

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет міжнародних відносин і права
Кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації

ДИПЛОМНА РОБОТА
Магістр

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка
Спеціальність 014.02 Середня освіта. Мова та література (англійська)

на тему: **Розвиток писемного мовлення на уроках англійської мови в учнів 9-го класу за допомогою методу взаємооцінювання**

ДРСОА.018024.01.01

Виконала: студентка 2-го курсу
група СОАм-22-1

К. С. Остапчук

Керівник
д-р пед. наук, проф.

Н. М. Бідюк

До захисту допускаю:
Зав. кафедри іншомовної освіти і
міжкультурної комунікації
д-р пед. наук, проф.

_____ 2023 р.

Н. М. Бідюк

ЗАВДАННЯ

АНОТАЦІЯ

Остапчук К. С. Розвиток писемного мовлення на уроках англійської мови в учнів 9-го класу за допомогою методу взаємооцінювання. – Дипломна робота магістра.

Дипломна робота магістра на здобуття кваліфікації магістра за спеціальністю 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська). – Хмельницький національний університет, факультет міжнародних відносин і права, кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації, наук. кер.: д-р пед. наук, проф. Бідюк Н. М. – Хмельницький, 2023.

Загальний обсяг роботи становить 101 сторінка, із них 84 сторінки основного тексту. Робота містить 1 додаток та 70 джерел посилання.

Ключові слова: писемне мовлення, компетентність у письмі, англійська мова, система вправ, взаємооцінювання.

Дипломна робота магістра присвячена дослідженню проблеми розвитку писемного мовлення учнів 9-го класу на уроках англійської мови з використанням методу взаємооцінювання.

У роботі проведено аналіз проблем розвитку писемного мовлення учнів 9-го класу; обґрунтовано теоретичні засади розвитку писемного мовлення; розглянуто особливості використання методу взаємооцінювання для розвитку писемного мовлення; експериментально перевірено ефективність розробленої системи вправ для розвитку англійського писемного мовлення учнів 9-го класу з використанням методу взаємооцінювання.

Підпис автора

Дата подання роботи до захисту

SUMMARY

Ostapchuk K. S. Developing Students' Writing Competency in the 9th Grade EFL Classroom Through Peer Assessment. – Master's thesis.

Thesis for obtaining Master's degree in speciality 014.02 Secondary Education. Language and Literature (English). – Khmelnytskyi National University, Faculty of International Relations and Law, Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication, scientific supervisor: Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Bidyuk N. M.– Khmelnytskyi, 2023.

The paper consists of 101 pages, the main text comprising 84 pages. The work contains 1 appendix and 70 cited sources. The illustrated material is presented in 7 tables and 5 pictures.

Keywords: written communication, writing competence, English language, system of exercises, peer assessment.

The master's thesis is devoted to the study of the problem of developing 9th grade students' writing in English lessons using the method of peer assessment.

In the paper the problems of 9th grade students' writing development are analyzed; theoretical foundations of written language development are substantiated; the peculiarities of using the method of peer assessment for the development of writing are considered; the effectiveness of the developed system of exercises for the development of 9th grade students' English language written language using the method of peer assessment is experimentally tested.

Author's signature

The date of the work submission to defence

ЗМІСТ

	С.
Вступ.....	6
1 Теоретичні засади розвитку писемного мовлення в учнів 9-го класу на уроках англійської мови за допомогою методу взаємооцінювання.....	9
1.1 Сутність поняття писемне мовлення та його роль у процесі вивчення англійської мови.....	9
1.2 Процес навчання писемного мовлення на уроках англійської мови.....	17
1.3 Фактори впливу на розвиток писемного мовлення та труднощі що можуть виникнути у процесі навчання.....	39
1.4 Особливості використання взаємооцінювання для розвитку писемного мовлення на уроках англійської мови в учнів 9-го класу.....	47
2 Експериментальна робота з розвитку писемного мовлення на уроках англійської мови в учнів 9-го класу за допомогою методу взаємооцінювання.....	66
2.1 Авторська система вправ з використанням методу взаємооцінювання для розвитку писемного мовлення в учнів 9-го класу на уроках англійської мови.....	66
2.2 Динаміка та результати експериментальної роботи.....	80
Висновки.....	88
Перелік джерел посилання.....	91
Додаток А Приклади вправ для розвитку писемного мовлення з теми «Writing a blog post».....	98

ВСТУП

Актуальність вибору теми зумовлена важливістю розроблення більш ефективних методів для розвитку навичок писемного мовлення. Багато учнів зіштовхуються з труднощами при письмі, адже зазвичай ця компетентність використовується головним чином як інструмент оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу. Ця проблема є особливо актуальною, оскільки вона не лише впливає на академічну успішність учнів, але й перешкоджає їхній здатності ефективно спілкуватися в глобалізованому світі, де англійська мова є передовою, а письмова комунікація відіграє ключову роль у різних сферах життя, включаючи освіту, професійну діяльність та особистий розвиток. З огляду на світові тенденції та сучасні вимоги до мовної компетентності, важливо створити умови для якісного формування навичок писемного мовлення.

Дослідження в 9-му класі має ключове значення, оскільки це важливий етап розвитку, який характеризується активною підлітковою поведінкою, що ускладнює налагодження ефективного спілкування між учнями та вчителями. Крім того, це період коли учні потребують більшої самостійності, певної автономії, та місця для самовираження. Метод взаємооцінювання може стати важливим кроком у досягненні цих цілей, дозволяючи учням активно брати участь у власному навчальному процесі та використовувати його як майданчик для самовираження та осмислення власних досягнень.

Метод взаємооцінювання є відносно новим підходом, що надає учням можливість оцінювати роботи своїх однокласників, отримуючи при цьому конструктивний зворотний зв'язок щодо їхнього власного письма. Це допомагає їм зрозуміти свої сильні та слабкі сторони, а також зрозуміти, як вони можуть покращити власні навички письма. Взаємооцінювання є ефективною стратегією навчання, яка також сприяє розвитку критичного мислення та формує сприятливе навчальне середовище, підвищуючи мотивацію учнів.

Взаємооцінювання дає учням зворотний зв'язок саме від своїх однолітків, який може бути ціннішим, ніж оцінка від учителя, особливо коли ми говоримо про підлітковий вік. На додачу цей метод розвиває у дітей почуття відповідальності та соціальні навички.

Вибір теми ґрунтується на аналізі таких нормативних документів: закон України «Про освіту» (2017 р.), Концепція «Нової української школи» (2016 р.), «Державний стандарт базової середньої освіти» (2020 р.), «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» (2003 р.).

Багато вітчизняних та зарубіжних вчених, присвячували свої праці вивченню формування англomовної компетентності учнів у письмі. Серед них можна виділити таких авторів: О. Бігич, П. Блек (P. Black), Н. Бориско, Г. Борецька, С. Грехем (S. Graham), І. Гусленко, С. Ніколаєва, Нунан (D. Nunan), Л. Панова, Н. Скляренко, Дж. Скрівенер (J. Scrivener) І. Холод, та низка інших.

Об'єкт дослідження — процес навчання англomовного писемного мовлення учнів 9-го класу.

Предмет дослідження – методика взаємооцінювання розвитку писемного мовлення учнів 9-их класів на уроках англійської мови.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, практичному розробленні системи вправ для розвитку писемного мовлення учнів 9-х класів на основі методу взаємооцінювання та експериментальній перевірці її результативності.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. Дослідити теоретичні засади розвитку англomовного писемного мовлення учнів 9-х класів.

2. Схарактеризувати сучасну методику розвитку писемного мовлення учнів 9-х класів на уроках англійської мови..

3. Дослідити та схарактеризувати метод взаємооцінювання як засіб розвитку писемного мовлення учнів 9-х класів на уроках англійської мови.

4. Розробити систему вправ для розвитку писемного мовлення учнів 9-х класів на основі методу взаємооцінювання та експериментально перевірити її

результативність.

У процесі дослідження визначених завдань використано такі методи дослідження:

– теоретичні: аналіз, порівняння та узагальнення теоретичних даних, систематизація матеріалу.

– емпіричні: експериментальне дослідження, педагогічне спостереження.

Практичне значення результатів полягає у формуванні системи вправ, що може бути застосована у навчальному процесі, як матеріал для занять англійської мови у 9-их класах задля розвитку навичок писемного мовлення, та слугувати базою для подальших наукових досліджень.

Апробація дослідження. Основні результати дослідження викладено у збірнику матеріалів міжнародного науково-методологічного інтернет-семінару «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (м. Хмельницький, 18 травня 2023 р.).

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, переліку джерел посилання (70 найменувань, з них 40 іноземними мовами) та додатку на 4 сторінках. У роботі містяться 3 таблиці та 14 рисунків. Повний обсяг тексту складає 101 сторінка, основний зміст викладено на 84 сторінках.

1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 9-ГО КЛАСУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ ВЗАЄМООЦІНЮВАННЯ

1.1 Сутність поняття писемне мовлення та його роль у процесі вивчення англійської мови

Людство у вигляді *Homo sapiens* можна простежити до 100 000 років тому, але людська діяльність письма є порівняно недавньою подією в еволюції. Одна з найдавніших письмових пам'яток датується приблизно 5500 років тому. Упродовж більшої частини своєї історії письмо залишалася заняттям меншості. Лише протягом останніх двохсот років писемна грамотність, стала бажаною навичкою для цілих народів. В міру того, як суспільства розширилися і ставали більш індустріалізованими, потреба в тому, щоб громадяни вміли писати, стала важливою для успішної роботи бюрократичної системи. З часом стало очевидним, що навичка письма є бажаною для всього населення, не лише для ефективного управління суспільством, але й для самореалізації та розвитку кожної окремої людини [47, с. 13]. Особливо в сучасному світі, де англійська мова виступає як друга (іноді третя) мова в багатьох країнах, писемне мовлення є важливим інструментом в освіті, законодавстві та урядових справах. Перед тим, як вдатися до розгляду цього явища, важливо розкрити сутність поняття «писемне мовлення» та визначити його роль у процесі вивчення англійської мови.

Варто зазначити, що немає єдиного узгодженого визначення, що таке писемне мовлення. У сучасній методичній літературі більшість науковців розрізняють поняття письмо та писемне мовлення та наголошують, що ці два процеси є взаємопов'язаними, але відмінними процесами, що містять у своїй основі різні механізми, які можна розглядати як два етапи. Перший – складання слів за допомогою літер, другий – формування письмових повідомлень,

включаючи слова, словосполучення тощо. Такий підхід до визначення писемного мовлення властивий переважно вітчизняним науковцям та дослідникам [5].

С. Ніколаєва зазначає, що писемне мовлення – це письмо в широкому розумінні терміна, і дає таке визначення: «це специфічний код мовленнєвої діяльності, кодування інформації з урахуванням графічного способу зв'язку» [16, с. 206].

Більш розширене визначення дає Л. Панова, говорячи, що це «специфічний, активний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який передбачає уміння кодувати інформацію з урахуванням графічного каналу зв'язку» [1, с. 190].

І. Холод підкреслює, що писемне мовлення – «це спосіб формування і формулювання своїх думок у письмовій формі» [29, с. 108].

Під писемним мовленням розуміється продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який охоплює «комплексне використання графічних, орфографічних, лексико-граматичних та стилістичних засобів». Його основною метою є вираження думок та здійснення комунікації [17, с. 161].

О. Бігіч, Н. Бориско, Г. Борецька та деякі інші науковці та дослідники використовують лише термін письмо і враховують як його вузьке, так і широке значення. О. Бігіч, Н. Бориско, Г. Борецька розглядають компетентність у письмі, як здатність реалізувати комунікацію у письмовій формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання. Компетентність у письмі передбачає, що мовець може планувати, здійснювати і коригувати своє письмове спілкування, залежно від типу письмових висловлювань і конкретної ситуації спілкування (контексту). Також вміє враховувати мовленнєве завдання та комунікативний намір в рамках правил спілкування в цільовій національно-культурній спільноті [1].

Якщо говорити про зарубіжних дослідників, то більшість використовують безпосередньо термін «writing» (письмо) і для письма як технічного процесу і

як мовленнєвої діяльності. Хоча також трапляється термін «written expression» (писемне висловлювання/мовлення). Писемне висловлювання – це дуже складний, когнітивний, самокерований процес. Воно включає складні процеси планування, створення тексту на трьох різних мовних рівнях – слово, речення і текст, перевірка та редагування [69].

Розглянемо які визначення використовують зарубіжні науковці для письма в широкому розумінні терміна. Л. Флауер (L. Flower) і Дж. Гейс (J. Hayes) дають таке визначення письму: «це сукупність особливих процесів мислення, які пишучі впорядковують або організують під час написання тексту» [42, с. 366].

Д. Нунан (D. Nunan) визначає письмо як «одночасно і фізичний, і ментальний процес. На найпростішому рівні письмо – це фізичний акт фіксації слів або ідей на якомусь носії, чи то ієрогліфи, нанесені чорнилом на пергамент, чи повідомлення електронної пошти, набране на комп'ютері. З іншого боку, письмо – це розумова робота з винайдення ідей, обмірковування того, як їх висловити, та організації їх у речення та абзаци, які будуть зрозумілі читачеві» [54, с. 87].

Писемне мовлення має такі властивості:

Мотив: визначається ціллю що-небудь писати, наприклад, передати інформацію, висловити думки, вразити читача тощо.

Предмет: охоплює вираження власних думок або передачу думок інших людей, що стає основою для створення письмового тексту.

Продукт: у результаті активності письма формується письмовий текст, що стає носієм інформації та вираженням думок.

Результат: після взаємодії зі створеним текстом може змінитися поведінка, уява, розуміння або ставлення того, до кого адресований текст.

Л. Панова зазначає, що писемне мовлення, як вид мовленнєвої діяльності, характеризується низкою психологічних і лінгвістичних особливостей:

1. Воно є вторинною формою комунікації, ґрунтуючись на графічному, а не слуховому зв'язку.

2. Писемне мовлення відбувається без прямого спілкування з адресатом, тому має монологічний характер порівнюючи з діалогічністю усного мовлення. Автор повинен уявляти собі читача та його реакцію на текст.

3. Воно має стійку вмотивованість, залежить від інтересів автора, а не від реакцій співрозмовника, і цей задум залишається незмінним упродовж породження всього тексту.

4. У писемному мовленні не міститься позамовних, паралінгвістичних засобів спілкування, типових для усного мовлення, таких як міміка, жести, наголос, павзи та інтонація.

5. Під час написання тексту вимагається суворе дотримання мовних норм, граматичної та стилістичної правильності. Використовуються складні синтаксичні конструкції, абстрактна лексика та інші мовні засоби для передачі інформації точно та зрозуміло.

6. Письмове мовлення доповнюється проговорюванням у внутрішньому мовленні, що дає змогу уважніше контролювати і обмірковувати мовне оформлення висловлення, а також корегувати і вдосконалювати його в будь-який час [22].

Незалежно від того, чи пишуть текст під диктування, списують або висловлюють власні думки у письмовій формі, процес письма – це складна дія, що передбачає перекодування звукового мовлення (зовнішнього або внутрішнього) у графічне. Цей процес включає декілька етапів: аналіз звукового складу слова, виокремлення послідовності звуків у слові; перетворення звукових варіантів на фонемі; перетворення фонем на букви; написання букв та буквосполучень – каліграфічне письмо; написання слів з урахуванням орфографічних норм англійської мови.

Після обговорення особливостей писемного мовлення, перейдемо до розгляду його ролі у процесі вивчення англійської мови. Протягом тривалого часу в українських шкільних програмах з іноземних мов писемне мовлення здебільшого розглядалося як засіб для навчання усних навичок, таких як мовлення, читання і слухання. Вважалося, що у реальності справжніх

письмових ситуацій, де необхідно використовувати англійську мову, не так вже й багато. Тому логічним здавалося обмежити розвиток писемної компетентності через навчання учнів написанню листа закордонному другу або подрузі. Отже, письмо відіграло лише допоміжну роль у процесі вивчення англійської мови [6].

