде відбуватися в гетерогенних групах, тому для ефективного формування цільової компетентності важливо застосовувати навчальні рольові ігри, враховувати індивідуальні навчальні потреби учнів, інтегрувати цифрові технології в освітньому середовищі.

Не менш важливою в навчальній діяльності є зацікавленість учнів, що тісно пов'язана з мотивацією. Аналіз досліджень, присвячених проблемі мотивації до вивчення іноземної мови, дозволяє зробити висновок про те, що провідною мотивацією є зовнішня, коли мотиви закладені поза навчальною діяльністю, тобто в соціальних спрямуваннях особистості учня [33]. Це підтверджується й анкетуванням: цікаві навчальні завдання як засіб мотивації до вивчення іноземної мови визначили 80% опитаних вчителів та 40% учнів. Для 80% учнів важливим мотиваційним чинником вивчення іноземної мови є особистість вчителя та його позитивне ставлення до них.

Водночас слід пам'ятати про те, що внутрішня мотивація діяльності особистості тісно пов'язана із зовнішньою, адже особистість – продукт взаємодії соціального оточення із нею [41, с. 35]. Отже, завдання вчителя полягає в тому, щоб співвідносити соціальні мотиви учня: бажання комунікувати англійською мовою, мотиви спілкування, з мотивами внутрішніми.

Необхідно враховувати, що особистість учня середніх класів знаходиться в розвитку і формування його соціального досвіду відбувається під впливом двох основних процесів: 1) в умовах навчальної діяльності; 2) під впливом готового різноманітного соціального досвіду [39, с. 105]. Підтвердження цієї ідеї знаходимо в роботі І. Вернікової, яка наголошує, що знання, навички та уміння набуваються учнями не тільки в процесі їхньої основної діяльності – навчанні, а, перш за все, в процесі спілкування з навколишньою дійсністю.

Соціальний досвід особистості – це знання, якими вона володіє та оволодіває, види діяльності та типи спілкування і відносин, що виникають на цій основі [9, с. 34].

Для вивчення іноземної мови у навчальному досвіді учнів, окрім вищезазначеного, знаходяться: навчальні уміння, що пов'язані з когнітивними процесами: аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням, класифікацією, абстракцією, конкретизацією, комбінуванням тощо; компенсаторні та спеціальні уміння, що є предметом усвідомлених дій учнів, переносяться з стереотипних ситуацій, відтворених у навчальному середовищі на реальні життєві: робота з підручником, робочим зошитом, книжкою для читання, володіння технологією виконання найбільш розповсюджених видів вправ, робота з текстом, уміння виробляти власні стратегії для засвоєння лексики, володіння прийомами парної, групової форм роботи на уроці тощо [5, с. 14].

Це підтверджується і результатами проведеного нами анкетування: 50 % опитаних вчителів засвідчили, що на уроках англійської мови їхні учні у разі необхідності використовують інше слово, 10% учнів здатні використати перефразування у разі, якщо забули слово; 90 % респондентів зазначили, що учні середніх класів на достатньому рівні володіють прийомами роботи в парах, 20% володіють прийомами активної мовленнєвої взаємодії, 10 % мають досвід роботи над проєктами тощо.

Психологами та вчителями-практиками також підкреслюється розвиток таких спеціальних здібностей в учнів, які вивчають іноземну мову, як мовленнєвий слух, пластичність артикуляційного апарату, вербальної пам'яті [4, с. 7], які також відносяться до психологічного аспекту філологічного досвіду учнів та сприяють успішному формуванню англомовної комунікативної компетентності.

Необхідно також розглянути такі психічні особистості підліткового віку, як мислення, сприйняття та пам'ять, оскільки вони безпосередньо пов'язані з формуванням англомовної комунікативної компетентності.

Як зазначають психологи, серед усіх психічних процесів найбільший вплив на ефективність оволодіння іншомовним мовленням має мислення – процес відображення у свідомості людини зв'язків і відношень оточуючого світу [41]. Новим у розвитку мислення підлітка є зміна способів розв'язування пізнавальних проблем – аналіз починається зі з'ясування можливих зв'язків у наведених даних, далі висуваються різні гіпотези про їх зв'язок, а в кінці проводиться їх перевірка. Розвивається вміння оперувати гіпотезами у процесі розв'язування розумових завдань [39, с. 117].

Отже, можемо зробити висновок, що інтелектуальний розвиток учнів середніх класів знаходиться на відносно високому рівні: підлітки здатні порівнювати, знаходити спільне та відмінне.

Для нашої роботи важливим також є дослідження М. Кабардова, який визначає два способи оволодіння іноземною мовою: комунікативний (комунікативно-мовленнєвий) і некомунікативний (когнітивно-лінгвістичний).

Учні, для яких характерний комунікативний тип оволодіння, активні в зовнішній комунікативній поведінці, відрізняються більшим об'ємом слухового сприйняття та слухової оперативної пам'яті, більшою швидкістю актуалізації знань і переробки нової інформації, значними успіхами в умовах довільного і

мимовільного запам'ятовуванням, більш високими результатами в продукуванні мовлення [26, с. 126].

Некомунікативний тип властивий учням, активним переважно в пізнавальній сфері. Вони можуть довільно запам'ятовувати нову інформацію за умови графічного та візуального супроводу. Ця категорія учнів досягає значних успіхів у мовному аналізі, з'ясуванні логіко-граматичних закономірностей мови тощо [26, с. 127].

Зрозуміло, що наявність в класі учнів комунікативного і некомунікативного типів оволодіння буде впливати на методику формування англomовної комунікативної компетентності: врахування особливостей сприйняття іноземної мови учнів різного типу може допомогти вчителю ефективно організувати навчальний процес та створити успішне навчальне середовище. Використання навчальних завдань має реалізувати здібність учнів другого типу активно і самостійно мислити, розмірковувати, порівнювати, аналізувати, і, як наслідок, буде допомагати учням першого типу свідомо сприймати навчальний матеріал.

Навчання мови нероздільно пов'язане з процесами пам'яті, оскільки вони безпосередньо впливають на комунікативну діяльність.

Будь-яке мовлення – фізіологічно продукт другої сигнальної системи вищої нервової діяльності; не умовний рефлексом, а складний актом комунікації за допомогою мови. Відтак, мовленнєва пам'ять формується в умовах спілкування, в умовах усвідомленої мовленнєвої діяльності. Для активного процесу розвитку мовленнєвої пам'яті важлива настанова на запам'ятовування в конкретній ситуації спілкування.

Згідно з психологічними дослідженнями розвиток пам'яті у підлітковому віці безпосередньо пов'язаний з емоціями [12, с. 183]. Джерелом емоцій виступає об'єктивна дійсність та її співвідношення з особистісними потребами школяра. Емоції продовжують відігравати важливу роль у житті учня середніх

класів. Конкретність та образність мислення, притаманні цій віковій категорії, яскрава емоційна забарвленість сприйняття, здатність до наслідування, фізичні вправи, ігри задіяні в процесі навчання, відкривають необмежені можливості в розширенні мотиваційного підґрунтя діяльності учнів, активізації довільної уваги та довільного запам'ятовування, творчого процесу мовних відкриттів та в створенні позитивної навчальної атмосфери.

Крім того, як вже зазначалося раніше, через позитивне схвалення вчителями та однолітками власних дій у молодших підлітків формується база для рефлексії та самопізнання. Це підтверджується і результатами анкетування, згідно з якими 87% респондентів зазначають, що гарне ставлення вчителя допомагає їм здолати психологічний дискомфорт на уроці та під час іншомовного спілкування, для 43% емоційний фон створює гарна оцінка на попередньому уроці, для 17% опитаних гарні стосунки з друзями важливі для створення психологічного клімату на уроці.

Однак результати анкетування також свідчать про те, що вчителі не завжди помічають внутрішні хвилювання та стан тривоги учнів впродовж навчального процесу: лише 40% опитаних вчителів визнали, що вони часто помічають хвилювання учнів на уроці під час відповіді на запитання, позаяк відповіді учнів свідчать про відносно високий рівень тривоги на уроках іноземної мови: 13% учнів майже завжди хвилюються, виконуючи завдання, а 10% – відповідаючи на запитання вчителя.

Отже, процес формування англomовної комунікативної компетентності в учнів середніх класів має бути спрямованим на кореляцію соціальних мотивів особистості учнів з внутрішніми, створюючи позитивне підґрунтя для навчання; когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується абстрактним мисленням, запам'ятовуванням на основі логіки, використанням метакогнітивних навичок, що уможливорює усвідомлене перенесення мовних знань (фонетичних, лексичних та граматичних) і мовленнєвих навичок на

рецептивно-репродуктивному та продуктивному рівнях; можливість самостійно відкривати для себе нові лінгвістичні явища в процесі формування англомовної комунікативної компетентності повинна задовольняти пізнавальні потреби й інтереси учнів, стимулювати стійкий інтерес до дисципліни, що вивчається. Формування англомовної комунікативної компетентності за допомогою діяльнісного підходу має бути спеціально організованим і контрольованим учителем процесом.

Визначені психолого-педагогічні передумови формування англомовної комунікативної компетентності в учнів середніх класів є підґрунтям для подальшого вивчення особливостей реалізації діяльнісного підходу в навчальному процесі.

1.3. Особливості реалізації діяльнісного підходу для формування англомовної комунікативної компетентності у середній школі

Беручи до уваги психологічні особливості цільової групи вважаємо за доцільне застосування діяльнісного підходу для формування комунікативної компетентності на уроках англійської мови. Адже, велика кількість завдань, що дозволяють постійно змінювати вид навчальної діяльності та мотивувати до комунікації, дозволить втримувати увагу учнів, зацікавити до предмета, розвивати критичне, креативне мислення й соціальні навички й широко використовувати інформаційні технології в навчальному середовищі. Все це є необхідною складовою виховання і розвитку успішної особистості XXI століття.

Основні положення діяльнісного підходу розроблено в працях таких вітчизняних науковців як: . Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, А. Запорожця, М. Левіної, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Слободчикова, Н. Талізної, М. Шмир. Провідна ідея діяльнісного підходу полягає в тому, що будь-який розвиток (особистісний, академічний, професійний) відбувається під час діяльності. Отже, основна категорія цього підходу – категорія діяльності.

Особливості діяльного підходу у навчанні іноземної мови тісно пов'язані зі специфікою навчальної дисципліни «Іноземна мова», яка полягає в тому, що:

- іноземна мова виступає засобом спілкування у стереотипних ситуаціях;
- вивчаючи іншомовну лексику, учні набувають знань, вмінь та навичок для опису уже відомих їм предметів і явищ;
- головною метою вивчення іноземної мови є формування комунікативної компетентності [19; 32].

Діяльнісний підхід на уроках іноземної мови здійснюється через:

- 1) моделювання та аналіз стереотипних життєвих ситуацій;
- 2) використання активних та інтерактивних методик навчання іноземних мов;
- 3) заохочення учнів до дослідницької діяльності;
- 4) залучення учнів до ігрової, дискусійної, рефлексивної, проектної діяльності, що забезпечує вільний пошук ефективного, що відповідає індивідуальності учня підходу до вирішення комунікативної проблеми.

Основні положення діяльнісного підходу до навчання іноземної мови:

- контроль рівня сформованості комунікативної компетентності реалізується в навчальній діяльності, тому важливо вдаватися до активних форм контролю;
- рефлексія обов'язковий компонент діяльності;
- ставлення учня до результату власної діяльності сприяє розвитку;
- учень – суб'єкт діяльності, що займає активну позицію щодо вибору форм і методів контролю й самоконтролю власної навчальної діяльності;
- спілкування як невід'ємна частина навчальної діяльності на уроках іноземної мови реалізується і в контактному, і у віртуальному освітніх середовищах;
- під час проведення контролю суб'єкт–суб'єктні відносини повинні бути реалізованими на всіх рівнях.

На думку О. Леонтьєва, до навчальної діяльності належать предметна діяльність, дія, операція [27]. А. Д. Ельконін і В. Давидов наголошують, що

діяльнісний підхід реалізується в комунікації, навчально-пізнавальній діяльності, формуванні особистості. Вчені стверджують, що у процесі діяльності особистість самовдосконалюється, розвивається особистісний потенціал учня [18; 30].

Для успішного навчання необхідно розвивати в учнів критичне, креативне мислення, емоційний і соціальний інтелект. Цьому сприяє глибоке засвоєння системи знань, формування певних умінь і навичок, участь у проєктах, самостійна робота, стимулювання навчальних й індивідуальних інтересів.

Так, діяльнісний підхід передбачає активне використання учнями іноземної мови для досягнення певної комунікативної мети під час виконання спеціально дібраних/розроблених навчальних завдань. Завдання – ключовий компонент діялісного підходу. Вони покликані відтворювати реальні ситуації спілкування, заохочувати учнів обмінюватися поглядами та думками, уможливлувати імпліцитне вивчення зразків мовлення, удосконалювати рівень англомовної комунікативної компетентності, мотивувати учнів висловлюватися з опорою на попередній досвід та раніше вивчений матеріал.

За діялісного підходу школярі мають певний рівень свободи і відповідальності за виконання завдання, що також критично важливо в процесі виховання покоління «альфа» [60, с. 255].

Виконання навчального завдання відбувається в три етапи:

— ввідний (учні ознайомлюються з темою та завданням, ключовими лексичними одиницями та граматичними структурами, які повинні бути використані);

— виконання (передбачає планування виконання – учні розподіляють між собою ролі, готуються до презентації в парах або групах, та, демонстрації кінцевого продукту – усного або письмового висловлювання щодо поданої на ввідному етапі теми/проблеми/ситуації);

— завершальний (на цьому етапі відбувається рефлексія – школярі оцінюють себе і своїх однокласників, обговорюють коректність вживання ключових лексичних одиниць і граматичних структур під час презентації (що сприяє швидшому запам'ятовуванню і правильності використання), ставлять одне одному уточнюючі запитання) [60, с. 256].

Враховуючи, що за сучасними вимогами освіти знання й вміння, що опановують учні, повинні враховувати їх ціннісні орієнтири, формувати життєві компетентності, необхідні для успішної самореалізації у житті, навчанні та професійній сфері, слід добирати завдання покликані розвивати в сучасних учнів середньої школи навички критичного та креативного мислення, ведення комунікації та співпраці.

Критичне мислення, визначають як когнітивні та інтелектуальні навички та вміння, необхідні для виявлення, аналізу та оцінки аргументів, що дозволяють віднаходити та побороти особисті упередження, доводити власну точку зору, приймати розумні й раціональні рішення. Учень, який може ефективно використовувати навички критичного мислення в процесі навчання, коректно сприймає, розуміє та інтерпретує позицію та переконання співрозмовників; відстоює власні переконання та розвиває свою думку [67, с. 13].

Використання діяльнісного підходу на уроках іноземної мови в середній школі сприяє розвитку критичного мислення. Втім, при відборі та побудові навчальних завдань слід враховувати, що учні повинні мати достатньо часу для вдумливого розгляду певної проблеми перед початком роботи з однолітками; глибоко обміркувати доцільність своїх рішень за допомогою зустрічних запитань; використовувати різні точки зору для підходу до проблеми, а саме завдання повинно мотивувати учнів висувати нові ідеї, приймати рішення та довіряти власним судженням.

Спілкування – важливий інструмент обміну інформацією, опису почуттів, досягнення взаєморозуміння. Учні з добре розвиненими комунікативними навичками можуть чітко, вміло, доречно висловлювати свої думки та ідеї, використовуючи навички усного, письмового та/або невербального спілкування, і, як наслідок, мають значну перевагу перед своїми однолітками [51]. Адже ключ до успішних стосунків та і успіху зокрема лежить у якісному спілкуванні в усіх аспектах життя.

Ефективними для формування комунікативних навичок будуть завдання на детальне аудіювання або читання, що передбачають усну або письмову інтерпретацію змісту почутого; спрямовані на використання вербальних засобів задля досягнення конкретної комунікативної мети; усну взаємодію, що відтворює стереотипні ситуації реального життя та мотивують учнів інформувати, переконувати, навчати, зацікавлювати своїх співрозмовників.

Тож, завдання на уроках іноземної мови повинні заохочувати співпрацю. Парні та групові види роботи дозволяють сформувати в учнів навички й уміння ефективно та якісно працювати в різних командах, йти на необхідні компроміси для досягнення спільної мети, проявляти достатній рівень гнучкості і готовності до змін, розділяти відповідальність і цінувати внесок кожного члена команди.

Співпраця передбачає парну або групову роботу учнів для виконання певного завдання або досягнення навчальної мети. У сучасному глобалізованому світі, де кордони втратили своє значення і люди можуть легко підключатися один до одного через цифрові платформи, велика увага приділяється співпраці. Тому важливо розвивати навички та вміння, які сприяють командній роботі [51].

Креативність – процес продукування нових ідей, що мають певну цінність. Урок іноземної мови в XXI столітті повинні заохочувати унікальність і творче вираження ідей [67, с. 11].

Щоб стимулювати креативність на уроках іноземної мови, рекомендуємо використовувати завдання, які сприяють творчому пошуку, глибокому аналізу проблеми, обґрунтуванню своїх думок та ідей. Учням буде цікаво проводити паралелі, порівнювати і знаходити позитивні та негативні аспекти різних реальних та віртуальних явищ, і на основі цього пропонувати якісно новий продукт, який може бути використаний в реальному житті.

Найдієвішими для формування комунікативної компетентності вважаються дискусії та рольові ігри.

Дискусії (або дебати) можна використовувати в кінці виучуваної теми для підбиття підсумків. Учні беруть на себе всі необхідні ролі (модератора, доповідача, учасника тощо), учитель – спостерігач, який при необхідності спрямовує обговорення в необхідне русло. Доповідач усно презентує підготовлений матеріал протягом 1 хв, після чого слухачі можуть ставити уточнюючі питання. В кінці учитель аналізує та оцінює доповіді кожного учня.

Рольові ігри дозволяють відтворити стереотипні комунікативні ситуації. Учні працюють в групах (3–5 учасників), самі обирають свої ролі. Для того щоб ускладнити завдання й зробити його цікавішим, учитель може запропонувати учням витягнути картки із умовами, які обов'язково мають бути враховані в презентації, як-от: музика (додати музичний супровід або ж заспівати), малюнок, пантоміма, тощо.

Реалізація діяльнісного підходу неможлива без врахування принципів.

Важливими принципами формування англомовної комунікативної компетентності учнів є гуманізм, системність, діалогічність, перспективність, наступність. Ці принципи утворюють гармонійну систему, вони взаємозумовлені, взаємодіють і доповнюють один одного [45].

Реалізація принципу гуманізму проявляється у відношенні до дитини, розумінні її ролі та місця у будь-якому процесі, оскільки школяр – передусім особистість, індивідуальність, залучена до різноманітності відносин із

природою, суспільством й іншими людьми. Навчання на основі гуманізму дозволяє кожному учневі повною мірою втілити свої здібності, можливості й ініціативу; сприяє переорієнтації навчального (освітнього) процесу на його особистість.

Принцип системності дозволяє визначити зміст навчання в такий спосіб, щоб забезпечити формування основних положень та правил, що вивчаються; підготувати креативну особистість, яка застосовує активні форми інтелектуальної діяльності на основі діалектичних зв'язків взаємозумовлених явищ.

Принцип діалогічності впливає із самого спілкування, дозволяє природно організувати комунікативну діяльність учнів, забезпечити збереження та розвиток індивідуальної культури особистості, сприяти міжособистісній інтеракції, взаємному обміну думками; спрямувати зміст, мовні особливості, композиційну структуру висловлювання відповідно до ситуації спілкування.

Принцип наступності звертає увагу учнів на логіку вивчення предмета і його окремих аспектів, на необхідність опори на попередньо набуті вміння та навички в процесі опанування новими знаннями, на своєчасне підвищення вимогливості до себе на всіх етапах навчання, на самостійність в розумовій діяльності. Поняття наступності переплетене з перспективністю, тобто із своєчасною підготовкою до засвоєння нового, ускладненого матеріалу [45].

Принцип перспективності означає, що учні усвідомлюють доцільність матеріалу та зможуть використовувати його в подальшому в особистих, академічних чи професійних цілях.

Отже, реалізація діяльнісного підходу для формування англомовної комунікативної компетентності передбачає врахування в організації навчального процесу ціннісних орієнтирів учнів, формування життєвих компетентностей, важливих для успішної самореалізації у житті, навчанні та

професійній діяльності, застосування завдань, спрямованих на розвиток в сучасних учнів середньої школи навичок критичного та креативного мислення, ведення комунікації та співпраці та ґрунтуватися на принципах гуманізму, системності, діалогічності, перспективності, наступності.

Висновки до розділу 1

Перший розділ присвячено аналізу теоретичних джерел щодо формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу. В рамках дослідження було з'ясовано, що діяльнісний підхід передбачає внутрішню активність особистості, яка стимулюється не примусом, а спеціально організованими змістом і методами. Кінцевою метою застосування діяльнісного підходу у процесі формування ключової компетентності є вміння спілкуватися іноземною мовою усно та письмово, висловлювати свої думки, почуття, а також розуміти висловлювання опонента. Комунікативна спрямованість практично імплементується в процесі вивчення іноземної мови в стереотипно-ситуативному тематичному вияві. У реальних умовах усне мовлення залежить від конкретної ситуації спілкування, яка моделюється саме для того, щоб учень міг здійснити мовленнєву діяльність відповідно до поставлених комунікативних завдань.

З'ясовано, що головна ідея діяльнісного підходу в освітньому процесі – діяльність, що виступає засобом становлення і розвитку особистості, а також засобом навчання.

Проаналізовано психологічні особливості учнів середньої школи. Виокремлено основні академічні характеристики сучасних підлітків: охоче ставлять питання в класі, екстраверти і вимогливі учні; логічно мислять під час навчання; добре підбивають підсумки, використовують дедуктивне мислення; мислять стратегічно, що дозволяє приймати ефективні рішення; добре планують свої дії, виконують їх поступово і самостійно контролюють власний процес

навчання (завдяки навичкам, здобутим під час віртуальних ігор); креативні, демонструють оригінальність і новизну, продукуючи ідеї; технічно підковані; вони ростуть з Siri, Google Assistant і Alexa, порівняно з іграшками чи домашніми тваринами, гаджети для них набагато важливіші. Це активні, гнучкі діти, які чітко й структуровано мислять і не можуть уявити своє життя без цифрових технологій.

Визначено, що процес формування англомовної комунікативної компетентності в учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу має бути спрямованим на кореляцію соціальних мотивів особистості учнів із внутрішніми, створюючи позитивну мотиваційну базу, а врахування відповідного рівня когнітивного розвитку підлітків уможливить усвідомлено здійснювати перенос мовних знань (графічних, каліграфічних, орфографічних, фонетичних, лексичних і граматичних) та мовних і мовленнєвих навичок на рецептивному і продуктивному рівнях з відтворених у навчальному середовищі стереотипних ситуацій на реальні життєві.

Враховуючи здатність підлітків до рефлексії, важливою є така організація процесу формування англомовної комунікативної компетентності за допомогою діяльнісного підходу, за якої учні чітко усвідомлюють цілі запланованих результатів навчання, здатні до високого рівня рефлексії, а опанування конкретними прийомами самоконтролю і самокорекції відбувається під контролем вчителя.

За сучасними вимогами освіти знання та вміння, повинні бути взаємопов'язаними з ціннісно-особистісними орієнтирами учня, формувати його життєві компетентності, необхідні для успішної самореалізації у житті, навчанні та професійній діяльності, тому необхідно добирати завдання покликані розвивати в сучасних учнів середньої школи навички критичного та креативного мислення, ведення комунікації та співпраці.

У контексті реалізації діяльнісного підходу в процесі формування англомовної комунікативної компетентності в учнів середніх класів мови важливого значення набувають принципи гуманізму, системності, діалогічності, перспективності, наступності, які взаємообумовлені, взаємодіють, доповнюють один одного й утворюють гармонійну систему.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

У розділі 2 обґрунтовано критерії та принципи відбору навчального матеріалу для формування англomовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу; визначено етапи формування означеної компетентності; розроблено комплекс вправ та окреслено модель навчального процесу з формування англomовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.

2.1 Критерії відбору навчального матеріалу для формування англomовної комунікативної компетентності учнів середніх класів

Відбір навчального матеріалу – ключовий чинник успішного формування англomовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу. Формування англomовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу передбачає визначення й обґрунтування критеріїв і принципів відбору навчальних завдань.

Під критеріями відбору розуміємо вимоги, яким повинні відповідати відібрані одиниці. Завдання розглядаємо як цілеспрямовану комунікативну дію, яка вимагає використання цільових лексичних одиниць та граматичних структур, що є основою формування англomовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.

Отже, одиницями відбору в нашому дослідженні виступають навчальні комунікативні завдання.

Завдання можуть бути спрямованими та неспрямованими, мовленнєвими (input providing) та комунікативно-стимулюючими (output promoting). Неспрямовані – сприяють використанню іноземної мови в комунікації загалом,

а спрямовані – передбачають використання конкретних мовних та мовленнєвих засобів (лексичних одиниць, граматичних структур) для здійснення іншомовного спілкування [64, с. 223]. Мовленнєві завдання сприяють розвитку мовленнєвих умінь і передбачають використання вивченого мовленнєвого матеріалу в умовах природної комунікації. Це може бути переказ тексту, опис картинок, осіб, предметів; коментування подій; висловлення власної оцінки та ставлення до того чи іншого факту. Є. Пассов виділяє п'ять типів мовленнєвих завдань: повідомлення (мають на меті повідомити, доповісти, інформувати); пояснення (охарактеризувати, показати, конкретизувати, уточнити, загострити увагу); схвалення (рекомендувати, порадити, підтвердити, підтримати, виправдати, похвалити, привітати, подякувати); осуд (критикувати, спростувати, заперечити, присоромити, звинуватити, оскаржити); переконання (довести, обґрунтувати, запевнити, спонукати, навіяти, вмовити, надихнути, настояти). Комунікативно-стимулюючі завдання мотивують учнів висловлюватися в усній та письмовій формі [64, с. 223].