У зарубіжних науковців також було помилкове припущення, що письмо є останньою та найскладнішою мовною навичкою. Писемне мовлення повністю ігнорувалось як неважлива похідна розмовної мови, настільки, що в 1933 році впливовий американський лінгвіст Л. Блумфілд (L. Bloomfield) заперечував, що письмо – це мова. Це було лише засобом фіксації мови. Справжня мова існувала лише в усній формі, і лінгвістів спонукали ігнорувати письмо під час навчання. Це був домінуючий підхід до вивчення мови аж до революції в лінгвістиці 1960-х років, пов'язаної з роботами Н. Чомського (N. Chomsky) [33, с. 88]. Зарубіжні науковці передбачали, що учні будуть займатися письмом лише після того, як вони освоють мову через усну комунікацію та читання. Незважаючи на те, що ця ідея доведена помилковою, припущення про пріоритетність усних та рецептивних навичок продовжує залишатися впливовим. Крім того, письмо розглядали як «служницю інших навичок», для закріплення моделей речень, вивчених на практиці. Також було популярне помилкове припущення, що навичка письма може засвоюватися автоматично, в той час як розвиваються інші мовні навички [20, с. 24]. Отже, раніше письмо сприймалося лише як вправа для вивчення мови, а не як засіб комунікації для досягнення реальних цілей [58].

Лише з плином часу й розширенням міжнародних зв'язків, роль письма в процесі вивчення іноземних мов почала змінюватися. Сьогодні письмова комунікація відіграє ключову роль у різних сферах життя, включаючи освіту, професійну діяльність та особистий розвиток. Так звана «епоха відродження» писемного мовлення в світовій методичній науці розпочалась в середині 80-х років ХХ століття і була обумовлена новими результатами у дослідженні лінгвістики, психології та психолінгвістики [4, с. 37]. Основними факторами

цього відродження також були поява і популярність електронної пошти, вебфорумів, інтернет-месенджерів і текстових повідомлень. Це призвело до значного збільшення обсягу письмової комунікації [18, с. 37]. Спірне питання зараз полягає в тому, чи збережеться ця тенденція у майбутньому, оскільки нові технології пропонують простіший, дешевший і швидший відео і голосовий зв'язок [60, с. 234]. Але у сьогоdnішніх реаліях, писемне мовлення відіграє неабияку роль у ключових сферах людського життя. Тому у навчанні англійської мови письмо не просто виконує допоміжну функцію, а є і метою навчання, що закріплено у чинній шкільній програмі.

С. Ніколаєва зазначає, що письмо має сприятливий ефект на загальний процес шкільного навчання. По-перше, письмо є дуже важливим при навчанні лексики та граматики, адже письмова фіксація дозволяє:

1. формувати супутні асоціації, які полегшують запам'ятовування лексичних одиниць, речень та структурних зразків;
2. організувати письмові вправи як класні, так і домашні, що сприяють розвитку навичок користування різними граматичними та лексичними явищами;
3. повторювати вивчений матеріал, який зафіксовано в записах учнів;
4. здійснювати усні завдання, використовуючи зафіксовані в зошитах або на дошці лексичні елементи, структурні зв'язки; [16, с. 219].

Графічний спосіб фіксації писемного мовлення призводить до необхідності взаємодії між артикуляційно-слуховими центрами та центрами зору і руху руки, що забезпечує процес письма. Залученість всіх аналізаторів та різних видів пам'яті має позитивний вплив на процес запам'ятовування мовного матеріалу, сприяє швидшому та міцнішому його засвоєнню. Недооцінка важливості писемного мовлення у процесі вивчення англійської мови має негативний впливає усі аспекти навчального процесу. Зазначається, що у 90% людей зоровий канал сприйняття інформації значно сильніший ніж слуховий. З цього випливає припущення, що обсяг та міцність засвоєного матеріалу, сприйнятого через зоровий канал, будуть значно вищими. Якщо нехтувати або приділяти недостатньо уваги до письма на уроках англійської мови, виконання

яких пов'язане з функціонуванням більшої, порівняно з усним мовленням, кількості аналізаторів, сприяє збідненню навчального процесу, швидкому забуванню та навіть до втрати вмінь та навичок, раніше здобутих значними зусиллями [16, с. 219-220].

В свою чергу, Л. Панова, І. Андрійко, С. Тезікова та інші наголошують, що необхідність вивчення англomовного писемного мовлення має свої вагомі причини:

1. Писемне мовлення відіграє ключову роль у поглибленому вивченні іноземних мов, особливо коли немає можливості перебувати в іншомовному середовищі. Перед тим, як сформулювати свої думки на папері, відбувається внутрішнє вивчення та узгодження ідей. Цей уповільнений процес допомагає нам краще розуміти мовний механізм та сприяє засвоєнню іноземної мови. Крім того, працюючи над іншомовними письмовими текстами, ми активно залучаємо свій мовний апарат та мислення у цій мові, створюючи власне іншомовне оточення, яке допомагає нам зануритись у світ іноземного мовлення.

2. Писемне мовлення сприяє розвитку відчуття мови, ознайомлює з різноманітними жанрами мовлення, підштовхує до пошуку відповідних мовних засобів залежно від контексту спілкування та жанру, поглиблює знання про соціокультурні та оцінні відтінки слів (їхнє звучання та зміст), правильну сполучуваність мовних засобів, а також розвиває лінгвістичну інтуїцію. Вправи з письмового мовлення сприяють формуванню учнів гнучкої, вишуканої та багатого мови.

3. Письмове мовлення є невід'ємною складовою процесу пізнання іноземної культури. Коли учні займаються написанням текстів іншою мовою, вони одночасно опановують основи країнознавства. Будь-яка робота над письмовими матеріалами вимагає знань про культуру мислення, спілкування та мовленнєвого етикету країни, чю мову вони вивчають.

4. Використання письма в процесі навчання має багато методичних переваг, які сприяють ефективному засвоєнню мови. Під час написання текстів

активно залучені всі аналізатори та різні види відчуттів, що робить письмо потужним інструментом для закріплення лексичних та граматичних навичок [22, с. 190-191].

Дж. Хармер (J. Harmer) також підкреслює важливість вивчення письма англійською мовою з різних причин: для закріплення знань, для розвитку мови, як особливий стиль навчання та як окрема навичка. Давайте розглянемо ці аспекти більш детально.

Закріплення знань: візуальне представлення побудови мови є неоціненним як для нашого розуміння того, як це все поєднується, так і для того, щоб запам'ятовувати англійську мову. Для учнів є дуже корисним писати речення іноземною мовою з початку її вивчення.

Розвиток мови: процес письма допомагає навчатися в міру того, як ми просуваємося. Та розумова діяльність яка виникає коли ми будуємо письмові тексти, є невід'ємною частиною вивчення мови.

Стиль навчання: для багатьох учнів є важливим ретельно обмірковувати та продукувати мову повільніше. Для таких учнів ідеально підходить письмо. Це також спокійна рефлексивна діяльність замість поспіху та клопоту міжособистісного спілкування віч-на-віч.

Письмо як навичка: найважливіша причина навчання письма полягає в тому, що це базова мовна навичка, така ж важлива як говоріння, читання та аудіювання. Учні зобов'язані знати як писати листи, відповідати на повідомлення, знати правила письма тощо [45, с. 79].

У іншій роботі автор також зазначає що письмові вправи призначені для закріплення матеріалу є особливо корисними для тих хто потребує поєднання візуальної та кінестетичної активності [46, с. 112].

Письмові вправи супроводжують процеси навчання аудіювання, говоріння та читання, допомагаючи учням збагачувати свої комунікативні здібності. Роль письма у процесі вивчення англійської мови на різних етапах навчання змінюється. Так, перший етап полягає у освоєнні техніки письма та формуванні навичок, пов'язаних із засвоєнням звуко-буквених відповідностей.

Отримані уміння є необхідними для подальшого розвитку вмінь усного мовлення і читання. Другий етап акцентується на навчанні орфографії в контексті накопичення нового мовного матеріалу. Також, паралельно розвивається писемне мовлення, що виступає засобом для формування вмінь та навичок усного мовлення. Третій етап передбачає покращення навичок писемного мовлення разом з усним. Окрім цього, важливе значення приділяється вивченню орфографії нових мовних одиниць. Писемне мовлення також виконує значущу роль як допоміжний засіб у самостійній роботі учнів над мовою, зокрема у складанні анотацій та планів до прочитаних текстів [16, с. 206-207].

Крім того, використання письма дозволяє залучити до роботи всіх учнів класу одночасно. Особливу користь від письмових вправ можуть отримувати інтровертні учні. Це зокрема корисно при роботі з підлітками, яким може бути не комфортно виражати себе в усній комунікації. Під час написання текстів, вони мають можливість виразити свої думки та почуття без прямої участі вчителя, що сприяє їх самовираженню та збільшує впевненість у власних силах. Такий підхід стимулює їх творчість та самостійність, роблячи процес навчання більш комфортним та продуктивним для всіх учнів.

Також варто зазначити, що письмо є ефективним інструментом контролю на всіх ступенях навчання. Письмові контрольні роботи можуть бути як поточними, так і підсумковими та можуть застосовуватись з метою перевірки знань мовного матеріалу, практичних умінь аудіювання, усного висловлювання та читання [16, с. 220].

Отже, писемне мовлення є складним процесом кодування інформації з урахуванням графічного способу зв'язку, в якій людина використовує письмову мову для передачі своїх думок, почуттів та інформації іншим людям, та є невід'ємною та ключовою складовою процесу вивчення англійської мови.

1.2 Процес навчання писемного мовлення на уроках англійської мови

Перед тим як перейти до безпосереднього розгляду процесу навчання писемного мовлення на уроку англійської мови, вважаємо за потрібне

розглянути, як процес письма відбувається. Адже вивчення письма не обмежується лише навчанням правил граматики та вживанням лексики, це складний і багатогранний процес. Дослідження процесу письма розширює наше уявлення про те, як учні сприймають, аналізують та відтворюють текст, а також допомагає розробити/обрати ефективні методи викладання письма на уроках англійської мови.

Деякі умовно поділяють процес писемного мовлення на три етапи: підготовчий, мовленнєвий і контрольний.

1. Підготовчий етап або етап планування включає збір фактичного матеріалу для майбутнього тексту. Розробляється тема та зміст, продумується композиція твору, тобто розташування матеріалу в певній логічній послідовності, відбувається знайомство учнів із композиційними та жанровими особливостями конкретного виду англійського твору, обов'язково враховується при цьому потенційний адресат.

2. Мовленнєвий етап або етап формулювання і оформлення задуму характеризується добором слів, кліше, ідіоматичних висловів, граматичних і синтаксичних структур відповідно до змісту і безпосереднім механічним написанням твору з врахуванням усіх вимог каліграфії та орфографії.

3. Контрольний етап включає перечитання написаного учнем твору, виправлення мовних та/або стилістичних мовних, внесення змін у твір використовуючи при цьому необхідну довідкову літературу [5].

Але запропонований поділ процесу писемного мовлення на три етапи: підготовчий, мовленнєвий і контрольний, являється недостатньо чітким та повним з урахуванням складностей процесу письма. Цей підхід занадто спрощує складний процес письма та не враховує всі його аспекти.

Дж. Хармер зазначає що, процес письма складається з чотирьох основних елементів: планування, написання чорнового варіанту тексту, редагування, написання остаточного варіанту. Під час планування люди намагаються вирішити, що саме вони збираються написати. Для одних учнів це виглядає як ведення детальних нотаток, для інших може бути достатньо кількох

занотованих слів або деякі можуть взагалі не робити ніяких попередніх записів, оскільки планують усе в голові. Плануючи написання, потрібно розглядати три основні моменти. По-перше, враховувати мету написання, оскільки це вплине не тільки на тип тексту, який вони хочуть створити, але й на мову, яку вони використовують, і на інформацію, яку вони вирішують включити в текст. По-друге, враховувати аудиторію, для якої вони пишуть, оскільки це вплине на форму написання та на вибір мови – чи буде вона, наприклад, формальною або неформальною. По-третє, пишучі мають продумати структуру змісту – тобто, як найкраще розташувати факти, ідеї чи аргументи, які вони можуть включити в текст.

Наступним є етап написання тексту. Першу версію письмового тексту можна назвати чернеткою. Коли процес написання переходить у стадію редагування, на шляху до остаточної версії може з'явитися кілька чернеток.

Після того, як учні підготували чернетку, вони, як правило, перечитують написане, щоб зрозуміти, що варто вдосконалити або змінити. Можливо, порядок розташування інформації не є чітким або написане є неоднозначним чи заплутаним. Тоді вони можуть перемістити абзаци або написати новий вступ і т.д. Більш досвідчені учні, як правило, звертають увагу на загальний зміст і загальну структуру, перш ніж зосередитися на таких деталях, як окремі слова і граматична точність. Останні два моменти, звісно, важливі, але вони часто розглядаються на більш пізніх етапах процесу.

Обмірковувати і допрацьовувати текст часто допомагають інші учні, які коментують і вносять свої пропозиції. Реакція іншого читача на твір допоможе автору внести відповідні зміни.

Після того, як автор відредагував свою чернетку, внісши потрібні зміни, він створює остаточну версію. Вона може значно відрізнятись від початкового плану та першої чернетки, оскільки в процесі редагування багато чого змінилося.

Автор висловлює припущення, що більшість представляє ці етапи таким чином (рис. 1.1):

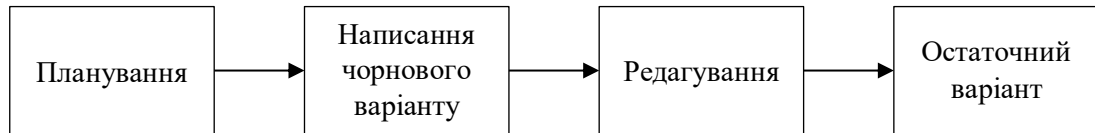


Рисунок 1.1 – Етапи створення письмового тексту у лінійній формі

Однак, таке сприймання процесу письма є неправильним. Адже вона мало що говорить про те, яку значущість має кожен етап та припускає що процес написання є лінійним, спотворюючи уявлення про спосіб, у який більшість учнів створюють письмовий текст. Процес написання не є лінійним, а радше рекурсивним. Це означає, що пишучі планують, пишуть і редагують, але потім часто переплановують, переписують та знову редагують. Навіть коли вони дійдуть до того, що, на їхню думку, є остаточним варіантом, вони можуть передумати і перепланувати, переписати або відредагувати. Вони можуть навіть починати без особливого плану, і тоді їхньою точкою початку створення тексту є перший начерк, своєрідний «потік свідомості», який лише згодом, через низку процесів перетворюється на остаточну версію тексту. Тому щоб уявити аспекти процесу письма більш наближеними до реальності автор пропонує своєрідне коло процесу письма (рис. 1.2).



Рисунок 1.2 – Етапи створення письмового тексту

Рисунок чітко показує безліч напрямків, якими можуть рухатися учні, рухаючись вперед і назад по колу або вгору і вниз по діагоналях кола. Лише тоді, коли фінальна версія є дійсно фінальною, процес досягає своєї кульмінації.

Л. Флауер і Дж. Хейс запропонували когнітивну модель процесу письма, яка розглядає письмо як процес прийняття рішень, що складається з різних когнітивних дій, упорядкованих у циклічному або рекурсивному порядку. Вони також наголошують на помилковості припущення що процес написання тексту схожий на лінійну серію етапів. Автори підкреслюють що найкращими прикладами стадійних моделей є модель Pre-Write/ Write/Re-Write Романа Г. (G. Rohman) та модель Conception/ Incubation/Production Бріттона (Britton). Вони зазначають що проблема з поетапними описами процесу написання полягає в тому, що вони моделюють зростання письмового продукту, а не внутрішній процес людини, яка його створює. Дослідження Флауера і Хейса також показали, що pre-writing та re-writing відбуваються постійно впродовж написання тексту, і людина не слідує чіткій послідовності етапів. Такі моделі,

як правило, не включають внутрішні процеси прийняття рішень та вибору [42, с.367].