Будь-яке із видів завдань повинно містити так звану прогалину, яку учням необхідно заповнити в процесі його виконання. Прогалини бувають інформативними (пропущено якусь частину інформації, що має бути відновлена у групі); аргументними (немає узагальнення, висновку або пояснення, які можуть бути заповнені за допомогою діалогу або обговорення), позиційними (відсутня точка зору зазвичай на соціально-значущу тему, що стимулює учнів поділитися власними думками, почуттями, ставленнями) [6, с. 70.]. Дієвими для заповнення прогалин будуть: мозковий штурм, встановлення фактів; класифікація, пошук подібностей та відмінностей; обмін особистим досвідом, оповідання, опис тощо.

Всі завдання обов'язково мають бути пов'язані з реальним життям, відтворювати стереотипні ситуації спілкування, надавати можливість обмінюватися інформацією.

Розглянемо тепер критерії, які ми виділили для відбору завдань для формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.

Важливим є *критерій автентичності*, що забезпечує використання текстів, які носії мови продукують для носіїв мови, а не для навчальної ситуації [2, с. 88]. Такі тексти – зразок іншомовної комунікації й джерело інформації, зразків мовлення. Втім вони можуть бути досить складними для сприйняття, тому варто використовувати умовно-автентичні тексти, в яких відібрано загальноприйняті та широкоживані слова, висловлювання, уривки з різних джерел, що часто зустрічаються: художніх творів, рекламних проспектів, пісень та ін. [22, с. 80]. Автентичні матеріали відображають реальні комунікативні ситуації, а також викликають емоційну й мовленнєву реакцію [23, с. 79].

Критерій *тематичності* забезпечує відбір завдань з урахуванням тематики, передбаченої програмою: Я, моя родина, мої друзі. Харчування. Відпочинок і дозвілля. Природа і погода. Подорож. Рідне місто/село. Свята і традиції. Покупки. Спорт. Шкільне життя. Охорона здоров'я. Кіно і театр. Стель життя. Засоби масової інформації. Музика. Література. Молодіжна культура. Наука і технічний прогрес. Робота і професія. Україна. Країна виучуваної мови [21].

Критерій *інформативності та практичної цінності* забезпечує відбір завдань, які б відображали проблеми сучасного суспільства; сприяли розширенню не лише мовних, але й предметних знань учнів; могли бути застосованими у подальшій діяльності (особистій, академічній, професійній); забезпечували реалізацію міжпредметних зв'язків.

При цьому слід пам'ятати, що завдання не мають бути інформаційно перенасиченими, оскільки це призводить до демотивації та розсіювання уваги, нездатності зосередитись на основному тощо [20, с. 88].

Згідно з критерієм *ситуативності* необхідно підбирати завдання, які відображають мовленнєву (та немовленнєву) поведінку людини в різних ситуаціях і стимулюють навчальну і комунікативну активність учнів створюючи можливості та ситуації для висловлювання власних припущень чи презентації знайденої інформації [2].

Критерій *доступності та посильності* передбачає відповідність складності завдань рівню знань з іноземної мови учнів; кореляцію із предметними знаннями. Однак, важливо, щоб у навчальне завдання містило певний виклик, що сприятиме розвитку мовних і мовленнєвих навичок та вмінь школярів [2; 22].

Критерій *соціокультурної цінності* передбачає відбір навчального матеріалу, в якому міститься цікава та важлива інформація про англomовні країни та Україну; типові для англomовної культури форми спілкування, норми вербальної й невербальної поведінки носіїв мови [2; 22].

Критерій *взірцевості* передбачає демонстрацію ситуацій спілкування, притаманних для міжкультурного спілкування, ознайомлення із висловлюваннями та зразками мовлення, які можна використовувати як взірці з огляду на їхнє мовленнєве оформлення, структуру, використання мовних засобів тощо [2; 22].

Критерій *достатньої лексичної насиченості* передбачає, що під час виконання завдання учні повинні використовувати ключові лексичні одиниці для досягнення поставленої комунікативної мети та використання у власних висловлюваннях учнів. Однак, перенасиченість новими лексичними одиницями неприпустима, оскільки це ускладнюватиме розуміння та виконання навчального завдання. Критерій достатньої лексичної насиченості не має суперечити критерію доступності та посильності. Крім того важливо, щоб учні використовували лексичні одиниці, які вивчали раніше в процесі виконання навчального комунікативного завдання. В такий спосіб відбувається

автоматизація дій з ними на текстовому рівні та сприйняття в інших контекстах, що забезпечує формування гнучкості лексичної навички [2, с. 86].

Визначивши критерії відбору, розглянемо принципи добору, що забезпечують оптимальність обраних завдань і таким чином сприяють їхній ефективній імплементації у навчальний процес. Відповідно до діяльнісного підходу, на нашу думку, пріоритетними будуть описані нижче принципи.

Принцип прагматичності та соціальної ефективності забезпечує актуальність відібраних навчальних матеріалів, їх відповідність темам сучасного історичного, економічного й соціального (наукового, культурного) розвитку світової спільноти. Він ураховує потреби учнів до конкретних знань і сфер їх застосування для задоволення окреслених навчальною програмою комунікативних намірів учнів із певних тем та ситуацій спілкування; сприяє соціальній та комунікативній адаптації учнів до особливостей розвитку сучасного суспільства; уможливорює набуття досвіду соціальної й комунікативної поведінки у різних умовах мовленнєвої взаємодії з використанням відповідних мовних, мовленнєвих та інформаційних засобів; дозволяє підібрати навчальний матеріал, який гарантує виконання практичної, освітньої, розвиваючої та виховної цілей навчання; регламентує оптимальний обсяг мовного та мовленнєвого матеріалу для успішного спілкування в усній та письмовій формах із тем, визначених чинною навчальною програмою, задовольняючи таким чином комунікативні потреби учнів середніх класів; відповідно до їх навчального досвіду та потенційних можливостей; сприяє здобуванню вмінь отримувати, аналізувати і систематизувати іншомовну тематичної інформації, раціонально її диференціювати й інтегрувати згідно умов та завдань навчання; передбачає використання ефективних засобів навчання мови та мовлення (навчальних завдань, ілюстрацій, інструкцій, схем, таблиць) та забезпечує їх розподіл відповідно до практичних цілей спілкування; формує в учнів умотивовану готовність до оволодіння

іншомовною комунікативною компетентністю; сприяє розвитку механізмів самостійної пізнавальної діяльності, уміння набувати іншомовний досвід відповідно до завдань навчання та особистих потреб [2; 22].

Принцип комунікативної цінності навчальних завдань передбачає: якісний та кількісний добір завдань, опорних мовних, мовленнєвих, ілюстративних засобів, які дозволяють на достатньому рівні (відповідно до вимог навчальної програми) комунікувати на запропоновані теми і ситуації; дидактично відповідний добір завдань, що готують учнів до спілкування та сприяють формуванню англomовної комунікативної компетентності на рівні A2 (по закінченню 9 класу); використання тематично актуального інформаційного матеріалу, що задовольняє комунікативні потреби учнів і змістовно відповідає їхніми психолого-віковим особливостям й інтересами [2; 22].

Принцип тематичної організації навчання іншомовного спілкування має на меті відбір та організацію навчальних комунікативних завдань відповідно до тем, що розглядаються на уроках, для того щоб забезпечити оволодіння іншомовним спілкуванням в усній і письмовій формах на належному рівні. Дібрані завдання покликані задовольняти комунікативні потреби школярів, пропоновані навчальною програмою для кожного класу, демонструвати приклади і зразки їх використання в стереотипних життєвих ситуаціях відповідно до певних тем, їх обсяг і складність мають урахувувати потенційні можливості учнів середніх класів [2; 22].

Принцип науковості зумовлює необхідність добору інформаційних, вербальних та ілюстративних завдань, що відповідають певним аспектам різних галузей знань, у межах яких передбачається здійснювати навчання спілкування, а також засобів його засвоєння, котрі узгоджуються з психолого-віковими можливостями учнів середніх класів та сучасними тенденціями розвитку дидактики, методики, психології, лінгвістики [2; 22].

Принцип урахування навчального досвіду і міжпредметних зв'язків означає, що завдання добираються з урахуванням навчального досвіду, не дублюють раніше вивчений матеріал і заохочують до автоматизації використання мовних і мовленнєвих засобів засвоєних на попередніх етапах навчання. Проте цей принцип не обмежує використання тематичної інформації з інших предметів, яка поглиблює знання про них або розкриває нові аспекти, і необхідна для здійснення комунікативних намірів школярів із певної теми під час навчання іншомовного спілкування [2; 22].

Відповідно до *принципу автентичності* учні повинні оволодіти іншомовними комунікативними вміннями, використовуючи автентичні зразки мовлення. Вчителям варто використовувати автентичні фото-, відео- та аудіоматеріали відповідно до змісту стереотипно-ситуативних комунікативних завдань, що сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів і формують уявлення про англomовну культуру та спосіб життя [2; 22].

Принцип оптимальності (достатності) і доступності вимагає добору завдань з урахуванням обсягу мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу – достатнього для здійснення комунікативних намірів школярів із визначених галузей і тем спілкування, оптимального вибору засобів його засвоєння з урахуванням психолого-вікових особливостей та попередньо здобутого навчального досвіду цільової групи [2; 22].

За *принципу частотності* вчителям слід добирати такі навчальні завдання, що містять лексичні одиниці та граматичні структури, які широко використовуються в сучасному англomовному розмовному і письмовому дискурсі незалежно від умов і цілей навчання та тем спілкування. Не варто добирати завдання, для виконання яких учням доведеться вивчати архаїзми, неологізми, жаргонізми, вузькоспеціалізовані слова чи термінологію, а такі, що є типовими для широкого кола сфер і тем спілкування [2; 22].

Принцип типовості та варіативності навчальних завдань частково співвідноситься із принципами автентичності та частотності. Навчальні завдання слід добирати в такий спосіб, щоб вони максимально точно відтворювали реальні ситуації спілкування і, зокрема, містили зразки привітань, прощань, подяки, вибачення, уточнення запитань, висловлення радості, задоволення, смутку, незадоволення, захоплення, жалю тощо. Навчальні графічні та інформаційні матеріали повинні ілюструвати особливості життєдіяльності народу, мова якого вивчається. Бажано уникати нетипових, неактуальних, застарілих і рідко вживаних мовних засобів спілкування [2; 22]. Недоречно застосовувати однотипні завдання, бажано часто варіювати види діяльності, щоб утримувати увагу та інтерес учнів покоління «альфа».

Принцип диференціації спрямований на відбір навчальних завдань відповідно до цілей навчання, рівня володіння мовним і мовленнєвим матеріалом на рецептивному, репродуктивно-продуктивному і продуктивному рівнях, а також мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письма) [2; 22].

Принцип взаємопов'язаного навчання іноземної мови та культури зумовлює добір культурно відповідних і ціннісних комунікативних навчальних завдань, що забезпечують формування в учнів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетентностей. Школярів необхідно ознайомити з типовими темами, ситуаціями, в яких використовуються конкретні лексичні одиниці та граматичні структури, і відтворювати їх в стереотипно-ситуативних умовах спілкування. Для цього варто презентувати відповідні пам'ятки/інструкції, спрямовані на формування в учнів уявлень про мовленнєві функції ключових лексичних одиниць та граматичних структур. Доцільно також підбирати інформаційний та ілюстративний матеріал, що має історичну, соціальну, культурну цінність для громадян країни, мова якої вивчається [2; 22].

В межах *принципу виховної, освітньої та розвивальної цінності* навчальні комунікативні завдання добираються так, щоб сприяти вихованню, освіті та розвитку учнів середніх класів, мотивувати їх, стимулювати інтерес та креативність, уможливити ефективне формування комунікативної компетентності й різнобічно розвивати особистість школярів [2; 22].

Отже, одиницями відбору формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу виступають навчальні комунікативні завдання. Критеріями відбору навчальних завдань окреслено такі: автентичності, тематичності, інформативності та практичної цінності, ситуативності, доступності та посиленості, соціокультурної цінності, взірцевості, достатньої лексичної насиченості. Відбір навчальних комунікативних завдань варто здійснювати відповідно до таких принципів: прагматичності та соціальної ефективності, комунікативної цінності, тематичної організації навчання іншомовного спілкування, науковості, урахування навчального досвіду і міжпредметних зв'язків, автентичності, оптимальності (достатності) і доступності, частотності, типовості та варіативності, диференціації, взаємопов'язаного навчання іноземної мови та культури виховної, освітньої та розвивальної цінності.