Їхня теорія ґрунтується на чотирьох гіпотезах:

1. Написання – це сукупність окремих мисленневих процесів, які ті, хто пише, впорядковують або організовують під час створення тексту.

2. Ці процеси характеризуються ієрархічною, глибоко вкоріненою структурою, де будь-який процес може бути вбудований в будь-який інший.

3. Сам процес написання – це цілеспрямований процес мислення, який керується власною системою цілей того, хто пише.

4. Ті, хто пишуть, створюють власні цілі двома основними способами: перше, шляхом створення високорівневих цілей та визначення вторинних підцілей, які відображають почуття мети, що розвиваються в того хто пише; по-друге, змінюючи головні цілі або навіть встановлюючи абсолютно нові на основі того, що було отримано в процесі написання тексту.

Провівши масштабні дослідження Флауер і Хейс створили модель процесу написання тексту, яка на нашу думку є найбільш точною. Модель процесу написання, представлена на рисунку 1.3, намагається врахувати основні процеси мислення під час написання, але вона не вказує на порядок, в якому вони застосовуються.

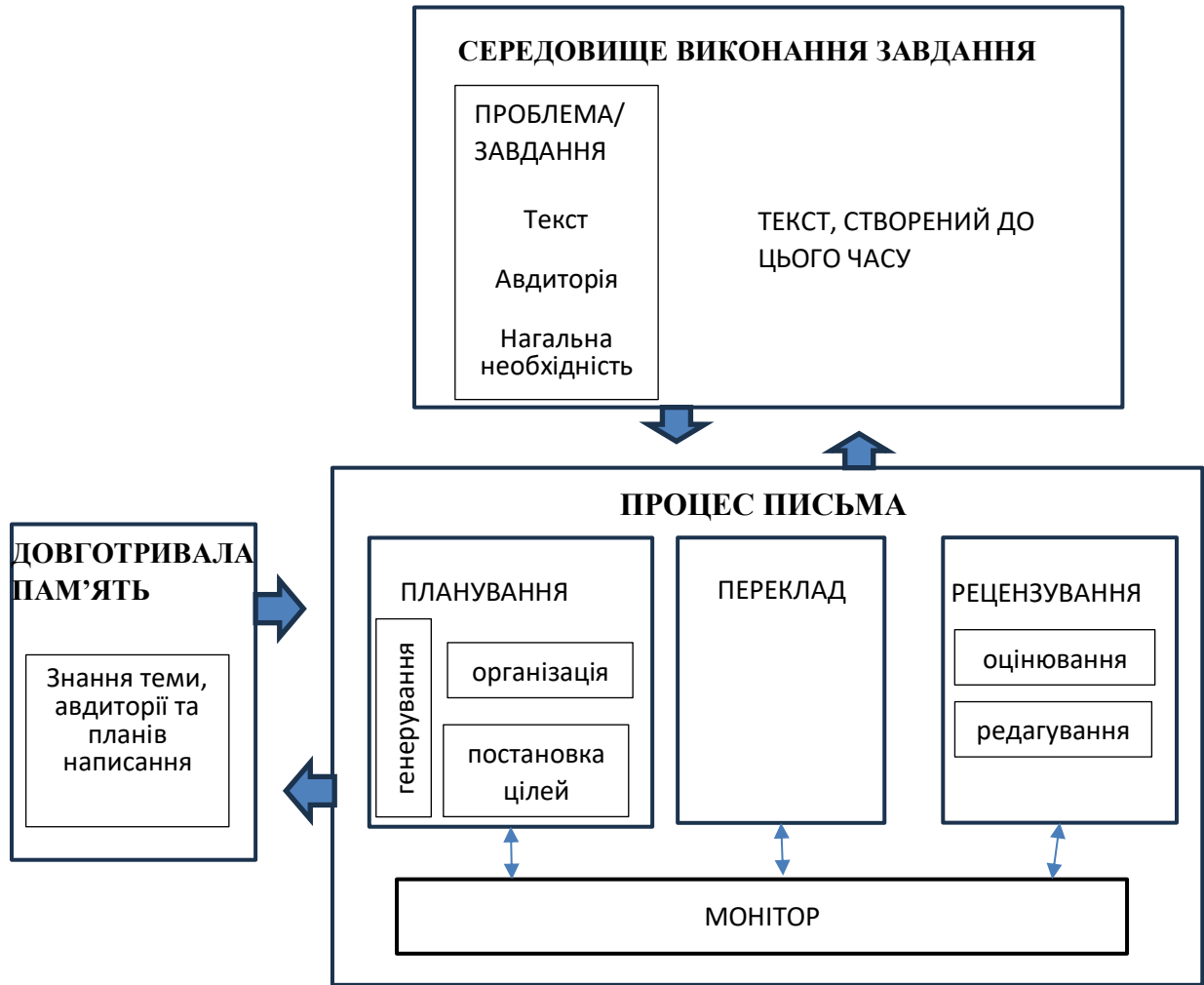


Рисунок 1.3 – Модель написання тексту створена Флауером і Хейсом

Подана модель процесу письма включає три основні елементи, які відображені в трьох блоках: середовище завдання, довготривала пам'ять того, хто пише, і процеси письма. Середовище завдання охоплює все те, що знаходиться за межами пишучого, починаючи з риторичної проблеми або завдання і, врешті-решт, включаючи сам текст, що формується. Варто зазначити, що кожна частина тексту – кожне слово, кожне речення, кожен абзац – обмежує наступний крок, який може зробити автор. Другим елементом є довготривала пам'ять, в якій зберігається знання не лише про тему, але й про аудиторію та різні плани написання тексту. Проблеми з довготривалою пам'яттю полягають у тому, щоб витягти з неї інформацію, знайти ту підказку, яка дозволить витягти корисну інформацію. Та реорганізувати або адаптувати

цю інформацію відповідно до вимог поточної задачі. Третім елементом моделі є сам процес письма, зокрема, основні процеси планування, перекладу та редагування, які перебувають під контролем монітора. Монітор функціонує як стратег письма, який визначає, коли людина переходить від одного процесу до іншого. Наприклад, він визначає, як довго людина продовжуватиме генерувати ідеї, перш ніж спробувати писати текст у прозі. Згідно з спостереженнями, цей вибір визначається як цілями пишучого, так і індивідуальними звичками чи стилем письма.

Етап планування – це внутрішнє представлення знань, які будуть використані під час письма. Планування має три підпроцеси:

1. Генерування ідей, під час якого витягується відповідна інформація з довготривалої пам'яті;
2. Організація, під час якої інформації надається структура, щоб допомогти осмислити ідеї;
3. Постановка цілей;

Етап перекладу – це процес перекладу ідей на зрозумілу мову.

Етап рецензування, який складається з оцінювання та редагування. Підпроцеси редагування та оцінювання, як і генерування можуть переривати будь-який інший процес і відбуватися в будь-який момент під час процесу письма

На початку написання тексту найважливішим елементом, є сама постановка проблеми. Шкільне завдання є спрощеною версією такої проблеми, що описує тему твору, аудиторію та (неявно) роль автора як учня перед вчителем. Теоретично ця проблема є дуже складною: вона охоплює не лише риторичну ситуацію та аудиторію, які спонукають до написання, але й власні цілі самого учня, які він ставить перед собою під час написання [42, с. 369].

Після розгляду процесу письма, зосередьмо увагу на понятті розвинутого писемного мовлення. Розвинуте писемне мовлення включає три основні аспекти. Воно повинно бути правильним, тобто відповідати прийнятним мовним нормам. Воно повинно бути багатим, що передбачає різноманітне використання

лексичного запасу та граматичних конструкцій. Також воно має бути зв'язним, тобто логічно послідовним, позбавленим гезитаційних павз та синтаксично незавершених одиниць [11]. Розвинуте писемне мовлення також передбачає розуміння того, кому адресовано текст (або розуміння ролі та функції отримувача), а також вміння вибирати відповідний тон висловлювання. Учні перед написанням ретельно обмірковують інформацію, яку хочуть включити в текст, складають план та пишуть чернетку, яку потім можуть доопрацювати [65].

Тепер, з розумінням того як виглядає розвинуте писемне мовлення можемо перейти до безпосереднього навчання писемного мовлення на уроці англійської мови, враховуючи зазначену інформацію.

П. Вінгард (P. Wingard) у своїй книзі «The Teaching of English as an International Language» наголошує на тому, що при навчанні письмового мовлення існують три невід'ємні аспекти, які важливо враховувати. Перше, це використання письма як інструменту для навчання іноземної мови, яке супроводжується аудіюванням, говорінням і читанням у процесі освоєння ключових мовних складових. Другий аспект – це письмо як цільовий навчальний об'єкт, спрямований на розвиток писемних навичок для виконання різних завдань, таких як складання конспектів, узагальнень, розповідей і повідомлень, призначених для різних ситуацій у реальному житті. І нарешті, третій аспект полягає у письмі з урахуванням зв'язності, де застосовуються різні лінгвістичні засоби, щоб забезпечити логічну взаємодію та організованість між частинами письмового тексту [1].

Розглянемо популярні підходи до навчання письма. Зарубіжними науковцями широко використовуються жанровий (genre-based approach) та процесний підходи (process approach) для навчання писемного мовлення. Процесний підхід до навчання письма, запроваджений у 1980-х роках, зазвичай складається з чотирьох етапів: підготовка до написання, власне написання, перегляд та редагування [49]. Процесуальне письмо – це підхід, який заохочує учнів, що вивчають англійську мову як іноземну, передавати власні письмові

повідомлення, одночасно розвиваючи їхні навички говоріння та читання, а не відкладає залучення до процесу письма, як це було раніше, доки учні не вдосконалять свої навички письма, читання, фонетики, орфографії, граматики та пунктуації [52]. Слід зазначити, що цей підхід має свої недоліки. Деякі учні пишуть, але не можуть визначити, чому вони роблять певний лінгвістичний і стилістичний вибір, оскільки процесний підхід вважається переважно пов'язаним з мовними навичками, такими як планування і складання, і набагато менше уваги приділяється лінгвістичним знанням. У відповідь на це запропонували жанровий підхід до навчання навичок письма, в якому жанр розглядається як термін для групування текстів, що відображає те, як ті хто пишуть зазвичай використовують мову для реагування на ситуації, що повторюються. Жанровий підхід наголошує на чітких інструкціях для комунікативних цілей, ключових мовних особливостях і структурних патернах [49].

Однак перехід до жанрових підходів призвів до ігнорування когнітивних процесів і ментальних стратегій письменників, на яких акцентувалася увага в рамках процесного підходу. Також конформізм і прескриптивізм жанрової педагогіки призводять до обмеження самовираження і творчості особистостей [48, с. 2].

Багато науковців наголошують на доречності комбінування цих двох підходів. Грехем і Сендмел радять, щоб прихильники процесуального навчання письма інтегрували у цей підхід інші ефективні практики письма. Також і інші дослідники намагалися інтегрувати процесний підхід і жанровий підхід у навчанні письма англійської мови як іноземної, оскільки ці два підходи можуть взаємно доповнювати один одного. Наприклад, Баджер і Вайт (Badger and White) запропонували процесно-жанровий підхід до навчання навичок письма, який складається з кількох етапів, починаючи від розуміння ситуації і закінчуючи завершенням чернетки. За допомогою процесуально-жанрового підходу Баджер і Вайт підкреслили важливу роль мовних навичок, ситуативних знань і процесів у розвитку навичок письма.

Початкова процесно-жанрова модель навчання письма, запропонована Баджером і Вайтом, поєднує в собі елементи продуктивного, процесуального та жанрового підходів до навчання письма. У цій моделі викладачі прагнуть відтворити реальні ситуації письма на початку заняття, надаючи підтримку учням у визначенні мети їхнього письма та розглядаючи тенор, сферу та спосіб (контекстуальні елементи). Коли соціальний контекст визначено, учні застосовують такі стратегії, як планування, написання та вичитування, спираючись на свої знання мови та організації, характерні для жанру, над яким вони працюють [48, с. 3-4].

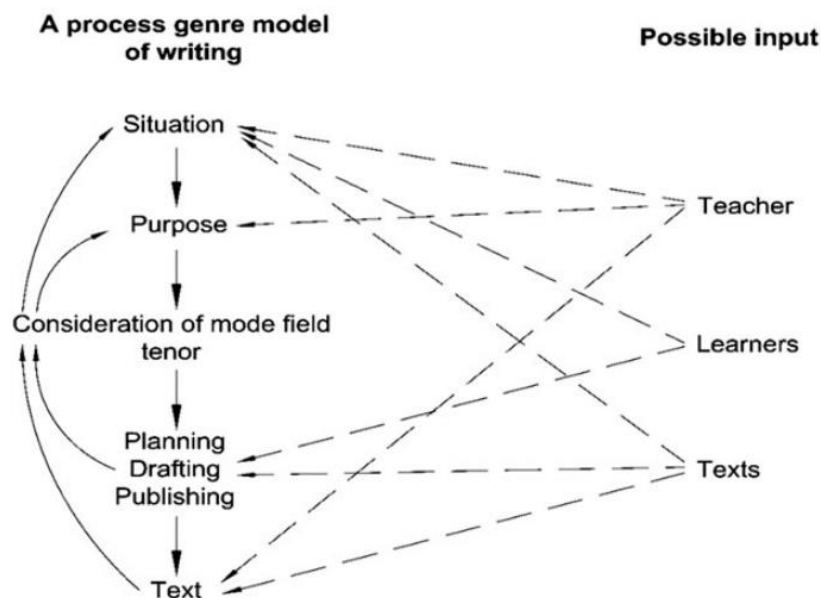


Рисунок 1.4 – Процесно-жанрова модель навчання письма

Для розвитку писемного мовлення на уроку англійської мови буде ефективним використання методу ESA. Engage, Study, Activate (ESA) – це метод послідовності видів діяльності на уроках, вперше запропонований Дж. Хармером у його книзі «How to Teach English». Його можна ефективно застосовувати при розвитку писемної компетентності. До прикладу, у процесі написання листа вчитель спершу заохочує учнів темою, обговорює з ними. Потім ви вивчають особливості листа, типові риси для цього різновиду письма, і активізуєте ці знання безпосередньо у написанні власного тексту. Такі етапи треба включати до усіх видів письмової діяльності [46, с. 121].

Багато письмової роботи в класі розташована в діапазоні обмеженості, допомоги та контролю, починаючи з списування і закінчуючи вільним написанням. Усі письмові завдання що учні виконують в класі можна представити таким чином:

1 Списування – учні практикуються у формуванні форм літер у зошиті, списують з дошки тощо.

2 Виконання вправ – учні пишуть однослівні фрази, речення у відповідь на дуже вузько сфокусовані завдання з обмеженими можливостями для творчості чи помилок.

3 Контрольоване письмо – учні пишуть довші тексти у досить обмежених або контрольованих завданнях, використовуючи зразки, моделі, корисні мовні елементи, поради, схеми організації тощо.

4 Процесуальне письмо – учні пишуть те, що вони хочуть, з допомогою, заохоченням і зворотним зв'язком від вчителя та інших протягом процесу вибору теми, збору ідей, впорядкування думок, написання проєкту тощо.

5 Довільне письмо – учні пишуть вільно, без явного керівництва чи зворотного зв'язку під час процесу написання, хоча може бути визначена назва або завдання.

Точність, як правило, більше турбує у верхній частині, тоді як вільність стає все більш важливою в нижній частині. Копіювання та виконання вправ використовують письмо для того, щоб допомогти учням вивчити щось інше (наприклад, граматику), але суттєво не допомагають учням стати кращими у письмі.

Дж. Скрівенер (J. Scrivener) наголошує, що для багатьох вчителів процес навчання писемного мовлення, полягає лише в тому, щоб поставити письмове завдання, дати учням його виконати (можливо, навіть як домашнє завдання), а потім зібрати роботи й оцінити їх (рис. 1.5). Варто зазначити на прогаліну у цій умовній схемі між постановкою завдання та його виконанням. Саме тут відбувається складна письмова робота – але часто вона виконується повністю

вдома, а вчитель не робить нічого, щоб допомогти учневі вдосконалитися. Адже, деякі вчителі сумніваються, чи є якась користь від роботи в класі з письма, вважаючи, що це, по суті, індивідуальна діяльність. Однак є багато можливих кроків, які можуть потрапити в середню частину діаграми на рисунку 1.5.

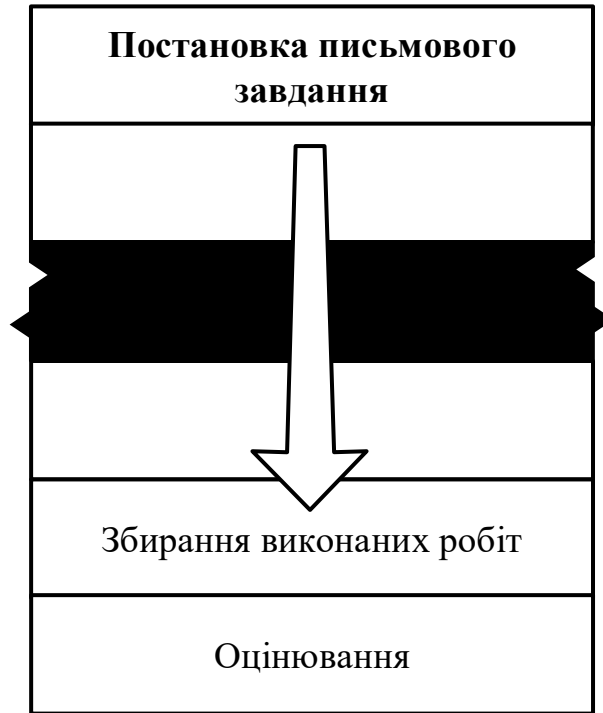


Рисунок 1.5 – Процес виконання письмового завдання у класі

Автор наголошує що учень може навчитися писати краще, якщо

а) його активно заохочувати і допомагати йому виконувати низку підготовчих кроків до написання остаточного тексту;

б) буде краще усвідомлювати процес підготовки, щоб у майбутньому він був більш самостійним і послідовним.

Також він вказує що вчитель може значно допомогти учням на різних етапах: обрати тему, визначити жанр та аудиторію, знайти ідеї, обговорити ці ідеї з іншими, вибирати між ідеями, впорядковувати, робити нотатки, щоб допомогти організувати ідеї, знаходити граматику та лексику, яка підходять для тексту, ознайомитися зі зразками та моделями текстів, подібних до того, що вони хочуть написати, спланувати організацію свого тексту, підготувати чорновий варіант тексту, отримати зворотний зв'язок щодо змісту або

використання мови, спільно писати фрагменти тексту в парах або групах, вносити зміни та редагувати, написати фінальну версію [60, с. 235-237].

Автор також акцентує на плануванні роботи над письмом у класі та надає загальний огляд можливих кроків у процесі підготовки учнів до письмових завдань.

1. Представлення теми. На цьому етапі важливо зацікавити учнів, можливо, прочитавши текст, показавши малюнки, обговоривши деякі ключові питання тощо.

2. Представлення та коротке пояснення основного завдання. Важливо переконатися, що учні чітко розуміють, що вони мають робити. Вони повинні знати жанр, для кого вони пишуть і чому.

3. Мозковий штурм ідей. Разом з класом можна використовувати дошку, щоб зібрати якомога більше ідей, у групах можна обговорити та зробити нотатки.

4. Швидке написання. Дуже хороший спосіб подолати страх перед чистим аркушем і стимулювати потік ідей – це швидке письмо.

5. Відбір та відкидання ідей.

6. Сортування та впорядкування ідей.

7. Визначення з конкретними вимогами: стиль, інформація, структура.

8. Зосередження на корисному. Учням потрібно допомогти вивчити зразки письмових текстів, подібних до того, який вони пишуть.

9. Планування тексту. На цьому етапі можна використовувати різноманітні нотатки, ескізи або картки, щоб почати організовувати можливу форму тексту.

10. Отримання зворотного зв'язку. На різних етапах вчитель, інші учні або учасники групи можуть читати текст і робити корисні коментарі та пропозиції щодо нього. Ця допомога може стосуватися змісту та ідеї, організації, мови тощо.

11. Підготовка чернетки. Учням часто корисно підготувати чорновий варіант перед тим, як написати остаточний. Це дає їм можливість отримати реакцію читачів і внести поправки.

12. Редагування. Учні ретельно переглядають свій текст, перевіряючи, чи говорить він про те, що вони хочуть, чи читається чітко і плавно, чи правильна мова.

13. Підготовка остаточного тексту. На основі зворотного зв'язку учні пишуть готовий текст.

14. Взаємооцінювання. Замість того, щоб просто поставити оцінку виконаному письмовому завданні, набагато корисніше залучити інших учнів, щоб вони відреагували на нього.

У процесі формування іншомовної мовленнєвої компетентності у письмі вітчизняні науковці виділяють три основні етапи: рецептивний, рецептивно-репродуктивний і продуктивний.

На рецептивному етапі учні здійснюють читання текстів-зразків і проводять їхній аналіз під керівництвом вчителя через евристичну бесіду. Цей етап передбачає тісний зв'язок двох видів мовних діяльностей – читання і письмо.

Рецептивно-репродуктивний етап передбачає, що учні засвоюють окремі дії, необхідні для створення нового тексту. Наприклад, вони вчаться писати вступ до тексту-опису або заключну частину листа.

На продуктивному етапі учні вже самостійно породжують власні текстові висловлювання або створюють вторинні тексти, такі як анотації або реферати.

Кожен із цих етапів має свою специфіку і спрямований на поетапне засвоєння мовленнєвих навичок. Разом вони створюють повноцінний процес розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності учнів, що дозволяє їм стати більш впевненими та впевненими у використанні іноземної мови.

Заохочувати до написання на уроках англійської мови стає все складніше. Люди по всьому світу можуть миттєво спілкуватися і використовувати маленькі картинки з емодзі, щоб висловити свою реакцію на щось, написане другом та

іншими співрозмовниками. Окрім цих нових способів комунікації, багато людей насправді дуже мало пишуть у повсякденному житті, і багато з того, що вони пишуть, досить коротке: короткі нотатки друзям чи колегам, відповіді на анкети, щоденникові записи, листівки тощо. Може здатися, що потреба в довгих, формальних письмових роботах, зменшилася з роками, і це відображається в багатьох класах, де завдання з письма трапляються, мабуть, рідше, ніж з інших навичок. Незважаючи на вищезазначене, необхідно донести до учнів важливість розвитку писемного мовлення у класі, як і для ефективного вивчення англійської мови, так і для майбутнього застосування у різних сферах. Багато учнів мають специфічні потреби, які вимагають від них роботи над навичками письма: академічне навчання, підготовка до іспитів та ділова англійська – це три поширені сфери, де письмова робота все ще є дуже важливою [60, с. 235]. Письмова діяльність повинна відповідати їхнім потребам та інтересам. Вона повинна бути пов'язана з реальним життям, коли це можливо [70]. До прикладу, можна писати реальні електронні листи та повідомлення, власний вісник або блог, рекламувати ідеї або шкільні заходи, використовувати дискусійні форуми, писати питальники, виконувати довгострокові проєкти, подавати заявки на щось, реєструватися, заповнювати форми [60, с. 237-239].

Чіткі інструкції на етапі, що передує написанню тексту, могли б значно покращити якість писемного мовлення учнів [49]. Дж. Хармер наголошує, що навіть найкраща вправа в світі для навчання англійської мови буде пустою витратою часу, якщо учні не розуміють що вони повинні робити. Загалом є два важливі правила щодо інструкцій до завдання – вони мають бути як найпростіші та вони мають бути логічними. Перед поясненням учню завдання вчитель має насамперед поставити собі наступні запитання: Яку важливу інформацію я намагаюся донести? Що повинні знати учні, щоб успішно виконати цю вправу? Яка інформація їм потрібна насамперед? Яка має бути наступною?

Коли вчителі пояснюють завдання важливо перевірити чи учні чітко зрозуміли що від них вимагають. На цьому етапі можна або запитати учня

пояснити що потрібно зробити після того як вчитель дав інструкції до завдання, або попросивши когось показати іншим учням класу, як працює вправа. Також можна попросити когось з класу перекласти інструкції до завдань [45].

Дж. Скрівенер пропонує вчителям використовувати п'ять простих кроків до хороших інструкцій:

1. Усвідомте, як ви даєте інструкції (записуйте, слухайте себе, попросіть інших поспостерігати за вами та надати рекомендації/оцінку).

2. Заздалегідь сплануйте основні інструкції. Проаналізуйте інструкції заздалегідь, щоб включити в них лише найважливішу інформацію, викладену простою, зрозумілою мовою, і розташувати її в логічній послідовності. Використовуйте короткі речення – по одному реченню для кожної ключової інформації. Не кажіть речей, які є видимими або очевидними. Не давайте інструкцій, які їм не потрібно знати в цей момент (наприклад, що вони будуть робити після завершення цієї вправи).

3. У класі чітко відокремлюйте інструкції від інших розмов, зауважень, жартів тощо, які відбуваються в класі. Заздалегідь створіть тишу, встановіть зоровий контакт з якомога більшою кількістю учнів, знайдіть авторитетний тон, переконайтеся, що вони слухають, перш ніж почати. Використовуйте тишу і жести, щоб пояснювати вказівки і уточнювати їхній зміст.

4. Демонструйте, а не пояснюйте, де це можливо.

5. Переконайтеся, що всі зрозуміли, що потрібно робити. Можна попросити одного-двох учнів розповісти, що вони збираються робити [60, с. 65].

Зворотний зв'язок представляє собою один з ключових факторів, який має суттєвий вплив на розвиток писемного мовлення. Важливо розуміти, що він не може обмежуватися лише простим виставленням оцінки. Тому важливо розуміти як правильно потрібно надавати зворотний зв'язок, щоб розвивати писемне мовлення. Згідно з Д. Ферріс (D. Ferris), наявні дослідження учнівських опитувань свідчать про те, що учні, які виконують письмові

завдання, особливо розчаровуються і навіть обурюються коментарями вчителів, які є прихованими, нечіткими і незрозумілими [41, с.24].

Немає єдиного правильного способу надання зворотного зв'язку щодо письмових робіт, і вчитель не є єдиним його джерелом. Зворотний зв'язок поділяється на різні типи залежно від того, хто і як його надає. Залежно від того хто надає, найпоширенішими видами зворотного зв'язку, які згадуються в роботах багатьох дослідників, є зворотний зв'язок від однолітків та письмові коментарі вчителя [52].

Виділяють два основних методи: прямий і непрямий зворотний зв'язок щодо помилок. Прямий зворотний зв'язок (відкрите виправлення) передбачає надання правильних форм або зразків. Непрямий зворотний зв'язок шляхом простого підкреслення помилок вказує на помилки учня без надання правильних форм чи структур. Вважається, що серед цих двох методів непрямий зворотний зв'язок приносить більше користі для довгострокового розвитку письмового мовлення учнів, ніж прямий, оскільки підвищує зацікавленість учнів та їхню увагу до проблемних моментів [69, с. 52]. Однак прямий зворотний зв'язок може бути доречним для учнів-початківців і коли помилки «не піддаються навчанню», тобто помилки, які учні не в змозі виправити самостійно, наприклад, певні синтаксичні та лексичні помилки [52].

Різні дослідники, зокрема Дж. Скрівенер та П. Уоткінс (P. Watkins), пропонують використовувати коди для позначення помилки у письмовому тесті. Коди можуть вказувати на те, де є помилка і який це тип помилки. Однак вони залишають учням можливість виконати певну роботу для того, щоб знайти виправлення самостійно [60, с 246]. Нижче наведено простий код, який можна використовувати при перевірці письмових робіт [65, с. 91-91].

WW = wrong word

WO= wrong word order

Sp= spelling

G = grammar

T = Tense

P = Punctuation

un = unnecessary word

+ = add a word, or part of a word

Код можна змінити та адаптувати під власне бачення та завдання, головне, щоб цей код було зарання обговорено з учнями. Такі коди є приблизним орієнтиром для учнів. Деякі помилки може бути важко класифікувати, і категорії перетинаються. Усі помилки в часі є граматичними помилками, а деякі граматичні помилки можна класифікувати як результат неправильного вибору слова або навіть орфографічної помилки. Однак код, ймовірно, дасть достатні вказівки для учнів, щоб вони могли переробити свою роботу і, отже, отримати користь [65, с.91; 60, с. 246].

Виділимо основні поради щодо оцінювання та зворотного зв'язку письмових робіт:

1. Використовуйте зелену або синю ручку.
2. Обговоріть з учнями критерії оцінювання.
3. Використовуйте коди для виправлення помилок на полях
4. Підкресліть усі помилки одного типу (наприклад, усі помилки в часі дієслова, усі орфографічні помилки).
5. Напишіть лист-відповідь або обговоріть роботу з окремими учнями.
6. Створіть комбінований твір, використовуючи вдалі та проблемні фрагменти з робіт кількох учнів. Зробіть копії та роздайте їх учням для обговорення та виправлення разом, у групах чи індивідуально, можливо, як домашнє завдання.
7. Використайте помилки з робіт різних учнів, щоб розробити вправу, вікторину, гру тощо.
8. Дайте диктант на основі речень з їхніх творів.

У всіх цих випадках важливо дотримуватися однієї ключової рекомендації: до написання треба повідомити учнів (або погодити), що саме буде відбуватися під час оцінювання.

Розглянемо також, на нашу думку, важливі принципи зворотного зв'язку які запропоновано у роботі Дани Р. Ферріс. Авторка наголошує що не варто відповідати письмово на кожну чернетку кожної учнівської роботи, а варто вирішити, на якому етапі процесу написання роботи вчитель будете втручатися.

Як і у інших дослідників, про яких згадувалось вище, зазначено що не потрібно зазначати кожну проблему, яка є в учнівській роботі. Варто бути вибірковими і правильно розставляти пріоритети. Також потрібно адаптувати письмові відповіді до потреб окремих учнів та їхніх текстів. Не варто давати однакову кількість і тип коментарів кожному учневі. При наданні персоналізованого зворотного зв'язку, варто використовувати ім'я учня, підписувати своє власне, робити похвальні коментарі на полях і в примітках, посилатися на попередні чернетки або завдання, щоб показати учню, що ви знаєте про його прогрес. Проявляти інтерес до ідей учня, його/її письмових робіт і до нього/неї особисто. Також зворотний зв'язок мусить бути чітким, адже якщо учень не зрозуміє, не допоможе йому вдосконалитися [69, с. 119].

З учнями важливо обговорювати їхні роботи та помилки. Перевірка роботи немає ніякого сенсу, якщо учень просто відкладе його і більше ніколи не повернеться. Тому важливо переконатися що вони розуміють в чому були помилки та потім перероблюють свою роботи уникаючи їх [46, с. 121].