2.2. Комплекс завдань для формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу

Наступним нашим завданням є розробка комплексу завдань для формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.

Необхідно зазначити, що виконання навчальних завдань згідно нашого дослідження відбувається в три фази: початковій, основній та демонстраційній.

Щоб обґрунтувати комплекс завдань, необхідно виокремити етапи формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу, що відповідають вищезгаданим фазам.

Пропонуємо три етапи формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу: підготовчий, основний і завершальний.

Підготовчий спрямований на розвиток граматичних, лексичних та фонетичних умінь учнів, поглиблення знань про структурні й лінгвістичні особливості спілкування у сучасному англомовному просторі. Учні ознайомлюються з дієвими навчальними та комунікативними стратегіями, тобто свідомими та вмотивованими прийомами, які вони будуть використовувати для досягнення поставленої комунікативної мети і які сприятимуть результативності навчальної діяльності.

Основний етап можна умовно поділити на два підетапи: перший – умовно-продуктивний – передбачає отримання інформації з різних джерел (зображень, текстів, аудіо-, відеоповідомлень), формування вмінь аргументації, аналізу, систематизації та узагальнення інформації з метою вирішення проблемного завдання у вигляді усного або письмового висловлювання із використанням опор. На продуктивному підетапі учні обговорюють свої ідеї, припущення та гіпотези в парах або групах; удосконалюють вміння використовувати мовленнєві формули й засоби; поглиблюють лінгвосоціокультурні знання та формують уміння, необхідні для ефективного ведення іншомовної комунікації.

На *завершальному* етапі учні демонструють вирішення поставленої комунікативної проблеми.

Зазначені етапи корелюють із фазами виконання завдань: початковою, основною та демонстраційною.

Розглянувши етапи, перейдемо до обґрунтування комплексу завдань для формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу, що корелює з виокремленими етапами.

Враховуючи тенденції методики навчання іноземних мов й психологічні особливості цільової групи вважаємо, що для формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу необхідно використовувати умовно-комунікативні, комунікативні, продуктивні, аудиторні, групові, парні завдання. Залежно від комунікативної мети, етапу та складності ключових лексичних одиниць та граматичних структур завдання можуть мати аудіо- та/або графічний супровід, виконуватися на основі опор (або без них), з частковим і мінімальним керуванням. Завершальний етап формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу має обов'язково включати рефлексивний компонент, який заохочуватиме учнів до рефлексії щодо процесу й результатів виконання комунікативного завдання, результатів власної іншомовної комунікативної діяльності.

Крім того розроблений комплекс завдань покликаний забезпечувати розвиток як підготовленого, так і непідготовленого мовлення; мотивувати учнів до ведення іншомовної комунікації; відобразити зміст навчання (відповідні ситуації, ролі, теми, тексти, вміння); навчати учнів долати труднощі під час ведення іншомовної комунікації; відповідати рівню мовленнєвої підготовки учнів; цілеспрямовано розвивати критичне, креативне мислення та соціальні навички учнів.

Розроблений комплекс завдань можна поділити на три групи, що корелюють з виокремленими етапами.

До першої групи належать завдання спрямовані на розвиток лексичних, граматичних, фонетичних вмінь школярів.

Завдання другої групи мають на меті формування вмінь вживати зразки мовлення, аналізувати, узагальнювати й структурувати інформацію, продукувати власні висловлювання.

Третя група завдань покликана формувати вміння висловлюватись (вербально та невербально) на текстовому рівні, розвивати вміння ведення підготовленої та непідготовленої комунікації.

Наведемо приклади завдань для ілюстрації запропонованого нами комплексу.

I Підготовчий етап.

Група завдань I на розвиток лексичних, граматичних, фонетичних вмінь.

Початкова фаза виконання поставленого комунікативного завдання.

Приклад 1. I'm a housekeeper.

Тип завдання: некомунікативне, рецептивно-репродуктивне, з повним керуванням, з опорою на графічні зображення, парне, усне, тренувальне, аудиторне, з рольовим ігровим компонентом (за класифікацією вправ Н. Склярєнко [37; 38]).

Вид діяльності: активізація ключових лексичних одиниць.

Мета: ознайомити із завданням, налагодити контакт, активізувати вживання ключових лексичних одиниць, розвивати мовленнєву активність, увагу, пам'ять.

Обладнання: підручник *AM Solutions 3d edition, Unit 9. Unit home sweet home*, малюнки із зображенням будинку.

Хід: учитель розбиває учнів на пари, кожній демонструє зображення будинку.

Завдання: Поєднати кімнати з їх назвами.

PARTS OF THE HOUSE



Рис. 1. Будинок. Взято з: <https://www.pinterest.com/pin/289848926022132121/>

Приклад 2. I'm a housekeeper.

Тип завдання: умовно-комунікативне, рецептивно-репродуктивне, з частковим керуванням, з опорою на графічні зображення, парне, усне, тренувальне, аудиторне, з рольовим ігровим компонентом (за класифікацією вправ Н. Склярєнко [37; 38]).

Вид діяльності: семантизація ключових лексичних одиниць.

Мета: ознайомити із завданням, налагодити контакт, семантизувати нові лексичні одиниці, розвивати мовленнєву активність, увагу, критичне та креативне мислення.

Обладнання: підручник *AM Solutions 3d edition, Unit 9. Unit home sweet home*, малюнки із зображенням будинку.

Хід: учитель розбиває учнів на пари, кожній демонструє зображення будинку.

Завдання: Скласти список того, що необхідно зробити домоправителю в будинку, використовуючи нові лексичні одиниці та дієслова *do, have, make*.

II Основний етап.

Група завдань II на формування вмінь вживати зразки мовлення, аналізувати, узагальнювати й структурувати інформацію, продукувати власні висловлювання.

Основна фаза виконання поставленого комунікативного завдання.

Приклад 3. I'm a housekeeper.

Тип завдання: умовно-комунікативне, репродуктивно-продуктивне, з частковим керуванням, з опорою на графічні зображення, парне, усне, тренувальне, аудиторне, з рольовим ігровим компонентом (за класифікацією вправ Н. Скляренко [37; 38]).

Вид діяльності: семантизація ключових лексичних одиниць та граматичних структур.

Мета: підготувати до вирішення комунікативного завдання, семантизувати ключові лексичні одиниці та граматичні структури, розвивати мовленнєву активність, увагу, критичне та креативне мислення.

Обладнання: підручник *AM Solutions 3d edition, Unit 9. Unit home sweet home*, картки.

Хід: учитель роздає учням індивідуальні картки, на яких перелічено справи (у кожного різні), які домоправитель уже виконав (позначено галочкою) та ще повинен виконати.

Завдання: Обговорити між собою справи, що вже зроблені та які ще необхідно зробити.

✓ make beds

take out rubbish

✓ do the laundry

✓ do washing-up

wash the floors

water the flowers

clean the windows

✓ load the dishwasher

Приклад 4. I'm a housekeeper.

Тип завдання: умовно-комунікативне, репродуктивно-продуктивне, з частковим керуванням, з опорою на графічні зображення, парне, усне, тренувальне, аудиторне, з рольовим ігровим компонентом (за класифікацією вправ Н. Скляренко [37; 38]).

Вид діяльності: семантизація ключових лексичних одиниць та граматичних структур.

Мета: підготувати до вирішення комунікативного завдання, семантизувати ключові лексичні одиниці та граматичні структури, розвивати мовленнєву активність, увагу, критичне та креативне мислення.

Обладнання: підручник *AM Solutions 3d edition, Unit 9. Unit home sweet home*, картки.

Хід: учні порівнюють власний список складених справ із тим що дав вчитель (приклади 2, 3).

Завдання: Визначити чим відрізняються списки: які справи присутні у списку вчителя, що їх нема у списку учнів і навпаки та що варто було б додати до списку.

II Завершальний етап.

Група завдань III на формування вмінь висловлюватись (вербально та невербально) на текстовому рівні, розвивати вміння ведення підготовленої та непідготовленої комунікації.

Демонстраційна фаза виконання поставленого комунікативного завдання.

Приклад 5. I'm a housekeeper.

Тип завдання: комунікативне, репродуктивно-продуктивне, без керування, з опорою, групове, усне, тренувальне, аудиторне, з рольовим ігровим компонентом (за класифікацією вправ Н. Склярєнко [37; 38]).

Вид діяльності: автоматизація ключових лексичних одиниць та граматичних структур.

Мета: формування вмінь ведення монологічного мовлення, активізувати ключові лексичні одиниці та граматичні структури, розвивати мовленнєву активність, увагу, пам'ять, емоційний інтелект.

Обладнання: підручник *AM Solutions 3d edition, Unit 9. Unit home sweet home*, картки.

Хід: кожен учень обирає дві справи, які він вважає за необхідне виконати негайно.

Завдання: Учень А демонструє справу яку він виконує (пантоміма), а учень Б (за вибором учня А, або ж учителя) описує те, що він бачить, використовуючи ключові лексичні одиниці та Present Continuous Tense.

В кінці заняття учні отримали опитувальники згідно яких вони повинні були визначити, що сподобалося і не сподобалося на уроці, що вони запам'ятали, що їм далось складно, тощо.

Отже, у підрозділі ми обґрунтували три етапи формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу: підготовчий, основний і завершальний, що відповідають трьом фазам виконання поставленого комунікативного завдання – початковій,

основній та демонстраційній. Запропонований комплекс завдань корелює з виділеними етапами і складається з трьох груп завдань.

2.3. Модель навчального процесу з формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу

Розроблений нами у попередньому підрозділі комплекс завдань для формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу може бути ефективним лише за умови розробки відповідної моделі організації навчального процесу.

З урахуванням існуючих науково-педагогічних трактувань *модель організації навчання* в межах нашого дослідження визначаємо як зразок навчально-педагогічного процесу, що відображає у спрощеному вигляді структуру та послідовність його організації, системність постановки навчальних комунікативних завдань з метою досягнення відповідного рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів.

При побудові моделі слід враховувати: об'єкт навчання, його мету, суб'єкти навчання, ступінь, навчальну дисципліну, на основі якої розроблено модель (вимоги програми, тематику, обсяг та розподіл часу), засоби навчання й особливості реалізації запропонованої моделі [16].

Отже, у нашому дослідженні *об'єктом навчання* є процес формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.

Однією з основних *цілей* навчання іноземної мови в середній школі є формування комунікативної компетентності. Крім того, модель також дозволяє реалізувати освітню, розвивальну та виховну цілі.

Суб'єкти навчання – учні середніх класів закладів загальної середньої освіти.

Ступінь навчання – основний.

Навчання здійснюється в межах *дисципліни* «Іноземна мова».

До *засобів навчання*, крім основного підручника відносимо навчальні матеріали з різними формами подачі – графічні, аудіо та аудіовізуальні.

Розроблений комплекс завдань відносимо до *змісту навчання*. Як було описано в підрозділі 2.2, запропонований комплекс корелює з трьома етапами та містить три групи завдань.

При побудові моделі ми будемо брати до уваги психолого-вікові особливості цільової групи та основні засади діяльнісного підходу.

Враховуючи рівноцінність чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), можна припустити, що на оволодіння комунікативною компетентністю доцільно відвести приблизно одну четверту тривалості уроку. Однак, ми поділяємо думку Л. Боднар, яка вважає, що навчання видів мовленнєвої діяльності в класі можуть здійснюватися в різних пропорціях із переважанням говоріння під час класної роботи та читання і письма в процесі самостійної роботи [7, с. 150].

Ми вважаємо, що формування англomовної комунікативної компетентності протікає інтегровано з оволодінням вміннями іншомовного читання, аудіювання, монологічного, діалогічного мовлення, письма, та безпосередньо пов'язане з розвитком фонетичних, лексичних та граматичних навичок. Отже, можемо зробити висновок, що формування комунікативної компетентності відбувається впродовж всього заняття. На користь сказаного може слугувати також мета та цілі навчання іноземної мови в основній школі, які окреслено в Державному стандарті про базову середню освіту та в Пояснювальній записці з іноземної мови.

Пробне навчання ми проводили серед учнів 7-Б, 8-Б, 8-В та 9-Г класів Чернівецького багатoproфільного ліцею для обдарованих дітей. Згідно календарного планування для 7-Б і 8-Б класів відведено 140 годин, а для 8-В і 9-Г – 105 годин на вивчення іноземної мови. Програмою передбачено вивчення

від 4 до 5 тем на один семестр. Відповідно виділений на комунікацію час розподіляємо рівномірно між всіма темами. У межах кожної теми відведеної на вивчення реалізуємо етапи формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу – вступний, основний і завершальний з відповідними групами завдань. По завершенні семестру здійснюється підсумкове оцінювання, результати якого порівнюються з оцінюванням, що проводилося на початку семестру. В процесі засвоєння знань кількість та питома вага завдань може змінюватися відповідно до виучуваної теми та складності лексичного й граматичного матеріалу.