Коли учні здають фінальні роботи, вчитель можемо виправити їх, використовуючи методи, наведені вище. Однак, поки учні безпосередньо у процесі написання роботи, виправлення не допоможе їм навчитися редагувати власну роботу, тоді як зворотний зв'язок (висловлення своїх думок, підказування альтернативних варіантів) буде корисним. Незалежно від виду письмової роботи, доречно реагувати не лише на форму написаного, але й на зміст (те, про що вони написали) [46, с. 121].

Учням слід дозволити або навіть зобов'язати їх переглядати свої тексти після отримання зворотного зв'язку про помилки. В ідеалі, сесії перегляду/редагування мають відбуватися в класі одразу після того, як роботи з помилками будуть повернуті [69, с. 158].

Також у межах цього пункту вважаємо доречним коротко розглянути зв'язок письма з іншими видами мовленнєвої діяльності. Незважаючи на те що письмо є окремим видом мовленнєвої діяльності, воно має тісний зв'язок з іншими видами, зокрема з говорінням і читанням. Тому компетентність у письмі повинна формуватися у взаємодії з компетентністю у читанні та говорінні [1]. О. Миролубов говорив про важливість взаємопов'язаного навчання усного мовлення, читання та письма. Про взаємопов'язане навчання різних видів МД писали також С. Ніколаєва, Н. Гез та інші [4].

Спершу розглянемо зв'язок писемного і усного мовлення. Лінгвісти зазначають що писемне і усне мовлення є двома формами спілкування однією і тією ж мовою, формами взаємно зумовленими, що доповнюють одна одну, користуючись матеріалом одного словарного фонду, спираючись на загальну граматичну будову. Писемне мовлення містить багато якостей, що необхідні для усного мовлення. Усне мовлення стає досконалішим та більш впевненим, адже коли учень поступовою опановує особливості письма, він переносить їх певною мірою на усну мову [16,220].

Писемне мовлення базується на внутрішньому мовленні, яке являє собою інтеріоризоване усне мовлення. Внутрішнє мовлення – це процес, коли ми міркуємо, формуємо думки та виражаємо ідеї у своїй свідомості. Під час письма ми інтерпретуємо усне мовлення і перетворюємо його на графічний продукт, який відображає наше внутрішнє мовлення та дозволяє виразити думки і ідеї у письмовій формі [1].

Породження письмового як і усного повідомлення включає наступні етапи:

1. мотиваційно-спонукальний, коли виникає мотив та задум для висловлювання, мотивований практичною потребою.
2. аналітико-синтетичний, на якому відбувається планування змісту висловлювання.
3. виконавчий етап, де зміст оформлюється мовними засобами.

4. контрольний, під час якого перевіряється і корегується зміст та мовне оформлення відповідно до задуму [22].

Обидва види мовлення мають механізми приймання і видачі повідомлення, а також процеси репродукції, вибору лексики і граматики, конструювання та дискурсивності. Як у письмовому, так і усному мовленні присутні такі якості, як цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність та інтегрованість [1].

Також нерозривно пов'язані письмо та читання, оскільки обидва належать до писемного мовлення, а основою текстової діяльності є розуміння і створення текстів.

Читання виконує чотири важливі функції в процесі навчання письмового мовлення. По-перше, воно організовує учнів, забезпечуючи необхідну основу для опанування письмовими навичками. Перед початком написання твору, читання надає учням структуровану картину (попередні знання) на обрану тему, що служить початковою точкою. У процесі навчання письма учень завжди перечитує свої власні тексти для їх вдосконалення, та повинен читати та осмислювати зразки текстів того типу, який вивчає, що допомагає йому вдосконалити писемний вираз. Друга функція читання – забезпечення змісту. Воно спонукає учнів до написання, ставши важливим інструментом стимулювання творчого процесу. Третя функція читання – забезпечення лексичної бази. Зокрема, читання сприяє засвоєнню слів та виразів у контексті, що сприяє більш ефективному їх використанню на письмі. Четверта функція читання – мотивація. Це джерело стимулу для письма, що заохочує учнів розвивати свої навички в різних напрямках. Пошук цікавого матеріалу для читання стає важливим джерелом для написання, оскільки він надає обговорювану тему ідеї для дискусії, що стимулює письмовий процес. Коли учні готуються до написання через читання, вони активно залучають свій лексичний запас та формують власний підхід до обраної теми [17, с. 161-162]. Отже, писемне мовлення формується у тісному зв'язку з компетентністю в читанні та говорінні.

1.3 Фактори впливу на розвиток писемного мовлення та труднощі що можуть виникнути у процесі навчання

Компетентність у письмі базується на взаємодії різних умінь, навичок, знань і комунікативних здібностей особистості. Тому успішність формування даної компетентності залежить від рівня розвитку вмінь у письмі, сформованості мовленнєвих навичок та обсягу засвоєних знань щодо цього виду спілкування. Також, не менш важливою є динамічна взаємодія між зазначеними компонентами, яка відбувається на основі загальних комунікативних здібностей особистості.

Ключові фактори, що впливають на розвиток писемного мовлення, – це психологічні аспекти. Письмо є найсвідомішим видом мовленнєвої діяльності, який базується на розвитку мислення учнів. Під час процесу написання вимагається високий рівень уваги, довільності та усвідомленості. Формування писемної компетентності також залежить від рівня розвитку інтелектуальних умінь учнів, таких як здатність орієнтуватися у читачеві та ситуації, в яких сприймається написаний текст, прогнозування реакції читача, планування та програмування мовленнєвих висловлювань, логічна побудова висловлювання, аргументація, узагальнення. Пам'ять також грає важливу роль у процесі письма. Учень відбирає потрібні мовні форми з довгострокової пам'яті і об'єднує їх у зв'язні речення та текст, спираючись на оперативну пам'ять. Також важливі компенсаторні вміння, що дозволяють учням виходити зі складних ситуацій, коли відсутні необхідні мовні засоби для передачі інформації іноземною мовою. Ці уміння включають перефразування висловлювань, вираження складних думок за допомогою простіших мовних засобів, використання тексту для пошуку потрібної інформації тощо [1, с. 391].

Соціолінгвістичні фактори також впливають на розвиток письмової компетентності учнів. Вони включають наслідки культурно обумовленої різниці в композиції писемних дискурсів різних народів. Особливо це стосується відмінностей у побудові функціональних типів, видів і жанрів письма, а також у нормах оформлення письмових документів. Для успішного

вивчення іноземної мови, учні мають оволодівати не лише мовними аспектами, але й культурними стандартами письма, що властиві країні, чію мову вони вивчають. Адже, неправильне оформлення письмових текстів може бути розцінене як недотримання соціокультурних норм відповідної країни [1].

Розглянемо труднощі, які можуть виникнути у процесі навчання англomовного писемного мовлення. У письмі вимоги щодо точності та повноти висловлювання є більш жорсткими, оскільки відсутня можливість використовувати міміку, жести та інтонацію та потребує більшого контролю над синтаксичними засобами. Щоб досягти успіху у письмі, учень повинен автоматизувати мовленнєві навички, такі як вживання слів, граматичних структур та засобів зв'язку у тексті. Подолання цих викликів потребує систематичної роботи над формуванням і вдосконаленням мовленнєвих навичок. Ця робота має тривати на різних етапах навчання у ЗНЗ. Зазначається, що рівень автоматизованості мовленнєвих навичок у письмі може бути меншим, ніж у говорінні, оскільки під час письма учень часто ретельно вибирає слова, граматичні структури та стилістичні засоби, що може призвести до можливості виправлень та покращень вже написаного тексту.

Учні часто відчують певні труднощі та незацікавленість під час виконання письмових вправ та завдань. Письмові завдання можуть здаватися важкими через необхідність правильно структурувати речення, використовувати правильну лексику та граматику. Також письмові завдання часто вимагають більше часу, зосередженості та підготовки. Для подолання цих труднощів, важливо переглянути підхід до навчання іноземної мови та мотивувати учнів до виконання таких завдань [7, с. 141].

У багатьох дослідженнях виділяють наступні головні причини, чому учні не люблять писати:

1. Письмо залишає більш тривалий запис про рівень володіння мовою, ніж усне мовлення; тому воно здається їм загрозою.
2. Учні відчують, що їм не вистачає знань мови.
3. Учні вважають, що письмо має бути граматично правильним.

4. Вони думають, що формальна правильність має бути досягнута з першої спроби [70, с. 29].

Існує навіть неформальний термін, поширений в міжнародній практиці, як письмова тривожність (*writing anxiety*), що походить від страху перед іноземними мовами [51]. Письмова тривожність – це терміни для позначення широкого спектра побоювань та песимістичних почуттів, пов'язаних з письмом. Варто зауважити що він не описує психологічні характеристики. Люди не народжуються з тривожністю до письма; скоріше, вони стають такими через негативний або важкий досвід письма. Ставлення людини до письма формується під впливом різноманітного унікального досвіду, тому джерела тривоги, пов'язаної з письмом, як правило, є індивідуальними. Однак, зазвичай, страх перед письмом виникає через незнання стратегій підготовки до написання, негативний досвід критики, пов'язаної з написанням, та підтримання надмірно високих стандартів [68].

Тому дуже важливо створити сприятливе середовище для учнів, де помилки допускаються як частина процесу навчання. Вчителі та батьки можуть підтримувати учнів, надихаючи їх на письмову активність, надаючи корисні поради щодо розвитку мовних навичок, і наголошуючи на важливості самовираження через письмо.

Мотивація та емоції учнів мають великий вплив на результати письмової роботи. Захоплення письмовою діяльністю та позитивне ставлення до неї мотивують учнів докладати багато зусиль для найкращого виконання завдань. Для ефективного навчання письма важливо створити в учнів високу процесуальну мотивацію. Нецікаві письмові вправи, які не дають можливості самовиразитися та самоствердитися засобами іноземної мови, можуть викликати у них відчуття нудьги та небажання виконувати такі завдання [1].

Саме бажання вивчати англійську мову може виникати з багатьох причин. Це може бути проста любов учня до цього предмета або зацікавлені в ньому. З іншого боку вони можуть мати практичну мету вивчати англійську, щоб допитися американські серіали в оригіналі чи спілкуватися та працювати в

англомовному оточенні [45]. Це бажання досягти певної мети є основою мотивації і, якщо воно достатньо сильне, це провокує рішення старанно навчатися. Цей вид мотивації, який приходить ззовні класу і на який може впливати низка зовнішніх чинників, таких як ставлення суспільства, сім'ї та однолітків до предмета, що вивчається, часто називають зовнішньою мотивацією, тобто мотивацією, яку учні приносять у клас ззовні. З іншого боку, внутрішня мотивація – це мотивація, яка породжується тим, що відбувається в класі. Це можуть бути методи вчителя, види діяльності, в яких беруть участь учні, або їхнє сприйняття свого успіху чи невдачі. Хоча відносно легко отримати зовнішню мотивацію, підтримувати цю мотивацію може бути досить проблематично. Учням може стати нудно, або поставлене завдання може виявитися складнішим, ніж вони думали [46, с. 20]. Також, важливе дослідження з'ясувало що учні які були щиро зацікавлені мовою та прагнули інтегруватися в культуру вивченої мови були більш вмотивовані і навчалися набагато успішніше ніж ті хто сприймав вивчення мови лише як засіб для досягнення мети (до прикладу отримати у майбутньому хорошу роботу). Але в процесі навчання не так важливо яка сама мотивація є в учнів, важливий сам факт що ця мотивація вже є. Вчителю важливо стимулювати мотивацію та залучення, навіть якщо спершу учні не зацікавлені предметом або завданням. Тому важливо обирати цікаві теми, вправи, мовний контент, який вони можуть використати, щоб покращити навчальний процес у класі. Ставлення вчителя до уроку, залученість, гумор, серйозність все це також має великий вплив на учнів. Вчителі можуть надихати поведінкою та ентузіазмом своїх учнів [45].

Один із найкращих способів допомогти учням 9-го класу підтримувати мотивацію – це дати їм, наскільки це можливо, певну самостійність [32, с. 20]. У багатьох навчальних закладах, особливо зарубіжних, значний відсоток часу приділяється самонавчанням. Як правило відводиться спеціальне місце яке обладнане підручниками, технікою, навушниками, різними довідниками. Там також є черговий вчитель який за потреби може допомогти. Головна ідея таких місць полягає в тому, що учень коли потрапляє сюди може обирати чим хоче

займатися, виходячи з власних інтересів. Тобто учні беруть відповідальність на себе за власне навчання. Вони можуть обирати чи варто їм навчатися у свій вільний час, робити домашнє завдання, обмірковувати що краще для них. Учні які використовують такі центри само доступу показують набагато кращі результати у навчанні, та не очікують поки їх навчать. На жаль у більшості українських шкіл немає наразі засобів для обладнання такого місця. Але незалежно від того чи є такі ресурси, чи немає вчитель має підтримувати принцип, згідно з яким учні повинні взяти на себе відповідальність за власне навчання. Учні мають усвідомлювати що вчитель не може навчити їх англійської мови, якщо вони самі не готові докладати зусиль. Навчання це партнерство між учнем та вчителем [45, с. 9]. Учні мають бути не просто пасивними одержувачами знань, а й самим докладати зусилля та брати на себе відповідальність. В Україні з цим можуть виникати певні труднощі, адже у нас прийнято вважати що навчання це виключно робота вчителя. І вчителі у свою чергу нав'язують учням модель автономії [46, с. 21]. Варто розпочати зі звичного заохочування виконувати домашні завдання, як от письмові вправи, твори. Варто зауважити що такі завдання не мають займати не надто багато їхнього часу, але і не надто мало. Також вчителі повинні перевіряти ці домашні завдання вчасно, накладаючи на себе ті самі дедлайни що і на учня [37, с. 9]. Учнім підліткового віку важливо мати певну владу в класі приймати рішення, можливо, щодо вибору того, яку вправу виконувати далі, або як вони хочуть, щоб їх виправляли. Якщо учні відчують, що вони мають певний вплив на те, що відбувається на уроку, а не те, що їм завжди наказують, що робити, вони часто більш вмотивовані до навчання. Але остаточної відповідальності за мотивацію учнів вчителі не несуть. Вони можуть підбадьорити словом і ділом, показати що дійсно турбуються та підтримують, але справжня мотивація має походити від учня [46, с. 20].

Отже, вчитель має заохочувати учнів брати на себе відповідальність за навчання, скеровуючи їх у виборі роботи вдома чи деінде в навчальних центрах, і бути відкритими до обговорення індивідуальних планів навчання.

Найголовніше бути чуйними до їх власних очікувань від навчання та діяти відповідно [1].

Варто розглянути також вплив психолого-вікових особливостей учнів 9-го класу на процес розвитку компетентності у письмі. Учні 9-го класу це зазвичай особи 14 або 15 років. Це складний етап у житті який має свої певні особливості. Проблеми, пов'язані з підлітковим віком, виникають через перебудову всього організму. Це обумовлено і фізичними змінами, які відбуваються в тілі, і процесом формування особистості дитини в суспільстві. На цей вік у учнів припадає післякризовий період (після кризи 13-ти років), тому вони потребують особливих підходів [25].

Л. Виготський наголошував, що головна особливість підліткового віку полягає у відмінностях та невідповідностях між процесами статевого дозрівання, загального органічного розвитку і соціального формування. Передусім, це стає очевидним через те, що два останні процеси відбуваються значно повільніше, ніж статеве дозрівання, яке має виразний та інтенсивний характер.

У кожному учневі, без виключення, є постійна необхідність до самовираження, а в підлітковому віці ця потреба набуває особливої важливості. Юність – це період життя, коли особа визначає своє місце в суспільстві і розпочинається процес громадського самоствердження. На цьому етапі спостерігається інтенсивна активність, бажання та мотивація, які охоплюють всі сфери життя. Потреба у самостверженні стимулює розвиток і самовдосконалення учнів. Підліток у цей час свідомо формує для себе норми поведінки, приймає на себе відповідальність та зобов'язання, може брати обіцянки. Важливою складовою процесу самовираження є також бажання навчатися. Тому вчитель зобов'язаний розширити поле для самовираження учня, насамперед через писемне мовлення, створити умови для самостійної, самокерованої діяльності. В цей період учням важливо продемонструвати свої досягнення – перед класом, перед своїми однокласниками, перед учителем [2, с.