Тепер розглянемо два варіанти реалізації розробленої моделі. У варіанті А пропонуємо співвідношення між трьома групами завдань 1:1:1. Тобто передбачено рівномірний розподіл часу між трьома групами завдань. У моделі Б передбачено розподіл часу між етапами та відповідно групами вправ у співвідношенні 1:1:2, тобто більше, порівняно з моделлю А, уваги приділяється третьому етапу, на якому власне реалізуються комунікативні продуктивні види діяльності. При побудові моделі Б ми керувалися положеннями сучасної методики щодо необхідності забезпечення комунікативності навчання при формуванні мовленнєвих умінь, а також, оскільки йдеться про формування мовленнєвої компетентності, важливості використання продуктивних завдань. Також було враховано необхідність розвитку в сучасного покоління навичок командної роботи, креативного, критичного мислення та соціальної компетентності. У результаті такої побудови відповідно до моделі А на кожну групу завдань (і відповідно на кожен етап) відведено по 5 годин роботи в класів межах однієї теми. В моделі Б на першому та другому етапі відведено по 3,75 годин класної роботи, а на третьому етапі передбачено 7,5 годин роботи на уроці.

Спільними характеристиками моделі А та моделі Б є об'єктивність, системність, посильність, комунікативна спрямованість, однакове змістове наповнення.

За варіантом моделі А навчалися учні 7-Б та 8-В класів, а за варіантом моделі Б – 8-Б та 9-Г класів. Такий вибір зумовлений наміром створити однакові експериментальні умови для суб'єктів навчання, а також задля достовірності результатів, адже більша кількість календарних годин відведених на вивчення іноземної мови в 7-Б і 8-Б класах могла призвести до кращих результатів в учнів указаних класів.

Проаналізуємо тепер як реалізується запропонована модель у навчальному процесі. На початку навчального року слід провести вхідний контроль рівня сформованості в учнів англомовної комунікативної компетентності, запропонувавши їм спеціально підібрані комунікативні завдання, котрі враховують попередній навчальний досвід та рівень знань з іноземної мови в учнів.

Усі завдання необхідно пропонувати послідовно в процесі класної роботи. Разом із тим, завдання першої групи можуть виконуватись і в зміненому порядку. На другому етапі варто виконувати запропоновані завдання послідовно, оскільки на цьому етапі відбувається поступовий перехід від формування вмінь аналізувати та узагальнювати інформацію до вмінь її структурувати та аргументувати свою точку зору. На самостійне опрацювання та для домашніх завдань виносяться такі, що передбачають читання текстів, перегляд відео, прослуховування аудіоповідомлень, довготривалі за часом виконання завдання, які не потребують допомоги й контролю вчителя, а також завдання, що спрямовані на пошук інформації.

Третій етап націлений на безпосереднє формування вмінь іншомовної комунікації. Самостійна робота передбачає пошук учнями інформації, її структурування, підготовку презентацій, рефлексію щодо процесу та результатів власного навчання.

Наприкінці семестру передбачено підсумковий контроль. По закінченні першого семестру його результати слід порівнювати із результатами вхідного контролю, а наприкінці другого – з даними, отриманими під час підсумкового

контролю в кінці першого семестру. В такий спосіб, здійснюється постійний моніторинг результатів формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів.

Крім контролю й оцінки вчителя, учні також здійснюють постійний контроль, самооцінювання та взаємооцінювання результатів своєї роботи. Відповідно до запропонованої нами моделі на другому та третьому етапі учні виконують завдання, виконання яких потребує аналізу й обговорення з однокласниками результатів власного навчання.

Отже, ми запропонували модель формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу в двох варіантах відповідно до співвідношення завдань на трьох етапах. Об'єктивність, системність, посиленість, комунікативна спрямованість й однакове змістове наповнення – спільні ознаки запропонованих варіантів моделі.

Висновки до розділу 2

Одиницями відбору формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу виступають навчальні комунікативні завдання. Критеріями відбору навчальних завдань окреслено такі: автентичності, тематичності, інформативності та практичної цінності, ситуативності, доступності та посиленості, соціокультурної цінності, взірцевості, достатньої лексичної насиченості. Відбір навчальних комунікативних завдань слід здійснювати з урахуванням таких принципів: прагматичності та соціальної ефективності, комунікативної цінності, тематичної організації навчання іншомовного спілкування, науковості, урахування навчального досвіду і міжпредметних зв'язків, автентичності, оптимальності (достатності) і доступності, частотності, типовості та варіативності, диференціації, взаємопов'язаного навчання іноземної мови та культури виховної, освітньої та розвивальної цінності.

Обґрунтовано три етапи формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу: підготовчий, що передбачає розвиток граматичних, лексичних та фонетичних навичок учнів, розширення знань щодо структурних і лінгвістичних особливостей спілкування у сучасному англомовному просторі; основний, зорієнтований на отримання інформації з різних джерел (графічних зображень, текстів, аудіо-, відеоповідомлень), формування вмінь аргументації, аналізу інформації, її узагальнення для вирішення проблемного завдання у вигляді усного або письмового висловлювання текстового рівня із використанням штучних опор; обговорення ідей в парах або групах, висуваються певні припущення; подальше формування вміння використовувати зразки мовлення, розширення лінгвосоціокультурних знань та формування відповідних умінь для забезпечення успішного міжкультурного спілкування, а також завершальний, який передбачає представлення в аудиторії кінцевого варіанту вирішення комунікативного завдання.

Розроблений нами комплекс завдань складає три групи. До першої групи належать завдання спрямовані на розвиток лексичних, граматичних, фонетичних навичок учнів. Завдання другої групи покликані формувати вміння вживати зразки мовлення, аналізувати, узагальнювати й структурувати інформацію, генерувати власні висловлювання. Третя група завдань спрямована на формування вмінь висловлюватись в усній та письмовій формі на текстовому рівні, розвиток умінь ведення підготовленої та непідготовленої комунікативної діяльності.

На всіх етапах здійснюється розширення лінгвосоціокультурних знань, емоційного інтелекту, критичного та креативного мислення, соціальних навичок та формування відповідних умінь учнів для забезпечення ефективної іншомовної комунікації.

Запропоновано модель формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу, яка

уможливила реалізацію розробленого комплексу завдань. Побудована модель може реалізуватись у двох варіантах відповідно до співвідношення завдань на трьох етапах формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу. Модель А передбачає рівномірний розподіл навчального часу між трьома групами завдань, тоді як у моделі Б співвідношення між етапами та групами завдань відповідно становить 1:1:2, де значна увага приділяється власне комунікації, продукуванню власних висловлювань, розвитку критичного, креативного мислення та соціальних навичок.

РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

У розділі описано проведення експериментальної перевірки ефективності запропонованої методики формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу, здійснено аналіз та інтерпретацію результатів пробного навчання, а також подано методичні рекомендації щодо навчання комунікативної компетентності за допомогою діяльнісного підходу.

3.1 Організація та проведення пробного навчання

На основі розроблених завдань, було проведено експериментальне дослідження у вигляді пробного навчання щодо рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності в учнів середніх класів та ефективності використання діяльнісного підходу.

Мета пробного навчання – дослідження ефективності методики формування англомовної комунікативної компетентності в учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу. Експериментальне дослідження проводилося серед учнів 7-Б, 8-Б, 8-В та 9-Г класів Чернівецького багатoproфільного ліцею для обдарованих дітей (див. Додаток А).

У пробному навчанні брали участь 70 учнів середніх класів, з них – 20 дівчат і 50 хлопців. Серед учасників експерименту були присутні різні за рівнем навчання та знаннями учні.

Основний підручник у всіх чотирьох класах – Solutions 3rd Edition Elementary.

Таблиця 3.1. демонструє структуру пробного навчання.

Таблиця 3.1

Структура пробного навчання

Завдання	Дослідження ефективності формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу
Об'єкт	Учні середніх класів (7-Б, 8-Б та 9-В)
Спосіб проведення спостереження	Відкрите спостереження
Спосіб фіксації отриманих даних	Графічний
Метод аналізу зібраного матеріалу	Зіставний
Етапи	<ol style="list-style-type: none"> 1) Проведення опитування; 2) Проведення пробного заняття; 3) Збір результатів першого спостереження; 4) Проведення навчальних занять спрямованих на формування англомовної комунікативної компетентності за допомогою діяльнісного підходу; 5) Проведення підсумкового оцінювання; 6) Зіставлення результатів, аналіз, висновки.

Отже пробне навчання складається з шести етапів. На першому етапі проведено опитування учасників пробного навчання (див. Додаток Б). Другий етап передбачав проведення пробного заняття. В межах третього етапу було здійснено збір інформації про рівень сформованості англомовної комунікативної компетентності та стан розуміння учнями поставлених завдань. Мета зазначених етапів – визначити вихідний рівень сформованості англомовної комунікативної компетентності та виявити початковий рівень мотивації до виконання комунікативно спрямованих навчальних завдань. Четвертий етап – довготривалий, спрямований на формування англомовної комунікативної компетентності за допомогою діяльнісного підходу в межах аудиторних занять у середній школі. Завдання виступають стрижневим компонентом кожного уроку. Ї розроблені за аналогом завдань, запропонованих нами в підрозділі 2.2., відповідають темі та меті уроку, спрямовані на відтворення стереотипних життєвих ситуацій, розвиток

критичного та креативного мислення учнів, навичок ведення іншомовної комунікації. Якраз на цьому етапі проводиться спостереження щодо ефективності застосування діяльнісного підходу до формування англомовної комунікативної компетентності. Його основна мета – перевірити ефективність двох варіантів (А та Б) запропонованої методики та порівняти їх. На п'ятому етапі відбувається підсумкове оцінювання, що дозволяє спростувати або підтвердити висунуту наукову гіпотезу. Мета полягає у визначенні рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності в учнів середніх класів. Шостий – завершальний етап має на меті зіставлення результатів першого спостереження й підсумкового оцінювання, робляться висновки щодо результативності використання діяльнісного підходу для формування англомовної комунікативної компетентності учнів середньої школи, а також визначається ефективніший варіант (А чи Б) запропонованої методики.

У нашому дослідженні ми оцінюємо сформованість англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу в межах чотирьох рівнів – високого, достатнього, задовільного та низького. Критеріями оцінювання рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу визначаємо наступні: розуміння поставленого завдання та наданих інструкцій, розпізнавання, систематизація, інтерпретація отриманої з різних джерел інформації, коректне використання лексичних, граматичних, фонетичних знань з метою висловлення власної думки або припущення, підхід до вирішення поставленої комунікативної проблеми.

У ході пробного навчання, комунікативні навички учнів можуть бути оцінені в діапазоні від 1 до 12 балів, на підставі чого ми пропонуємо наступну шкалу оцінки рівнів сформованості англомовної комунікативної компетентності в учнів середніх класів (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Опис рівнів сформованості англомовної комунікативної компетентності за допомогою діяльнісного підходу

Рівень	Бали	Характеристика
Високий	12-10	Учень правильно розуміє поставлене перед ним завдання та надані інструкції; має високий рівень англомовної комунікативної компетентності, добре розпізнає, систематизує, інтерпретує отриману з різних каналів інформацію, використовуючи лексичні, граматичні, фонетичні знання; висловлює власну думку та припущення, самостійно підходить до вирішення поставленої комунікативної проблеми.
Достатній	9-7	Учень не повністю розуміє поставлене перед ним завдання та не виконує частину наданих інструкцій; має достатній рівень англомовної комунікативної компетентності, добре розпізнає, систематизує, інтерпретує отриману з різних каналів інформацію, використовуючи лексичні, граматичні, фонетичні знання з невеликою кількістю помилок; з певними труднощами висловлює власну думку та припущення, потребує незначної допомоги для вирішення поставленої комунікативної проблеми.
Задовільний	6-4	Учень частково розуміє поставлене перед ним завдання та не виконує частину наданих інструкцій; має задовільну рівень англомовної комунікативної компетентності, розпізнає, систематизує, інтерпретує отриману з різних каналів інформацію зі значними труднощами, використовує лексичні, граматичні, фонетичні знання частково вірно; не може достатньою мірою власну думку та припущення, потребує допомоги для вирішення поставленої комунікативної проблеми.
Низький	3-1	Учень має низький рівень англомовної комунікативної компетентності, не справляється зі завданнями та не виконує інструкції, не може вести бесіду, висловити власну думку щодо отриманої інформації.

Отже, у підрозділі 3.1 описано підготовку, хід та проведення пробного навчання.

Незважаючи на певні труднощі, з якими зіштовхнулися учні в ході експерименту, відгуки учнів та підсумкове оцінювання дозволили зробити висновок про позитивну динаміку формування англомовної комунікативної компетентності за допомогою діяльнісного підходу та мотивацію до навчання серед учнів середніх класів. Аналіз результатів пробного навчання описано в підрозділі 3.2.

3.2 Інтерпретація результатів пробного навчання

У цьому підрозділі ми здійснимо аналіз результатів пробного навчання.

Відповідно до нашої мети було складено анкету для опитування учнів учасників пробного навчання (див. Додаток Б). В анкетуванні взяли участь 70 учнів і результати показали, що 88% опитаних відчувають страх або хвилювання на уроках іноземної мови. Для такого ж самого відсотка складно розмовляти іноземною мовою, а для 30% демонстрація виконаного завдання перед однолітками викликає тривожність та занепокоєння. 93% регулярно потребують уточнення щодо виконання завдання з боку вчителя. 73% опитаних вважають відгук вчителя на виконання свого завдання неповним, неточним або ж незадовільним, тобто школярі не розуміють де або чому помилилися та що їм необхідно зробити для того щоб виправити хиби.

Враховуючи результати опитування, вважаємо за необхідне зазначити, що ефективність запропонованої методики безпосередньо залежить від розуміння учнями поставленого завдання. Екстраполуючи дослідження М. Калверт та Й. Шін, вважаємо, що успішність виконання комунікативного завдання залежить від п'яти чинників: складності мови, лінгвосоціокультурологічних бар'єрів, інструкцій до виконання завдання, ролі вчителя та когнітивних труднощів [50]. Детальніше подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Чинники, що впливають на успішність виконання завдання.

Чинник	Складові елементи
Складність мови	<ul style="list-style-type: none"> • Надмірний список ключових лексичних одиниць; • Учні не володіють достатнім лексичним запасом та необхідними граматичними структурами, щоб зрозуміти, систематизувати та інтерпретувати отриману інформацію; • Занадто обширний опис завдання або поданої інформації, що перешкоджає розумінню або ж перенавантажує учнів.
Лінгвосоціокультурологічні бар'єри	<ul style="list-style-type: none"> • Нерозуміння мети завдання; • Відсутність практичної цінності чи життєвого компонента; • Невідповідність завдання чи окремих його елементів соціокультурним цінностям.
Інструкції до виконання завдання	<ul style="list-style-type: none"> • Новизна завдання та інструкцій (тобто такого раніше учні не робили); • Відсутність фонових знань з теми рідною мовою; • Невміння працювати з роздатковим матеріалом.
Роль вчителя	<ul style="list-style-type: none"> • Недостатня підтримка вчителя; • Нечіткі або суперечливі інструкції; • Відсутність відгуку вчителя щодо виконання кожного з етапів завдання.
Когнітивні труднощі	<ul style="list-style-type: none"> • Складнощі щодо розпізнавання інформації з різних каналів; • Нерозуміння лексичних одиниць та граматичних структур в поданому контексті; • Невміння або неможливість працювати в парах або групах.

Говорячи про результати перевірки ефективності розробленого комплексу завдань, наведемо приклади пробного заняття та підсумкового оцінювання.

Пробне заняття.***I Підготовчий етап.***

Група завдань I на розвиток лексичних, граматичних, фонетичних умінь.

Початкова фаза виконання поставленого комунікативного завдання.

Завдання 1. Family life.

Тип завдання: некомунікативне, рецептивно-репродуктивне, з повним керуванням, з опорою на графічні зображення, парне, усне, тренувальне, аудиторне, з рольовим ігровим компонентом (за класифікацією вправ Н. Скляренко [37; 38]).

Вид діяльності: активізація ключових лексичних одиниць.

Мета: ознайомити із завданням, налагодити контакт, активізувати вживання ключових лексичних одиниць, розвивати мовленнєву активність, увагу, пам'ять.

Обладнання: підручник *AM Solutions 3d edition, Unit 1. Family*, малюнки із зображенням сім'ї.

Хід: учитель розбиває учнів на пари, кожній демонструє зображення сім'ї.

Завдання: Виписати іменники та прикметники, що асоціюються з картинками.



Рис. 3.1. Сім'я. Взято з: <https://www.shutterstock.com/>

Завдання 2. Family life.

Тип завдання: умовно-комунікативне, рецептивно-репродуктивне, з частковим керуванням, з опорою на графічні зображення, парне, усне, тренувальне, аудиторне, без ігрового компонента (за класифікацією вправ Н. Склярєнко [37; 38]).

Вид діяльності: семантизація ключових лексичних одиниць.

Мета: ознайомити із завданням, налагодити контакт, семантизувати нові лексичні одиниці, розвивати мовленнєву активність, увагу, критичне та креативне мислення.

Обладнання: підручник *AM Solutions 3d edition, Unit 1. Family*, малюнки із зображенням сім'ї.

Хід: учитель розбиває учнів на пари, кожній демонструє зображення сім'ї.

Завдання: Скласти список того, що сім'я може робити разом.

II Основний етап.

Група завдань II на формування вмінь вживати зразки мовлення, аналізувати, узагальнювати й структурувати інформацію, продукувати власні висловлювання.

Основна фаза виконання поставленого комунікативного завдання.

Завдання 3. Family life.

Тип завдання: комунікативне, репродуктивно-продуктивне, з частковим керуванням, з опорою на графічні зображення, парне, усне, тренувальне, аудиторне, без ігрового компонента (за класифікацією вправ Н. Скляренко [37; 38]).

Вид діяльності: семантизація ключових лексичних одиниць та граматичних структур.

Мета: підготувати до вирішення комунікативного завдання, семантизувати ключові лексичні одиниці та граматичні структури, розвивати мовленнєву активність, увагу, критичне та креативне мислення.

Обладнання: підручник *AM Solutions 3d edition, Unit 1. Family.*

Хід: учитель роздає учням картки, на яких зображені місця відпочинку.

Завдання: Обговорити між собою свій літній відпочинок.



Рис. 3.2. Місця відпочинку. Взято з: <https://www.cntraveller.com/>

II Завершальний етап.

Група завдань III на формування вмінь висловлюватись (вербально та невербально) на текстовому рівні, розвивати вміння ведення підготовленої та непідготовленої комунікації.

Демонстраційна фаза виконання поставленого комунікативного завдання.

Завдання 4. Family life.

Тип завдання: комунікативне, репродуктивно-продуктивне, без керування, з опорою, групове, усне, тренувальне, аудиторне, з рольовим ігровим компонентом (за класифікацією вправ Н. Склярєнко [37; 38]).

Вид діяльності: автоматизація ключових лексичних одиниць та граматичних структур.

Мета: формування вмінь ведення діалогічного мовлення, активізувати ключові лексичні одиниці та граматичні структури, розвивати мовленнєву активність, увагу, пам'ять, критичне та креативне мислення, емоційний інтелект.

Обладнання: підручник *AM Solutions 3d edition, Unit 1. Family*, зображення сім'ї завдання 1.

Хід: учні діляться на невеликі групи по 4 і беруть на себе роль кожного з членів сім'ї на зображенні.

Завдання: Обговорити подорож на море: які речі з собою брали, що робили, які страви куштували, які емоції викликав відпочинок.

Результати пробного заняття показали недостатній рівень сформованості англомовної комунікативної компетентності в цільових групах (див. рис. 3.3.)

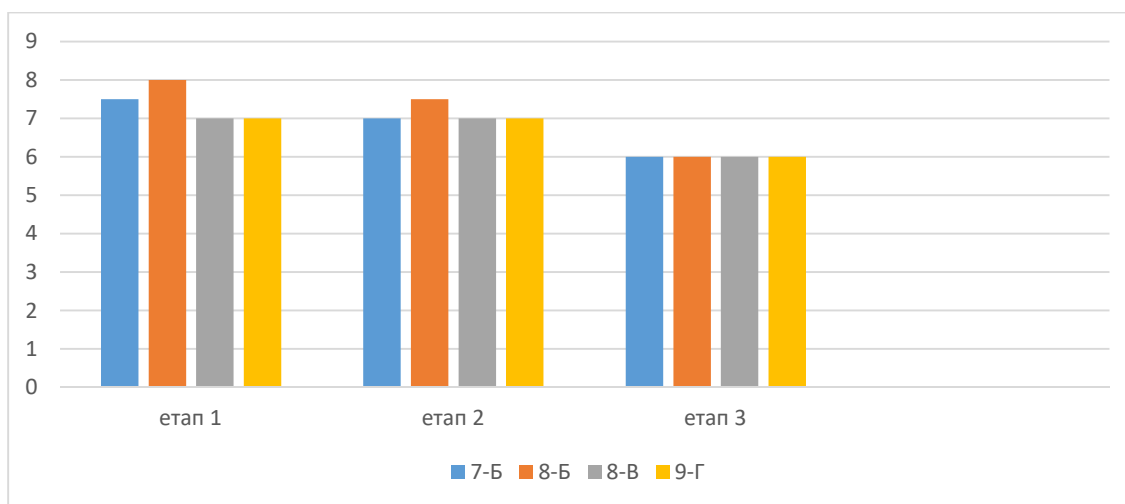


Рис. 3.3. Результати виконання комунікативних завдань на пробному занятті.

На пробному занятті як і на підсумковому оцінюванні кожне із виконаних завдань в межах трьох етапів ми оцінювали за 12-бальною шкалою, щоб краще зрозуміти який з етапів та яка група із запропонованого комплексу завдань викликають найбільше труднощів. В рис. 3.3. подана середня арифметична оцінка для кожного класу. Як бачимо завдання третього етапу становлять найбільший виклик для учнів. Також за результатами оцінювання учні 7-Б та 8-Б класів мають найвищий рівень сформованості англомовної комунікативної компетентності. Враховуючи те, що всі учні учасники пробного навчання навчаються за одним і тим самим підручником, вважаємо, що такий результат зумовлений більшою кількістю годин відведених на вивчення дисципліни «Іноземна мова» у відповідних класах.

Наведемо приклади завдань та результати підсумкового оцінювання.

І Підготовчий етап.

Група завдань І на розвиток лексичних, граматичних, фонетичних умінь.

Початкова фаза виконання поставленого комунікативного завдання.

Завдання 1. I am successful.

Тип завдання: некомунікативне, рецептивно-репродуктивне, з повним керуванням, з опорою на графічні зображення, парне, усне, тренувальне,

аудиторне, з рольовим ігровим компонентом (за класифікацією вправ Н. Скляренко [37; 38]).

Вид діяльності: автоматизація вивчених лексичних одиниць та граматичних структур.

Мета: ознайомити із завданням, налагодити контакт, розвивати мовленнєву активність, увагу, пам'ять, критичне мислення, рефлексію.

Обладнання: роздатковий матеріал.

Хід: учитель розбиває учнів на пари, кожному роздає оцінювальні листки.

Завдання: Поставити відповідний смайлик навпроти кожної тези:

I have learnt a lot of new words.

I can use correct grammar.

I'm not afraid to speak in the classroom.

I don't feel anxious in the classroom.

I like working in teams and groups.

I understand what my classmates say.

I understand the tasks I am given.

I can express my opinion freely.



Завдання 2. I am successful.

Тип завдання: комунікативне, репродуктивно-продуктивне, з частковим керуванням, з опорою на графічні зображення, парне, усне, тренувальне, аудиторне ,без ігрового компонента (за класифікацією вправ Н. Скляренко [37; 38]).

Вид діяльності: автоматизація вивчених лексичних одиниць та граматичних структур.

Мета: ознайомити із завданням, налагодити контакт, розвивати мовленнєву активність, увагу, пам'ять, критичне мислення, рефлексію.

Обладнання: роздатковий матеріал.

Хід: учні обмінюються своїми оцінювальними листками.

Завдання: Порівняти свої оцінювальні листки, визначити спільні та відмінні риси.

II Основний етап.

Група завдань II на формування вмінь вживати зразки мовлення, аналізувати, узагальнювати й структурувати інформацію, продукувати власні висловлювання.

Основна фаза виконання поставленого комунікативного завдання.

Завдання 4. I am successful.

Тип завдання: комунікативне, репродуктивно-продуктивне, з частковим керуванням, з опорою на графічні зображення, індивідуальне, усне, тренувальне, аудиторне, без ігрового компонента (за класифікацією вправ Н. Скляренко [37; 38]).

Вид діяльності: автоматизація вивчених лексичних одиниць та граматичних структур.

Мета: підготувати до вирішення комунікативного завдання, розвивати мовленнєву активність, увагу, критичне та креативне мислення.

Обладнання: картки, кольорові ручки, фломастери.

Хід: учитель роздає учням картки, кольорові фломастери.

Завдання: Скласти 5 запитань щодо досвіду вивчення іноземної мови.

Наприклад: *Why do you study English? What do you need to improve?* тощо.

Завдання 3. I am successful.

Тип завдання: комунікативне, репродуктивно-продуктивне, з частковим керуванням, з опорою на графічні зображення, індивідуальне, усне, тренувальне, аудиторне, без ігрового компонента (за класифікацією вправ Н. Скляренко [37; 38]).

Вид діяльності: автоматизація вивчених лексичних одиниць та граматичних структур.

Мета: підготувати до вирішення комунікативного завдання, розвивати мовленнєву активність, увагу, критичне та креативне мислення.

Обладнання: картки, ножиці.

Хід: учні розрізають картки із запитаннями на п'ять смужок – по одному запитанню на кожній смужці та роздає однокласникам, після чого вони ставлять учневі його ж запитання.