85]. Тому буде доречним використовувати взаємооцінювання учнівських письмових робіт.

Учні 9-го класу дуже негативно ставляться до суворих вимог і примусу, вони досить критично ставляться до дорослих, зокрема вчителів. Їм властиво кидати виклик авторитетам, зокрема вчителям. Вони залишаються ще досить емоційними порівняно з старшими класами. Тому успішний навчальний процес можливий лише з тим мовленнєвим матеріалом, який чинить на них значний емоційний вплив і має для них особисту значущість [62].

У спілкуванні з вчителем підліток в певному розумінні, підкореного. А у стосунках з однолітками він стає рівноправним учасником, виконуючі різні ролі: виконавець, організатор, приятель та суперник, друг, товариш. Підліток прагне бути, діяти й виглядати як дорослий, мати ті самі права та можливості. Часто характеризують внутрішній світ підлітка як напівдитини-напівдорослого. Адже він вже відійшов від дітей, але ще не пристав до дорослих. Цей період є особливо складним як для самого учня, так і для оточуючих його людей [10, с. 59].

Тому він надає перевагу тим формам навчальної діяльності, які, на його погляд, роблять його дорослим, як для нього самого, так і в очах інших [8].

Отже, основні психологічні потреби учнів 9-го класу:

- прагнення до спілкування з однолітками,
- прагнення до самостійності і незалежності,
- емансипації від дорослих,
- до визнання своїх прав з боку інших людей.

У період підліткового віку нервова система продовжує розвиватися. Мозок за вагою і об'ємом мало відрізняється від мозку уже дорослої людини. Інтелектуальний рівень учнів дев'ятого класу наближений до рівня дорослої людини та в деяких аспектах навіть перевищує його. Але зазвичай це не стосується таких вмінь, як уміння планувати своє майбутнє, глибоко аналізувати проблеми та уміння бачити себе з точки зору інших людей. Відбувається збільшення ролі свідомості, і покращується контроль кори

головного мозку над інстинктами та емоціями. Тим не менше, процеси збудження все ще переважають над процесами гальмування, що призводить до підвищеної збудливості в цьому віці [10, с. 59].

Вони все ще переймаються своєю зовнішністю та стосунками з оточуючими, але ззовні це вже майже непомітно. Деякі учні у цьому віці вже активно замислюються над своїм майбутнім, вирішують чи варто продовжувати навчання та де. Зростає мотивація до навчання, підліток ставить перед собою певні цілі які намагається їх досягнути [19].

Сприймання учня 9-го класу вже більш цілеспрямоване, планомірне та організоване. Учням притаманна специфічна вибірковість, можуть довго зосереджуватися на тому що їм подобається, але також характерне мимовільне перенесення уваги. Мислення учня є більш послідовним, систематизованим, критичним покращується абстрактне мислення. Цей вік найбільш сприятливий для розвитку творчого мислення. Тому учням варто давати можливість вирішувати проблемні завдання, порівнювати, виділяти головне [10, с. 61].

Дж. Скрівенер наголошує що багато проблем, які проявляються як недисциплінованість або грубість, можуть просто відображати той факт, що учень відчуває себе безсилим і не розуміє того, що від нього вимагають. Існує дуже мало шансів на те, що учні будуть робити щось з переконанням або інтересом, якщо це не те, що вони, принаймні в якійсь мірі, самі вирішили робити. Звідси випливає загальний висновок: чим більше учень відчуває, що він сам обрав, що робити і як це робити, і відчуває контроль під час роботи, тим більше він буде відчувати себе залученим.

Підлітки також потребують відчуття безпеки у світі, з яким вони іноді стикаються, тому завданням вчителя буде знайти спосіб запропонувати більш гнучкі, демократичні, інклюзивні підходи, запропоновані вище, а також забезпечити впорядковане, організоване, але безпечне середовище.

Розглянемо конкретні ідеї для занять з учнями 9-го класу:

– Варто уникати всього, що може здатися учням дитячим.

- Якщо спільна робота з усім класом здається неефективною, варто уникати її, де це можливо. Натомість можна створити невеличкі групи, які самостійно працюють над завданнями.
- Важливо поєднувати спокійні, самостійні види діяльності та види діяльності, що вимагають активної участі.
- Також варто уникати надмірної кількості видів діяльності, які ставлять збентежених учнів у центр уваги.
- Варто обирати матеріали для письма з сучасних джерел, які є актуальними для учнів, наприклад, сучасні журнали, вебсайти, нещодавно випущені фільми, хітові пісні.
- Доцільно розглянути можливість проведення письмової проєктної роботи на теми, повністю обрані учнями.
- З підлітками потрібно бути правдивими. Варто говорити те, що ви дійсно думаєте про речі. Пояснювати учням, чому певні види діяльності можуть бути (або не бути) цінними. Дозволити їм вирішити, хочуть вони цим займатися чи ні.
- Потрібно постійно підтримувати комунікацію щодо того які письмові справи на уроках англійської, є для них дійсно цікавими.
- Якщо урок або конкретне виконання письмових завдань стає проблемою, наскільки це можливо, потрібно попросити самих учнів дати пораду, що робити далі. Якщо можливо, варто обговорити та узгодити кодекси поведінки та покарання до того, як проблеми почнуть загострюватися [60, с. 325-327].

1.4 Особливості використання взаємооцінювання для розвитку писемного мовлення на уроках англійської мови в учнів 9-го класу

З початку ХХ століття і до наших днів, навчання та оцінювання пройшли значний шлях розвитку, розкриваючи перед вченими та педагогами низку важливих висновків. Виявлено, що успішність виконання навчальних завдань не завжди є надійним показником глибокого розуміння матеріалу. Ця проблема стала предметом інтенсивних досліджень і обговорень у галузі психології та

освіти. Починаючи з роботи Г. Блоджетта у 1920-х роках, психологи виявили, що успішність виконання навчального завдання є поганим провісником довготривалого запам'ятовування. Тобто, коли учні добре виконують навчальне завдання, вони забувають матеріал швидше, ніж якщо вони погано його виконують; хороше навчання створює «бажані труднощі». Якщо учням не доводиться докладати зусиль, щоб зрозуміти те, що вони вивчають, то вони з меншою ймовірністю згадають це вже через шість тижнів.

Один із важливих кроків у розв'язанні цієї проблеми був зроблений М. Скрівеном в 1967 році, коли він вперше використав термін «формувальне оцінювання». Його робота описувала роль оцінювання в постійному вдосконаленні навчальних програм і підкреслювала важливість цього підходу у контексті навчання та викладання. Він протиставив його підсумковому оцінюванню [59, с. 41].

Два роки по тому Б. Блум писав про використання формувального оцінювання для забезпечення зворотного зв'язку та корекції на кожному етапі процесу викладання та навчання. «Під формувальним оцінюванням ми маємо на увазі оцінювання за допомогою коротких тестів, що використовуються вчителями та учнями як допоміжні засоби в процесі навчання. Хоча такі тести можуть оцінюватися і використовуватися як частина оцінювальної та класифікаційної функції оцінювання, ми бачимо набагато ефективніше використання формувального оцінювання, якщо воно відокремлене від процесу оцінювання і використовується насамперед як допоміжний засіб навчання.» [35 с. 48].

Але наступні двадцять років в освітній сфері цей термін не використовувався, хоча вже почали говорити про важливість оцінювання для навчання або для інформування про навчання.

Важливі дослідження Г. Натріелло та Т. Крукса надали чіткі докази того, що хоча оцінювання в класі може покращити навчання, воно також може мати суттєвий негативний вплив на успішність учнів. Також були проведені важливі дослідження П. Блека, Л. Фукса, Д. Фукса, Д. Вільяма та інших. У своїх

дослідженнях Д. Вільям довів що ефективне використання формувального оцінювання підвищить успішність на 0,4-0,7 стандартних відхилень, що еквівалентно збільшенню темпів навчання учнів на 50-70 відсотків [66].

Хоча, дані досліджень 2006 року переконливо свідчили на користь пріоритетності формувального оцінювання в класі, навіть самі дослідники не були впевнені, що ці ідеї можна реалізувати в реальних класах, особливо там, де учні регулярно проходять зовнішнє стандартизоване тестування і де вчителі несуть відповідальність за успішність своїх учнів [67]. Тому ще довгий час формувальне оцінювання залишалося в основному на папері і в теоретичних дослідженнях. Впровадження формувального оцінювання в практику навчання вимагало багато зусиль і змін у підходах до навчання та оцінювання. Вчителі стикалися з викликами, пов'язаними зі зміною свого підходу до оцінки успішності учнів. Однак зараз розроблено методики та інструменти, які дозволяють ефективно впровадити формувальне оцінювання в щоденну практику.

Незважаючи на те що формувальне оцінювання або, як його ще називають, оцінювання для навчання вже є частиною освітнього процесу, досі немає єдиного визначення для цієї діяльності. Розглянемо як різні науковці дають визначення цьому терміну.

П. Блек визначає формувальне оцінювання як таке, що «охоплює всі види діяльності вчителів та/або їхніх учнів, які надають інформацію, що може бути використана як зворотний зв'язок для модифікації викладання та навчання, в яких вони беруть участь».

В. Кленовські (V. Klenowski) використовує термін оцінювання для навчання. Вона зазначає що це частина повсякденної практики учнів, вчителів та однолітків, які шукають, осмислюють і реагують на інформацію, отриману під час діалогу, демонстрації та спостереження, так, щоб покращити поточне навчання.

Д. Вільям у своїй роботі 2017 року пропонує наступне визначення яке забезпечує розумний компроміс між точністю (щоб було зрозуміло, що є, а що

не є формувальним оцінюванням) і всеосяжністю: «Оцінювання функціонує формально тією мірою, в якій дані про досягнення учнів отримуються, інтерпретуються та використовуються вчителями, учнями або їхніми колегами для прийняття рішень щодо наступних кроків у навчанні, які, ймовірно, будуть кращими або більш обґрунтованими, ніж рішення, які вони прийняли б за відсутності цих даних.» [67, с.66].

Ці визначення поділяють спільну думку про те, що формувальне оцінювання – це процес, який передбачає постійну діяльність з оцінювання для інформування та вдосконалення викладання і навчання. Варто зауважити з цих описів, що формувальне оцінювання зосереджене на покращенні навчання учнів, а не на оцінюванні того, чого вони вже навчилися, звідси часто вживаний альтернативний термін «оцінювання для навчання». Воно покликане бути невід'ємною частиною процесу викладання і навчання [67].

Процес формувального оцінювання перетинає традиційні межі, залучаючи як вчителя, так і учня, а результати оцінювання мають безпосередній вплив на те, що відбувається далі в навчальному процесі. Отже, важливо, щоб вчитель розробляв і впроваджував навчальні заходи, результатом яких є своєчасні і точні дані, які є інформативними і безпосередньо пов'язані з бажаними результатами навчання, щоб можна було вносити корективи. Гнучкість і оперативність як з боку вчителя для коригування викладання, так і з боку учня для моніторингу та коригування його/її методів навчання є надзвичайно важливими [38 с. 27].

Кінцевою метою формувального оцінювання, окрім підвищення ефективності роботи вчителів, є надання учням можливості стати саморегульованими, здатними навчатися впродовж усього життя в середовищі, яке поглиблює навчання, оскільки учні критично ставляться до змісту і до власного пізнання. Роль учня як партнера чітко відрізняє формувальне оцінювання від більшості інших видів традиційного оцінювання, де вчитель є головним оцінювачем і бере на себе одноосібну відповідальність за визначення того, де учні перебувають у процесі навчання і що потрібно змінити. Така

нормативна поведінка вчителів є глибоко вкоріненою і культурно закріпленою, і як наслідок, багато вчителів не бажають надавати учням можливості для самооцінювання або взаємооцінювання. Причини такого небажання різноманітні і складні, але можуть зводитися до недоречного почуття відповідальності, пов'язаного з освітніми цілями, недовіри до учнів, браку знань і педагогічних навичок, необхідних для ефективного залучення учнів, або ж просто до схильності дотримуватися традицій. На жаль, багато вчителів вважають, що їхній головний обов'язок – підготувати відмінників, а не тих, хто навчається впродовж життя, і це переконання породжує підвищену потребу в контролі за навчанням учнів. Коли метою є висока успішність, вчителі схильні покладатися на репертуар стратегій чи трюків, спрямованих на покращення оцінок, замість того, щоб впроваджувати стратегії, які зосереджуються на можливостях навчання під керівництвом учня або включають в себе такі можливості. Крім того, деякі вчителі можуть мати скептичне, негативне ставлення до учнів та їхньої мотивації, не довіряючи їм точному та ефективному моніторингу їхнього навчання [37, с. 27].

Сьогодні українська освіта також розглядає оцінювання як надзвичайно важливу складову освітнього процесу. Оцінювання відбувається з метою:

- а) надання постійного зворотного зв'язку учням що до їхнього навчання;
- б) підтримати учня або ученицю в навчальному процесі;
- в) визначити наявний рівень компетентності учнів та рівень навчальних досягнень який вони опанували згідно з вимогами Державних стандартів.

Перші два завдання можна реалізувати завдяки формувальному оцінюванню. Третє має враховувати результати формувального оцінювання. Тобто формувальне оцінювання взаємопов'язане з підсумковим та утворюють разом єдину цілісну систему [20].

Тому на сьогодні формувальне оцінювання – ціннісний орієнтир Нової української школи. Важливість формувального оцінювання задекларовано на державному рівні.

Одним з елементів формувального оцінювання є взаємооцінювання. Взаємооцінювання набуло широкого розголосу та стало надзвичайно популярним за останні десять років. Воно використовується для оцінювання однолітками в початкових і в старших класах, практикується в університетах і коледжах, використовується регулярно вчителями для власного вдосконалення. Говорячи про взаємооцінювання зарубіжні науковці використовують наступні терміни: «peer feedback», «peer review», «peer response» [63].

К. Топпінг (K. Topping) у своїх ранніх роботах зазначала що взаємооцінювання є «механізмом, за допомогою якого учні розглядають і визначають рівень, цінність або якість результатів роботи чи діяльності інших учнів, які мають такий самий рівень успішності.» [27, с.250]. Однак, це визначення включає в себе дуже просте взаємооцінювання, коли однолітки виставляють бали або оцінки за роботу іншого учня, не надаючи при цьому ніякого розвиваючого зворотного зв'язку. Тому було запропоноване нове визначення: «механізм, за допомогою якого учні розглядають і визначають рівень, цінність або якість продукту чи роботи інших учнів з рівним статусом, а потім навчаються далі, надаючи розгорнутий зворотний зв'язок і обговорюючи свої судження з однолітками для досягнення узгодженого результату шляхом переговорів» [64, с. 2].

Я. Страйбос (J. Strijbos), і Д. Слейсманс (D. Sluijsmans) зазначають, що «взаємооцінювання – це організація навчання, в якій учні можуть отримати можливість надавати зворотний зв'язок для своїх однокласників на основі кількісних або якісних показників їхньої роботи з метою обговорення, рефлексії та навчання один від одного.» [61, с. 265].

Розглянувши, що таке формувальне оцінювання та взаємооцінювання, зосередимось на особливостях використання взаємооцінювання для розвитку англійського писемного мовлення в учнів 9-го класу.

У своїй книзі, Д. Ферріс (D. Ferris) провела аналіз робіт численних дослідників, що спеціалізуються на вивченні англійської мови як іноземної. У

результаті дослідження, авторка відзначила, що взаємооцінювання має значущу підтримку серед науковців [41, с. 70]. Вони наголошували на тому, що взаємодія між учнями, які вивчають другу мову в класі, є ключовим фактором для подальшого розвитку їхньої комунікативної компетентності. Завдання з взаємооцінювання ґрунтуються на твердженні, що письмо є соціально сконструйованою діяльністю, що, в свою чергу, впливає з концепції Л. Виготського про те, що «когнітивний розвиток є наслідком соціальної взаємодії».

З цієї теоретичної точки зору, різні автори пропонують низку практичних переваг, які може принести учням, що вивчають англійську мову, взаємооцінювання їхніх письмових робіт:

1. Учні набувають впевненості, перспективи та навичок критичного мислення завдяки можливості читати тексти однолітків, які пишуть подібні завдання.
2. Учні отримують більше відгуків на свої роботи, ніж вони могли б отримати лише від вчителя.
3. Учні отримують відгуки від більш різноманітної аудиторії, яка пропонує різні точки зору.
4. Учні отримують відгуки від читачів, які не є експертами, про те, що в їхніх текстах є нечіткі ідеї та нечіткі формулювання.
5. Заходи з взаємооцінювання формують відчуття спільноти в класі.

Але також можна зустріти критику використання методу взаємооцінювання для розвитку писемного мовлення. До прикладу, Дж. Боулен (J. Boelen) досвідчена викладачка англійської мови для всіх вікових категорій, класів та рівнів, що на сьогодні видала понад сімдесят книг про навчання англійської мови як іноземної, критикує використання взаємооцінювання для навчання англомовного письма. Вона наголошує що учень, бере на себе дуже мало відповідальності за створення якісного тексту самостійно, тому що знає, що однокласник зробить необхідні зміни. Також вона зазначає що взаємооцінювання на 100% не схоже на реальне життя. У повсякденному житті

або коли складають тест, який передбачає написання твору, поруч з учнем не сидить друг, який буде допомагати. В реальному житті від учнів просто очікують, що вони напишуть хороший електронний лист, есе чи будь-що інше, що їм потрібно буде написати самостійно [40, с. 160].

В контексті висловленої думки Дж. Боулен щодо використання взаємооцінювання для навчання англomовного письма, ми вважаємо, що деякі аспекти цієї критики можуть бути переосмислені. По-перше, твердження про те, що учень бере на себе мало відповідальності через можливість редагування з боку однокласників, може бути результатом не врахування того, що саме цей процес може виховувати в учня навички конструктивного самовдосконалення. Колективне обговорення може розкривати різноманіття підходів та стимулювати творчий обмін ідеями тощо. Також, висновок, що взаємооцінювання на 100% не відображає реального життя, може бути надто категоричним. Взаємодія з однокласниками є не тільки засобом поліпшення робіт учнів, але і можливістю вчитися від інших, розвивати навички взаємодії та формувати реальність професійного середовища, де колективна думка є важливою. Адже у реальному житті оцінка від колег, особливо у форму рецензій, є важливою та невід'ємною складовою в різних сферах, зокрема в науковій галузі.

Отже, на нашу думку, реальне життя може вимагати оцінки робіт інших, обговорення ідей та прийняття конструктивної критики для досягнення успіху в різних сферах. Ураховуючи ці аспекти, вважаємо, що взаємооцінювання може бути цінним інструментом, який готує учнів до викликів реального світу та сприяє їхньому професійному розвитку.

Щоб взаємооцінювання було корисним інструментом, вчителі повинні використовувати його на постійній основі. З самого початку варто повідомити, що воно буде регулярною частиною уроку, і виділити на нього достатній час.

Деякі викладачі використовують взаємооцінювання між учнями лише на завершальному етапі циклу написання тексту, наприклад, учні оцінюють вже кінцевий результат. В такому випадку взаємооцінювання буде ефективно лише

в контексті навчання на чужих помилках. Але взаємооцінювання можна і навіть буде більш доречно використовувати в процесі написання на різних етапах. Наприклад, учні можуть разом провести мозковий штурм або інші вправи для підготовки до написання есе та надати зворотний зв'язок щодо теми, ідей, вступу, плану тощо. Учні також можуть надавати зворотний зв'язок для доопрацювання у відповідь на завершені чернетки.

Кількість часу якого потрібно відвести на виконання завдань на взаємооцінювання залежить від того, як часто (і на яких етапах) використовується зворотний зв'язок від однолітків. Крім того, кількість необхідного навчального часу буде відрізнятися залежно від конкретного завдання. Наприклад, вчитель може запропонувати учням принести на заняття завершені чернетки письмової роботи, обмінятися ними з іншими, та попросити однокласників прочитати роботи один одного і заповнити письмову форму зворотного зв'язку для домашнього завдання. Такий обмін можна також здійснювати електронною поштою. Тоді в класі можна виділити час для усного обговорення робіт і уточнення відгуків однокласників. Адже, якщо учні читають і відповідають на роботи один одного на місці (тобто весь процес відбувається під час заняття), такі заняття займуть набагато більше часу. Інша альтернатива – запропонувати учням прочитати кілька різних текстів однолітків, але надати лише дуже обмежений відгук на кожен з них, або навіть читати лише для того, щоб обговорити ідеї, викладені в роботах, а не для того, щоб надати формальну критику [41, с. 165-166].

Варто розглянути потенційні та реальні проблеми з взаємооцінюванням. Як показують дослідження, учні завжди хвилюються, що їхні однокласники недостатньо компетентні ані у володінні англійською мовою, ані у навичках письма, щоб надати їм корисний зворотний зв'язок. Звідси випливає занепокоєння, що вони не зможуть допомогти своїм одноліткам. Учні також занепокоєні тим, що однолітки можуть бути недобррозичливими або різкими у своїй критиці, і бояться, що їхні почуття будуть ображені, або що вони можуть втратити своє обличчя. Також учні не знають, на що звертати увагу в роботах

своїх однолітків, і не дають конкретних, корисних відгуків. Вони або занадто суворі, або занадто компліментарні у своїх коментарях, і діяльність з оцінюванням забирає занадто багато часу в класі.

Також, учні побоюються, що вчителі використовуватимуть взаємооцінювання як механізм, щоб уникнути надання зворотного зв'язку самим, і дослідження чітко вказують на те, що навіть якщо учні досить задоволені відгуками однолітків, вони ніколи не віддають перевагу відгуку однокласника перед відгуком вчителя, якщо матимуть лише одне джерело коментарів. Також, деякі учні через власні особливості або стиль навчання просто не люблять працювати взаємодіяти з однолітками.

Для того щоб усунути більшість переживань у учнів, варто правильно підготувати клас до взаємооцінювання. Перед впровадженням взаємооцінювання у постійну практику важливо, щоб учні, мали чітке уявлення про форму і характер оцінювання, яке буде проводитися. Можна обговорити з учнями чому було б добре, якби однокласники прочитали їхні роботи і висловили свої пропозиції. Отримані ідеї можна занотувати на дошці, та за потреби вчитель може доповнити їх.

Після виконання цього завдання потрібно попросити учнів подумати про проблеми чи занепокоєння, які вони можуть мати щодо взаємооцінювання. І виходячи з їхніх відповідей вчителю варто запевнити їх, що всі ці проблеми будуть розв'язані завдяки ретельній підготовці та структуруванню завдання. Якщо учні отримують можливість обговорити як потенційні переваги, так і можливі проблеми, пов'язані з взаємооцінюванням, і якщо все обговорене буде використано на практиці, то, швидше за все, опір цій активності буде незначна, і навіть з'явиться ентузіазм щодо використання взаємооцінювання на уроках англійської мови [41, с. 167-168].

Коротко схарактеризуймо основні кроки для ефективного використання взаємооцінювання у класі.

1. Потрібно створити комфортну атмосферу у класі.

2. Потрібно пояснити роль взаємооцінювання на уроці англійської мови для розвитку писемного мовлення.

3. Варто обговорити, як досвідчені автори використовують взаємооцінювання та як вчителі використовують відгуки колег у власному письмі/викладанні.

5. Можна змодельовати відгук оцінювання з усім класом, використовуючи зразок тексту.

6. Доцільно обговорити відповідну та невідповідну лексику та вирази зю можна використовувати для зворотного зв'язку.

7. На початковому етапі корисним буде роздати учням бланки взаємооцінювання.

8. Потрібно сприяти обговоренню процесу взаємооцінювання між тими хто оцінює, кого оцінюють та вчителем.

10. Варто розглядати різні стратегії використання взаємооцінювання під час редагування.

Ці кроки забезпечують комплексний підхід до підготовки учнів до взаємооцінювання, гарантуючи, що вони розуміють його мету, знають, як надавати конструктивний зворотний зв'язок, і можуть ефективно долучитися до процесу оцінювання однокласниками [41, с. 169].

Перед впровадженням взаємооцінювання важливо наголосити учням що взаємооцінювання – це коли учні спільно допомагають один одному поліпшити свої навчальні результати. Воно не передбачає порівняння себе з іншими учнями, а передбачає порівняння свого поточного рівня успішності з попередніми показниками [20].

Оцінювачів необхідно навчити, як надавати позитивний, негативний і нейтральний зворотний зв'язок та підтримувати баланс між ними. Так само важливо, щоб одержувач зворотного зв'язку був готовий реагувати на нього вдумливо, вирішуючи, з чим погодитися, а з чим ні, і використовуючи відібрану інформацію для покращення існуючої роботи або майбутньої роботи [36, с. 2-3].

Зупинимося на тому як слід використовувати взаємооцінювання у класі. На самому початку зворотний зв'язок має висвітлювати позитивні аспекти роботи. Потім слід перейти до аспектів, які можна покращити. Наприклад, це може включати не просто вказівку кількості помилок, але й вказівку на те, де саме вони допущені, в чому вони помилкові, і, можливо, пропозиції щодо того, як їх можна виправити, обговорити, яких аспектів не вистачає в тексті, але які, можливо, повинні бути в ньому.

Для впровадження взаємооцінювання на уроках англійської мови можна використовувати драбину зворотного зв'язку (рис. 1.6).

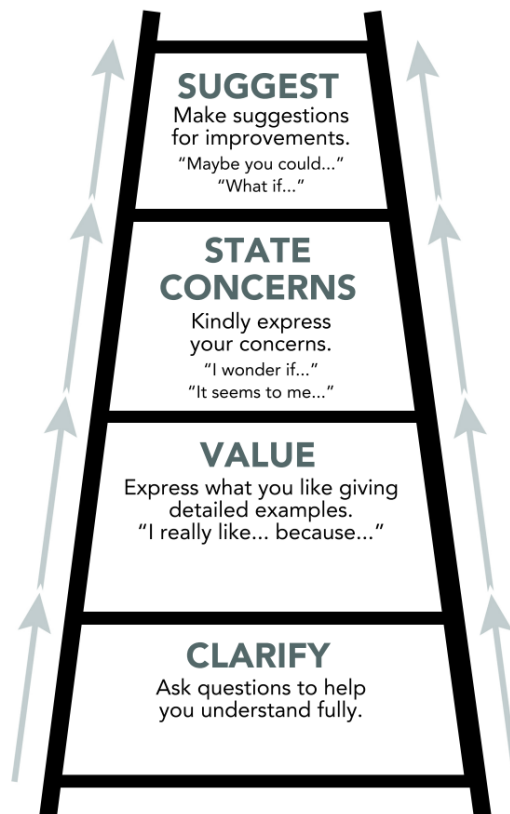


Рисунок 1.6 – Драбина зворотного зв'язку

Подану драбину запровадив Д. Перкінс (D. Perkins) професор Гарвардського університету у 2003 році [57].

Драбина зворотного зв'язку – це структурований протокол, розроблений для сприяння культурі довіри та конструктивної підтримки під час зворотного

зв'язку у класі. Він передбачає послідовний процес надання зворотного зв'язку в конструктивній формі. Драбина складається з чотирьох послідовних кроків.

Крок 1: Уточнення. Варто розпочати з уточнюючих запитань, щоб забезпечити повне розуміння представленої ідеї або теми. На цьому етапі не потрібно використовувати критику, навіть незначну.

Крок 2: Оцінка. На цьому етапі потрібно підкреслити ті аспекти, ідеї чи теми, які ви вважаєте позитивними. Потрібно надавати конкретний зворотний зв'язок, а не поверхневі компліменти, за якими слідує критика.

Крок 3: Висловлення занепокоєння. Варто уникати абсолютних тверджень на кшталт: «It is wrong that...». Замість цього варто використовувати уточнюючі терміни на кшталт «I wonder if...» або «It seems to me that...». Зосередьтеся на ідеях, продуктах чи конкретних аспектах, а не на критиці особистого характеру чи здібностей.

Крок 4: Пропонування змін. Потрібно запропонувати конструктивні пропозиції щодо того, як покращити або вдосконалити ідею чи тему. Іноді цей крок може бути інтегрований з Кроком 3, де висловлюються проблеми і пропонуються рішення. Цей процес може бути різним за тривалістю: від кількох хвилин до тривалої дискусії [32, с. 130].

На перший погляд така форма ретельно продуманого оцінювання звучить досить трудомістко. Але під час цього процесу і оцінювач, і оцінюваний стикаються з багатьма інтелектуальними викликами, поставленими в контексті писемного тексту, як наслідок, доводиться досить глибоко думати, а також домовлятися, тож стимулюються не лише їхні розумові процеси, але й соціальні навички. Таким чином, інвестиції часу з боку вчителя сприяє позитивним результатам [36, с. 2-3].

Оцінювання однолітками має безпосередні переваги для навчання та успішності, а також довгострокові переваги, пов'язані з розвитком навичок комунікації та співпраці. Також особливою перевагою для учнів 9-го класу є саморегуляція учнями власного навчання, про важливість якої ми зазначали у попередніх пунктах.

При використанні взаємооцінювання дуже важливо вдумливо підійти до формування пар або груп. У літературі, присвяченій взаємооцінюванню при навчанні англійської мови як іноземної, групи варіюються від 2 до 4 учнів. Багато хто використовує пари, тому що партнери можуть приділити один одному максимум часу та уваги. Інші дослідники, серед яких Дана Р. Ферріс, вважають оптимальний розмір групи – три особи. Адже це дає різноманітність точок зору та учні почуваються трохи комфортніше в групах по троє, ніж у парах, які в деяких випадках можуть бути незручно інтимними (і навіть можуть бути проблемою для учнів з деякими культурними особливостями). Також за можливість групи або пари, мають залишатися стабільними протягом як мінімум семестру. Учні варто розділяти за мовними знаннями та здібностями. Корисним буде коли у групі або парі є сильніші та слабші учні. Слабші учні отримують користь від регулярного читання текстів більш досвідчених однокласників, а більш просунуті, в свою чергу від критичного мислення, необхідного для надання корисного зворотного зв'язку своїм менш здібним однокласникам.

Для ефективного впровадження взаємооцінювання, якщо є можливість, доцільно також використовувати сучасні цифрові інструменти. Ці інструменти можуть використовуватися на різних етапах уроку залежно від характеру діяльності та сприяють збільшенню мотивації та заохоченню учнів до навчання [13]. Для взаємооцінювання можна використовувати електронні таблиці Google, Microsoft Excel або таблиці створення засобами Canva, Miro, Jamboard тощо. Таблиці мають бути у спільному доступі для пар або груп що оцінюють письмові завдання один одного та за потреби вчителя. Сучасний функціонал перерахованих сайтів та застосунків дозволяють легко створювати різні таблиці залежно від потреби завдання, а також регулярне ведення таких таблиць допоможуть учням відстежувати прогрес та аналізувати сильні та слабкі сторони. Також для цифрового взаємооцінювання можна використовувати опитувальники: Poll Everywhere, Google Forms. Відповідно до завдання вчитель може створити тести або відкриті відповіді для оцінювання письмових робіт

один одного. Для відповідей учні можуть використовувати планшети, комп'ютери, ноутбуки, телефони, тобто будь-які пристрої, що мають доступ до Інтернету. Цю відповідь вони надсилають або безпосередньо учню, чию роботу перевіряли або вчителю який вже надасть результати учню [12]. Здійснювати взаємооцінювання дуже зручно використовуючи інтерактивні онлайн-дошки, такі як Padlet, Trello, Miro та Jamboard. Тут учні можуть оцінювати роботи пишучи коментарі або заповнюючи різноманітні картки створені вчителем. Також існують спеціальні сервіси та застосунки які надають інструменти для взаємооцінювання. Серед популярних можна виділити: Teammates, PeerAssessment. Com, PeerMark (Turnitun), Peer Assess Pro, Peergrade.io, Feedbackfruits, Kritik.