Завдання: Відповісти на запитання.

III Завершальний етап.

Група завдань III на формування вмінь висловлюватись (вербально та невербально) на текстовому рівні, розвивати вміння ведення підготовленої та непідготовленої комунікації.

Демонстраційна фаза виконання поставленого комунікативного завдання.

Завдання 3. I am successful.

Тип завдання: комунікативне, репродуктивно-продуктивне, з частковим керуванням, з опорою на графічні зображення, індивідуальне, усне, тренувальне, аудиторне, з рольовим ігровим компонентом (за класифікацією вправ Н. Скляренко [37; 38]).

Вид діяльності: автоматизація вивчених лексичних одиниць та граматичних структур.

Мета: навчити вести іншомовну комунікацію, розвивати навички монологічного мовлення, увагу, критичне та креативне мислення, емоційний інтелект.

Обладнання: чорно-біле зображення.

Хід: учитель демонструє зображення на дошці. Учні повинні уявити себе на місці дівчинки: вона щойно закінчила школу і мріє про своє майбутнє.

Завдання: Описати емоції, відчуття (що бачить, що чує, які запахи відчуває) та мрії дівчинки.



Рис. 3.4. Дівчина. Взято з: <https://www.hongkiat.com/>

Результати підсумкового оцінювання показали покращення у рівні сформованості англomовної комунікативної компетентності в цільових групах, незалежно від варіанту моделі (див. рис. 3.5.). Отже, можемо зробити висновок про ефективність обох запропонованих моделей.

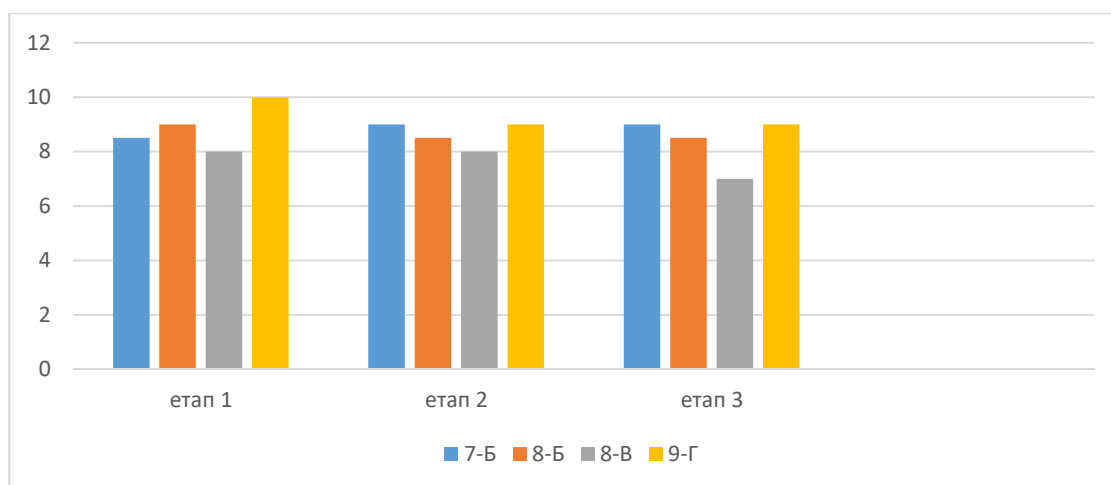


Рис. 3.5. Результати виконання комунікативних завдань відповідно до підсумкового оцінювання.

З отриманих результатів можна зробити висновок, що для більшості учнів іншомовне говоріння є одним з найважчих видів мовленнєвої діяльності. З нашої точки зору ця проблема може бути вирішена за допомогою використання комунікативно спрямованих діяльнісних завдань. Розроблений нами комплекс

завдань довів свою ефективність під час пробного навчання і відгуки учнів це підтверджують.

Отримані результати стануть основою методичних рекомендацій щодо формування англомовної комунікативної компетентності в учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу, які будуть описані у наступному підрозділі.

3.3 Методичні рекомендації щодо формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу

Проведене нами дослідження дозволяє окреслити методичні рекомендації щодо формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.

Розроблена методика формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу враховує сучасні тенденції у вітчизняній і закордонній практиці навчання іноземних мов.

Для успішної організації та проведення навчального процесу формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу необхідно, перш за все, створити сприятливі умови для говоріння та моделювати комунікативні ситуації, що відтворюють реальні життєві події. При цьому важливо налагодити комунікативний контакт між учнями та створити навчальне середовище із позитивною атмосферою, що зумовлюється індивідуальними, психологічними та віковими потребами учнів; донести важливість вивчення іноземної мови.

Доцільно відбирати завдання, націлені на майбутні сфери діяльності, які б відображали та розкривали стереотипні життєві комунікативні ситуації, доповнювали та поглиблювали різні аспекти тем, що вивчаються на інших предметах. Окрім того, матеріали для завдань повинні містити найбільш актуальну інформацію, бути лінгвосоціокультурного спрямованими та

популярними, а лексичне та граматичне наповнення – містити поняття, які часто зустрічаються та вивчаються, не в надмірній кількості та не перевантажують школярів. За таких умов учні середніх класів зможуть оволодіти англійською комунікативною компетентністю.

Формування англійської комунікативної компетентності за допомогою діяльнісного підходу визначається комунікативними цілями сучасних підлітків, орієнтує учнів на активне міжкультурне спілкування, використання стереотипних ситуацій спілкування при навчанні іноземної мови, комунікативну спрямованість завдань та відповідно висловлювань, емоційність, творчість, розв'язання учнями реальних життєвих проблем.

Дуже важливий у процесі формування англійської комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу є постійний зворотний зв'язок. Тобто учителю необхідно давати відгуки учням щодо їх прогресу; акцентувати увагу на досягненнях; використовувати парні та групові види роботи із метою створення позитивної атмосфери; наголошувати на особисті мотиви вивчення іноземної мови суб'єктами навчання; аналізувати аспекти, що впливають на успішність навчання; надати учням можливість аналізувати власні невдачі з метою їх подолання в майбутньому; навчити учнів визначати свої слабкі й сильні сторони.

Для формування англійської комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу рекомендуємо використовувати рольові ігри та дискусії, оскільки вони створюють широкий контекст для усвідомлення значень ключових лексичних одиниць та граматичних структур, коректного використання зразків мовлення, а також дозволяють розвивати критичне та креативне мислення, емоційний інтелект і соціальні навички, задіювати всі органи чуття під час вивчення іноземної мови.

Невід'ємною складовою формування англійської комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу є

використання чітких інструкцій, що уможлиблює точність розуміння завдання та сприяє успішності його виконання.

Описана у нашому дослідженні методика сприяє ефективному формуванню англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу, розвиває в учнів уміння оперувати зразками мовлення та успішно застосовувати їх в комунікативних життєво-стереотипних ситуаціях, повноцінно сприймати та розуміти іншомовну комунікацію, забезпечує активну мовленнєву діяльність на уроках іноземної мови та включає школярів у міжкультурне спілкування, що обов'язковою умовою навчання іноземної мови сьогодні.

Висновки до розділу 3

Розроблена у розділі 3 методика, включно з комплексом завдань для формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу, а також описаною моделлю формування англомовної комунікативної компетентності за допомогою діяльнісного підходу, зумовили необхідність експериментальної перевірки їх ефективності, яка передбачала проведення пробного навчання. Експеримент дозволив перевірити ефективність розробленої методики та її двох варіантів. Пробне навчання проводилося в 2021/2022 навчальних роках серед учнів 7-Б, 8-Б, 8-В та 9-Г класів Чернівецького багатoproфільного ліцею для обдарованих дітей.

Варійованою величиною виступали кількісні відмінності подачі комунікативно спрямованих навчальних завдань на різних етапах, що передбачало два варіанти пробного навчання.

Нами розроблено два варіанти методики (модель А та модель Б). За варіантом методики А (7-Б та 8-В класи) співвідношення між трьома групами завдань становило 1:1:1, тобто розподіл часу між трьома групами завдань був рівномірний. Модель Б (8-Б та 9-Г класи) передбачала відведення більшої

кількості часу на презентацію кінцевого комунікативного продукту, тобто на саме говоріння.

Визначено рівні сформованості англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу – високий, достатній, задовільний, низький, що визначалися згідно з вказаними критеріями, а саме: розуміння поставленого завдання та наданих інструкцій, розпізнавання, систематизація, інтерпретація отриманої з різних джерел інформацію, коректне використання лексичних, граматичних, фонетичних знань з метою висловлення власної думки або припущення, підхід до вирішення поставленої комунікативної проблеми.

Для перевірки достовірності результатів пробного навчання використано зіставний метод аналізу зібраних матеріалів.

У результаті проведення експериментального навчання з'ясовано, що в запропонованій методиці обидва варіанти є дієвими.

Результати проведеного пробного навчання дозволили сформулювати методичні рекомендації щодо формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.

ВИСНОВКИ

У нашому дослідженні теоретично обґрунтовано, практично розроблено та експериментально перевірено ефективність методики формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу.

На основі здійсненого в дослідженні аналізу науково-методичної літератури визначено, що діяльнісний підхід в освітньому процесі розглядає діяльність як засіб становлення та розвитку особистості, а також засіб навчання. Навчальна діяльність в межах діяльнісного підходу охоплює всі способи організації й активізації навчального процесу та виступає ефективним способом забезпечення набуття знань, що відзначаються дієвістю та є основою компетентності особистості.

Аналіз психологічних учнів середніх класів дозволив підсумувати, що для успішного формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу необхідно моделювати навчальний процес так, щоб він відтворював умови реального спілкування підлітків, інтегруючи спілкування в навчальну діяльність, тематика спілкування та мовленнєві моделі повинні відповідати особистісним інтересам та потребам школярів, з метою створення позитивної атмосфери на уроках навчання слід організовувати в парах, мінігрупах (3–4 учні), важливо застосовувати навчальні рольові ігри, враховувати індивідуальні навчальні потреби учнів, інтегрувати цифрові технології в освітньому середовищі.

В ході дослідження визначено, що в основі діяльнісного підходу лежить навчальна діяльність, що уможливорює особистісний або професійний розвиток суб'єкта навчання. Так, діяльнісний підхід передбачає активне використання учнями іноземної мови для досягнення певної комунікативної мети під час виконання спеціально дібраних/розроблених навчальних комунікативних завдань, які є його стрижневим компонентом. Вони повинні відтворювати реальні ситуації спілкування, заохочувати учнів обмінюватися поглядами та

думками, уможливлювати вивчення зразків мовлення, удосконалювати рівень англомовної комунікативної компетентності, мотивувати учнів висловлюватися з опорою на попередній досвід та раніше вивчений матеріал. Добре підібрані комунікативні навчальні завдання з урахуванням ціннісних орієнтирів учнів, дозволяють постійно змінювати вид навчальної діяльності та мотивувати до комунікації, втримувати увагу учнів, зацікавити до предмета, формувати життєві компетентності, необхідні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці, розвивати навички критичного та креативного мислення, ведення комунікації та співпраці та ґрунтуватися на принципах гуманізму, системності, діалогічності, перспективності, наступності.

Одиницями відбору визначено навчальні комунікативні завдання. Обґрунтовано критерії відбору навчальних завдань для формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу – автентичності, тематичності, інформативності та практичної цінності, ситуативності, доступності та посиленості, соціокультурної цінності, взірцевості, достатньої лексичної насиченості. При відборі завдань необхідно також дотримуватися таких принципів: прагматичності та соціальної ефективності, комунікативної цінності, тематичної організації навчання іншомовного спілкування, науковості, урахування навчального досвіду і міжпредметних зв'язків, автентичності, оптимальності (достатності) і доступності, частотності, типовості та варіативності, диференціації, взаємопов'язаного навчання іноземної мови та культури виховної, освітньої та розвивальної цінності.

Визначено, що формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу має здійснюватися на трьох основних етапах: 1) підготовчий, 2) основний і 3) завершальний, що відповідають трьом фазам виконання поставленого комунікативного завдання – початковій, основній та демонстраційній.

Згідно з визначеними етапами розроблено комплекс завдань для формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу, що складається з таких груп: 1) завдання, що спрямовані на розвиток лексичних, граматичних, фонетичних вмінь школярів; 2) завдання на формування вмінь вживати зразки мовлення, аналізувати, узагальнювати й структурувати інформацію, продукувати власні висловлювання; 3) завдання покликані формувати вміння висловлюватись (вербально та невербально) на текстовому рівні, розвивати вміння ведення підготовленої та непідготовленої комунікації. Кожна група завдань відповідає певному етапу.

Здійснено експериментальну перевірку ефективності методики формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу шляхом пробного навчання, що проводилося в 2021/2022 навчальних роках серед учнів 7-Б, 8-Б, 8-В та 9-Г класів Чернівецького багатопрофільного ліцею для обдарованих дітей.

Варійованою умовою виступали кількісні відмінності подачі комунікативно спрямованих навчальних завдань на різних етапах, що передбачало два варіанти пробного навчання.

У результаті проведення експериментального навчання з'ясовано, що обидва із запропонованих варіантів є дієвими.

Результати проведеного експериментального дослідження дозволили нам розробити методичні рекомендації щодо формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу. Імплементация окреслених методичних рекомендацій дасть можливість учителям англійської мови забезпечити ефективне формування англомовної комунікативної на уроках іноземної мови в середній школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. Донецк : ЕАУ-прес, 2001. 160 с.
2. Баб'юк О. В. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 280 с.
3. Басняк Ю. Теоретичні засади реалізації діяльнісного підходу. Матеріали студентської наукової конференції Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (12-14 квітня 2022 р.). Чернівці, 2022. С.13-14.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 190 с.
5. Бігич О. Б. Вправи з навчання техніки читання та письма англійською мовою на початковому ступені. Іноземні мови. Київ : Ленвіт, 2000. 64 с.
6. Блик Е. С. Использование метода коммуникативных заданий в обучении студентов английскому языку. *Педагогическое образование в России. Научное издание ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»*. 2015. №2. С. 68–73.
7. Боднар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2011. 334 с.
8. Бойд Д. Все сложно. Жизнь подростков в социальных сетях / пер. с англ. Ю.Каптуревского; под науч. ред. А. Рябова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 352 с.
9. Верникова И. И. Формирование социального опыта школьника. *Деятельность, общение, игра в развитии коллектива и формирование*

личности школьника :Материалы научно-практической конференции 12 – 22 октября 1981 г. в г. Липецке. Москва, 1983. С. 32–36.

10. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. ; под ред. А. В. Петровского. - 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1979. 288 с.
11. Выготский Л. С Педология юношеского возраста. Особенности поведения подростка Москва, 1984. 106 с.
12. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
13. Гальскова Н. Д., Соловцева Э. И. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы. *Иностранные языки в школе*. 1991. №3. С. 31–35.
14. Горлова Н. А. Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы: учебное пособие. Москва: МГПУ, 2010. 248 с.
15. Грегори Р.Л. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия. Москва: Книга по Требованию, 2013. 282 с.
16. Гудима Ю. П. Формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2018. 403 с.
17. Давыденко Ю. Деятельностный подход при обучении английскому языку. *Труды БГТУ. Серия 6: История, философия*. 2016. №5 (187). С. 224–227.
18. Давыдов В. В. Возрастная психология / Под. ред. А. В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. Москва, 1979. 288 с.
19. Державний Стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Київ, 2020. 471 с. URL :

<https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>

20. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 402 с.
21. Електронний ресурс :
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
22. Жовтюк Н. П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2015. 317 с.
23. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац лінгв. ун-т. Київ, 2012. 770 с.
24. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.
25. Ительсон Л. Б. и др.; Под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1979. 288 с., ил.
26. Кабардов М. К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности. Способности и склонности. Москва, 1989. С. 103–128.
27. Калашнікова С. Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 80–84.
28. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
29. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в советской психологии. *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 109–120.

30. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. Москва: Наука, 1965. 245 с.
31. Мукай Т. В. Застосування сучасних ІКТ з метою формування індивідуальної навчальної рефлексивно-гуманістичної траєкторії розвитку учня середньої школи. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. С. 141–157.
32. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016. 40 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
33. Прокопчук М. М. Формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької) фільмів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2018. 287 с.
34. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
35. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 432 с.
36. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 101–107.
37. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь. *Іноземні мови*. 1999. № 3. С. 3–7.
38. Склярєнко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов. *Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов : збірник наук. праць*. 1992. С. 9–14.
39. Сорокумова Е. А. Возрастная психология. Краткий курс. Санкт Петербург: Питер, 2007. 208 с.
40. Сусь Б. А. Шут М. І. Діяльнісний підхід як ефективний спосіб забезпечення дієвості знань. Збірник наукових праць. *Педагогічні науки*. Бердянськ, 2007. № 4. С. 5–8.

41. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. Москва, 1982. 235 с.
42. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Москва: Высшая школа, 1989. 238 с.
43. Чикалова Т. Гра як засіб всебічного розвитку дітей покоління альфа. *Перспективи та інновації науки*. 2021. С. 656–665.
44. Шиліна Н. Є. Покоління «зет» та «альфа»: психологічні особливості навчання і виховання. *Medical sciences*. 2020. С. 36–39.
45. Шмир М. Ф. Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови. роботи: дис. ... д. пед. наук : 13.00.09 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2020. 496
46. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
47. AhmAdiAn, M. J. Task-based language teaching and learning. *The language learning journal*. 2016. Vol. 44(4). P. 377–380.
48. Bygate M. Sources, developments and directions of task-based language teaching. *The language learning journal*. 2016. Vol. 44(4). P. 381–400.
49. Byrnes H., Manchón R. M. Task-based language learning – Insights from and for L2 writing (Vol. 7). John Benjamins Publishing Company, 2014. 312 p.
50. Calvert M., Sheen Y. Task-based language learning and teaching: An action-research study. *Language Teaching Research*. 2015. Vol. 19(2). P. 226–244.
51. Delcampo R. G., Haggerty L. A., Haney M. J., Knippel L. A. Managing the multi-generational workforce: From the GI generation to the millennials. England: Gower Publishing Limited, 2011. 120 p.
52. Ellis R. Reflections on task-based language teaching. *Multilingual Matters*: Bristol, United Kingdom, 2018. 320 p.
53. Ellis R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 400 p.

54. Falla T.; Davies P. A. Solutions 3rd Edition Elementary. Student's Book (Solutions Third Edition). Oxford University Press, 2019. 72 p.
55. Freinet C. Pädagogische Texte: mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Reinbek: Rowolt. 1980. 376 s.
56. Hismanoglu M., Hismanoglu S. Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 15. 2011. P. 46–52.
57. Long M. Second language acquisition and task-based language teaching. John Wiley & Sons, 2014. 439 p.
58. Montessori M. Kinder sind anders. (11 segreto dell'infanzia. 1952). Stuttgart: Klett-Cotta, 1980. 448 s.
59. Nunan D. Task-based language teaching. Cambridge university press. 2004. 222 p.
60. Pererva K. M. Using the Task-Based Approach in the Study of a Foreign Language. *Лінгвістика. Лінгвокультурологія : збірник наукових праць*. Дніпро, 2019. № 13. С. 250–260.
61. Petersen P. Der kleine Jena-Plan. Wahnheim: Beltz, 1980. 49 s.
62. Prabhu N. Second language pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1987. 160 p.
63. Robinson P. Task-based language learning: A review of issues. *Language learning*. 2011. No 61, 1-36.
64. Rod E. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*. 2009. Vol. 19 №. 3. P. 221–246.
65. Rozati S. M. Language Teaching and Task Based Approach. *Theory and Practice in Language Studies*. 2014. Vol. 4, No. 6. P. 1273–1278.
66. Thomas M., Reinders H. Contemporary task-based language teaching in Asia. Bloomsbury Publishing, 2015. 368 p.
67. Yurtseven N., Karadeniz S. An Overview of Generation Alpha. *The teacher of generation alpha*. 2020. P. 11–33.

68. Van den Branden K. The role of teachers in task-based language education. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2016.No 36. P.164–181.

Дата							
1)	Андрусик Вікторія						
2)	Баліцький Віктор						
3)	Гудюр Євгеній						
4)	Дмитренко Олександр						
5)	Дрибас Анастасія						
6)	Ковтун Олександр						
7)	Красовський Олександр						
8)	Лабунський Максим						
9)	Моспан Юлія						
10)	Оленюк Артем						
11)	Орлов Олексій						
12)	Пітек Богдан						
13)	Репецький Андрій						
14)	Романюк Марія						
15)	Синько Анастасія						
16)	Теклян Анжела						
17)	Тяжков Сергій						
18)	Умрихін Олександр						
19)	Урсул Антоніна						
20)	Фатхуллін Єгор						
21)	Фуке Олександра						
22)	Цимбалюк Артем						
23)	Чвиль Іван						
24)	Шапаров Олександр						

Список учнів 8-Б класу

Додаток Б

Анкети та результати опитування учнів

Шановні учні! Просимо вас взяти участь в анкетуванні. Його результати будуть використані тільки для наукового дослідження з теми: «Формування англомовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу (task-based approach)».

Позначте будь ласка обраний варіант відповіді.

1. Чи вважаєте ви важливими знання англійської мови?

- так; 50%
- ні; 33%
- не знаю. 17%

2. Чи вважаєте ви, що англійська мова потрібна вам для подальшого особистісного росту?

- так; 50%
- ні; 33%
- не знаю. 17%

3. Як ви оцінюєте ваше знання англійської мови?

- високе; 42%
- достатнє; 68%
- низьке.

4. Що мотивує вас до вивчення іноземної мови?

- цікаві навчальні завдання; 40%
- цікавий підручник; 40%
- хороший вчитель; 80%
- позитивні відгуки вчителя; 80%
- друзі та однокласники; 35%
- батьки; 10%
- особисті потреби; 12%

інше.

5. Чи відчували ви коли-небудь страх або хвилювання на уроці іноземної мови (за винятком контрольних або підсумкових робіт)?

так; 88%

ні; 22%

не знаю.

6. Чи викликає у вас спілкування іноземною мовою труднощі?

так; 88%

ні; 22%

не знаю.

7. Чи відчували ви тривожність чи занепокоєння коли доводилося відповідати іноземною мовою перед класом?

так; 30%

ні; 27%

не знаю. 43%

8. Чи відчували ви тривожність чи занепокоєння коли виконували якесь завдання на уроці іноземної мови?

так; 13%

ні; 27%

не знаю. 50%

9. Чи відчували ви тривожність чи занепокоєння коли відповідали на запитання вчителя на уроці іноземної мови?

так; 13%

ні; 27%

не знаю. 50%

10. Що допомагає вам подолати психологічний дискомфорт на уроках іноземної мови?

Гарна оцінка на попередньому уроці; 43%

Позитивний відгук вчителя на виконане завдання; 87%

Гарні стосунки з друзями; 17%

Знання іноземної мови; 88%

Хороший настрій; 13%

Інше.

11. Чи завжди ви розумієте, що необхідно зробити для виконання завдання?

так; 30%

ні; 68%

не знаю.

12. Чи доводилося вам уточнювати у вчителя інструкції щодо виконання завдання?

так; 93%

ні; 7%

не знаю.

13. Чи допомагає вам відгук та оцінка вчителя прогресувати у вивченні іноземної мови?

так; 93%

ні;

не знаю. 7%

14. Як ви можете схарактеризувати відгуки вчителя на виконанні завдання?

Чітко та вичерпне, детально пояснено де я допустив/ла помилку чи досягла успіху;

Чітко, але я потребую уточнень щодо певних аспектів; 23%

Неповне, неточне, заплутує мене і я часто не розумію як бути далі.
73%

ДОДАТОК В

Анкети та результати опитування учителів

Шановний респонденте!

Просимо дати відповіді на запитання анкети, метою якої є з'ясування стану навчання англomовної комунікативної компетентності учнів середніх класів.

Результати опитування будуть використані для дослідження: «Формування англomовної комунікативної компетентності учнів середніх класів за допомогою діяльнісного підходу (task-based approach)», спрямованого на розробку відповідної методики.

Позначте відповідь / відповіді, з якими ви погоджуєтесь.

Дякуємо за співпрацю!

1. Чи вмотивовані ваші учні до вивчення іноземної мови?

- так; 12%
- частково; 22%
- ні. 66%

2. Що мотивує ваших учнів до вивчення іноземної мови?

- цікаві навчальні завдання; 80%
- цікавий підручник; 80%
- хороший вчитель; 80%
- позитивні відгуки вчителя; 35%
- друзі та однокласники; 15%
- батьки; 40%
- особисті потреби;
- інше.

3. Чи легко вашим учням спілкуватися іноземною мовою?

- так; 40%
- ні; 60%
- не знаю.

5. Чи володіють ваші учні англомовною комунікативною компетентністю на достатньому рівні?

- так; 20%
- ні; 80%
- не знаю.

6. Як поведуться ваші учні, коли зіштовхуються з лексичними або граматичними труднощами під час іншомовного говоріння?

- Використовують синонімічну лексичну одиницю чи граматичну конструкцію; 21%
- Перефразовують те, що намагалися сказати, уникаючи невідомих/складних лексичних одиниць чи граматичних конструкцій; 30%
- Просять вас або однокласника про допомогу або підказку; 37%
- Замовкають і не виконують завдання до кінця. 12%

7. Чи помічали ви стан стривоженості або хвилювання серед ваших учнів на уроках іноземної мови?

- так; 40%
- ні; 42%
- не знаю. 18%

8. Які форми роботи для виконання комунікативних завдань ви використовуєте?

Парні; 90%

Групові; 25%

Індивідуальні. 100%

9. Чи використовуєте ви проектні методики з метою формування комунікативної компетентності?

- часто; 10%
- ніколи;
- рідко. 90%