Отже, прості в експлуатації вебресурси та застосунки дозволяють отримати візуальні результати та забезпечують ефективний обмін відгуками між усіма учасниками навчального процесу.

Розглянемо які існують популярні та, на нашу думку, ефективні техніки для взаємооцінювання.

1. Покращення домашнього завдання за допомогою взаємооцінювання.

Взаємооцінювання домашнього завдання дозволяє за короткий час надати важливий зворотний зв'язок ніж би то робив вчитель. Взаємооцінювання можна проводити в парі або навіть в групі. Вчителі які на постійній основі її використовують відзначають що ця техніка має багато переваг. По-перше, більше учнів виконують письмові домашнє завдання. Якщо учні не виконували домашнє завдання, то їх не допускали до участі в груповому або парному оцінюванні, і хоча цим учням, по суті, дозволяли робити в класі те, що вони мали зробити вдома, вони вважали виключення з оцінювання достатнім покаранням для того, щоб наступного разу здати щось, що підлягало оцінюванню. По-друге, їхні роботи стали охайнішими. Учні, схоже, більше дбали про те, щоб чітко спілкуватися один з одним, ніж про те, щоб донести інформацію до вчителя. По-третє, і це, мабуть, найголовніше, якість домашнього завдання також була вищою [67, с. 197].

2. Дошка допомоги з домашніми завданнями.

Ще одним підходом до вирішення питань, що виникають під час виконання домашнього завдання, є дошка допомоги у виконанні домашнього завдання. На початку уроку (в середній і старшій школі) учні вказують на дошці допомоги з домашнім завданням будь-які питання, що виникли у них щодо домашнього завдання. Учням, які вважають, що можуть допомогти з цими питаннями, пропонується знайти тих, хто їх поставив, і надати допомогу.

3. Дві зірочки і побажання.

Це певно найпопулярніша техніка для взаємооцінювання, саме її пропонує використовувати НУШ при формульованню оцінюванню. Дві зірочки і побажання – це дуже проста техніка що чудово підходить для початку роботи з взаємооцінювання письмових робіт у класі. Коли учень дає відгук на роботу іншого учня, він або вона повинні вказати дві речі, які, на його або її думку, були хорошими в роботі (дві зірочки), і пропозицію щодо покращення (побажання). Учні можуть писати коментарі на стікерах, щоб, якщо отримувач не знайде відгук корисним, він або вона могли легко його видалити. Схожою є техніка «Плюс, мінус, що далі», де учні коментують, що було зроблено добре, вказують на помилки/нерозуміння і надають поради для наступних кроків.

4. Якщо ти навчився, допоможи тому, хто не навчився.

Як ми вже зазначали, у вчителів часто присутнє помилкова думка про те що взаємооцінювання стримує здібних учнів. Однак, як ми вже обговорювали раніше, якщо учні, які беруть участь у взаємному навчанні, надають ґрунтовні пояснення, а не просто відповіді, то існують переконливі докази того, що від цього виграють і ті, хто надає, і ті, хто отримує допомогу. Оскільки спільне навчання перетинає загальноприйнятий розподіл ролей у класі, деякі вчителі виявили, що учні з високим рівнем успішності чинять опір взаємодопомозі, бо вважають, що їх не лише обмежують, але й просять виконувати роботу вчителя замість неї. Це особливо помітно в англійському писемному мовленні, де може бути велика прірва між учнями з високими та низькими результатами. Таким учням важливо донести яку користь вони можуть отримати з такої роботи. Як

ззначалося, під час групової роботи вчать ся ті, хто надає допомогу, і ті, хто її отримує, за умови, що допомога надається у формі розгорнутих пояснень, а не просто відповідей. Якщо в групі є великий діапазон здібностей, учні в середині можуть перетворитися на відсторонених глядачів, які спостерігають за тим, як високі досягнення вчать низьких. Їм не потрібна допомога, якої потребують найслабші учні, але вони також не змушені висловлювати свої думки, як це роблять найсильніші учні, коли навчають інших. В такому випадку доречно об'єднувати учнів у напівгрупи – слабких учнів із середніми, а середніх із сильними, щоб залучити якомога більше учнів до діяльності, яка допомагає навчанню. Ще одне занепокоєння, яке часто виникає у вчителів щодо такого підходу, – це те, що він несправедливий. Один учень робить все правильно, а інший припускається багатьох помилок, але потім вчитель або однокласник показує йому, що треба робити, і вони обидва опиняються в одній точці. Той факт, що перший учень прийшов туди швидше, ніж другий, має бути якимось визнаний, і йому треба поставити вищий бал. Але основною метою оцінювання не повинно бути сортування, ранжування та виставлення оцінок учням. Скоріше, головною метою оцінювання має бути надання вчителю інформації, щоб він міг в режимі реального часу вносити корективи в свої інструкції, щоб краще задовольнити навчальні потреби учнів.

5. СЗВ4МЕ.

У цій техніці учні повинні звернутися за допомогою щонайменше до трьох інших учнів, перш ніж звертатися за допомогою до вчителя, звідси і назва «see three before me» (СЗВ4МЕ). Деякі вчителі супроводжують це плакатом із написом: "У цій кімнаті більше одного вчителя". Цю техніку можна ефективно комбінувати і з іншими техніками взаємооцінювання.

6. Контрольний список перед тим як здавати роботи.

Цю техніку варто застосовувати коли взаємооцінювання вже є регулярним елементом у навчанні англійської мови. Техніка є особливо цінною, коли існує низка чітких вимог, яким має відповідати письмова робота. Наприклад, щоб лист другові був написаний за стандартною схемою – щоб у

роботі були обов'язкові елементи, такі як вітання, викладення основного повідомлення, вирази поваги і прохання про подальший контакт. Перш ніж учень зможе здати роботу, вона має бути підписана товаришем, який перевіряє наявність усіх необхідних елементів. Коли вчитель оцінює завдання, якщо якийсь із пунктів контрольного списку не відповідає стандарту, це стосується не учня, який подає завдання, а його напарника, що створює певну міру відповідальності для напарника, щоб він серйозно поставився до завдання.

7. Контрольний список «Я-Ти-Ми».

Техніку «Я-Ти-Ми» потрібно застосовувати для роботи у групі. Наприкінці групової роботи кожен учень записує щось про свій власний внесок, щось про внесок інших, а також оцінку якості роботи всієї групи. Коли учні знають, що кожен член групи буде оцінювати як свій власний внесок, так і внесок інших, це створює стимул для учнів бути більш чесними і точними щодо власного внеску. Більше того, якщо попросити кожного члена групи поміркувати над тим, як група працювала разом, учні з більшою ймовірністю зможуть ефективніше працювати разом у майбутньому [50].

8. Попросіть учнів слухати і робити нотатки.

Один із конкретних способів організації групового взаємооцінювання полягає в тому, щоб попросити автора, чію роботу обговорюють, просто слухати однокласників, поки вони обговорюють текст. Це не лише ефективна вправа для розвитку навичок слухання, але й заохочує автора сприймати зворотний зв'язок, не стаючи на захист своєї роботи і не реагуючи надто швидко. Слід заохочувати учнів робити нотатки під час такого експертного оцінювання, щоб вони могли повернутися до них пізніше під час доопрацювання письмової роботи [53].

9. Анонімне взаємооцінювання.

Деяким учням неприємна думка про те, що хтось може побачити їхню письмову роботу, а іншим учням не подобається, що їм доведеться коментувати те, що написав їхній однокласник. Для таких груп учнів, які особливо тривожно ставляться до цього процесу, анонімне оцінювання може усунути частину

дискомфорту, пов'язаного з цим завданням. Створення системи анонімного коментування учнями робіт може створити додаткову роботу для вчителя, але воно варте того, щоб підвищити впевненість учнів у собі, коли вони беруть участь у процесі взаємооцінювання[37].

10. Папери на столі.

Для цієї техніки вчителю потрібно зробити 2 копії учнівських письмових робіт. Подану техніку можна використовувати не зазначаючи автора роботи, щоб підвищуючи чесність зворотного зв'язку та зменшуючи стрес для окремих учнів. На це завдання вчителем відводиться конкретна кількість часу, до прикладу 10 хвилин. Письмові роботи розміщуються на парті (можна використовувати вчительський стіл, або звільнити центральну парту). Одну копію вчитель роздає на перевірку і друга кладеться на стіл. Учні пропонується позначити помилки, але не виправляти, і зазначити один хороший аспект, і щось одне що можна покращити. Хто впорався, кладе перевірену роботу і бере іншу на перевірку. За допомогою поданої вправи учні можуть отримати декілька відгуків на свої роботи. Також не зважаючи на рівень знань усі учні залучені на цей час у роботі [40, с. 3].

11. Написання листа.

Учні повинні дати короткий відгук на роботу у вигляді листа. Так учні 9-го класу на практиці зможуть використовувати та практикувати вже здобуті знання з написання листа. Головна вимога, щоб відгук був оформлений як лист, тобто є привітання, далі відгук, і відповідне закінчення листа.

12. Оцінювання самого зворотного зв'язку.

Цю техніку доречно застосовувати коли учні вже ознайомлені з взаємооцінюванням і вже успішно використовують його на уроках англійської мови. Разом з взаємооцінюванням письмових робіт є доречним також щоб учень чию роботу перевіряли також міг дати свою оцінку відгуку на його роботу. Зазначається що оскільки учні знають, що їхню роботу оцінюють на основі відгуків, які вони надають, якість відгуків зростає в геометричній прогресії.

2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ 9-ГО КЛАСУ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ ВЗАЄМООЦІНЮВАННЯ

2.1 Авторська система вправ з використанням методу взаємооцінювання для розвитку писемного мовлення в учнів 9-го класу на уроках англійської мови

Учні середньої школи профільного класу до 9 класу мають досягнути рівня B1 (Intermediate), згідно з міжнародною шкалою CEFR. Для визначення очікуваних результатів у писемному мовленні для 9 класу використано дані навчальних програм з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017. Чинна програма навчання в школі відзначає важливість письма як мети та важливого засобу навчання іноземної мови. Згідно з Державним освітнім стандартом з іноземних мов, оволодіння письмовою мовою передбачає досягнення базової комунікативної компетентності, яка дозволяє учням використовувати письмо в найбільш типових ситуаціях повсякденного спілкування.

Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, на кінець 9-го класу, учні мають продемонструвати вміння володіти наступними писемними навичками:

– Вони можуть писати особисті листи та записки, у яких висловлюють запити або надають коротку й актуальну інформацію, і пояснюють, що для них є важливим.

– Вони можуть писати в Інтернеті про події, свої почуття та особистий досвід, а також взаємодіяти в Інтернеті, коментуючи дописи інших людей.

– Можуть створювати прості, зв'язні тексти на знайомі та цікаві для них теми. У цих текстах окремі короткі елементи мають бути об'єднані в логічну та зв'язну структуру [9].

Для досягнення такого володіння писемним мовленням, учні повинні

регулярно виконувати відповідні завдання. Для того, щоб створити систему вправ, для розвитку писемного мовлення з використанням методу взаємооцінювання, необхідно чітко визначити основні вимоги до вправ для розвитку навичок іншомовного писемного мовлення.

Під вправою, або завданням, ми розуміємо спеціально організовану у навчальних умовах діяльність, спрямовану на виконання окремих операцій, дій або завдань з метою освоєння цих навичок або їх покращення [16, с. 106].

Кожна вправа має конкретну структуру:

1. Завдання – включає в себе мотив та вимоги до здійснення певної комунікативної діяльності.

2. Зразок виконання (не є обов'язковим і має використовуватися лише за необхідності) – включає приклад мовленнєвих дій.

3. Виконання завдання – сама вправа.

4. Контроль (контроль вчителя, самооцінювання, взаємооцінювання) – може відбуватися одночасно з виконанням або після нього [4, с. 94].

Розвиток англomовного писемного мовлення є невід'ємною частиною навчання мови, і має відбуватися систематично та на кожному уроку англійської мови через кілька вагомих причин. По-перше, систематичні вправи в письмі дозволяють учням засвоювати нові лексичні одиниці та граматичні правила більш ефективно. По-друге, письмовий спосіб виявлення знань та розвиток навичок дозволяє учням вдосконалювати свою мовну компетентність, а також розуміти і використовувати мову в різних контекстах. По-третє, це допомагає учням розвивати критичне мислення, логіку та аналітичні навички через аналіз та структурування інформації. Отже, систематичний розвиток писемного мовлення на кожному уроку сприяє більш глибокому та стійкому засвоєнню англійської мови учнями. Це особливо актуально для учнів 9-го класу, оскільки вони перебувають на стадії активного вивчення мови та розвитку навичок письма.

Отже, метою навчання письма є розвиток основної комунікативної компетентності, яка дає змогу учням висловлювати свої думки та ідеї в

письмовій формі в різних типових ситуаціях. І. Холод зазначає що для досягнення цієї мети пропонуються вправи, які можна поділити на дві категорії: підготовчі, що включають мовні (некомунікативні) та умовно-комунікативні; і комунікативні, тобто мовленнєві.

Ми розробили авторську систему вправ, яка охоплює різні аспекти писемного мовлення та прагне до їхнього постійного покращення. Наша система спрямована не лише на конкретне навчання написання блог постів, але й загальний розвиток учнів у писемному мовленні. Враховуючи вміння, необхідні для формування навичок писемного мовлення в учнів 9-го класу, профільного рівня, та етапи їх формування, було розроблено вправи. Учні навчаються за підручником *Solutions Intermediate. Student's Book*. Tim Falla, Paul A. Davies. (2017) та робочим зошитом *Solutions. Intermediate. Workbook*. Tim Falla, Paul A. Davies. (2017). Навчально-методичний комплект «Solutions» з англійської мови входить у перелік навчальної літератури та навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, для використання в освітньому процесі для учнів 9-го класу. На момент педагогічної практики ми проходили «Unit 2. Leisure time». Відповідно до цього розділу відбувався розвиток писемного мовлення з теми написання допису в блозі (Writing a blog post).

Наша система вправ складається з двох підсистем. Перша підсистема вправ спрямована на розвиток писемного мовлення під час кожного уроку англійської мови. Туди включено групи вправ які спрямовані на розвиток навичок письма, відповідно до нашої теми:

1. Група вправ спрямована на розвиток лексичних навичок (прикметники для вираження емоцій).
2. Група вправ спрямована на розвиток використання окличних речень.
3. Група вправ спрямована на розвиток навичок пунктуації.

Друга підсистема вправ спрямована на розвиток писемного мовлення, зокрема на навички написання допису у блозі. Підсистема використовувалась

на уроках формування умінь і навичок писемного мовлення. Ця підсистема включає наступні види вправ:

1. Вправи на ознайомлення з текстом зразком допису у блозі.
2. Вправи на логіко-послідовний виклад думок при написанні допису у блозі.
3. Мовленнєві вправи (написання блог-посту).

Розглянемо приклади запропонованих нами вправ.

1. Група вправ спрямована на розвиток лексичних навичок (прикметники для вираження емоцій).

Вправа 1.

Тип вправи: рецептивна, некомунікативна.

Завдання: Read a blog post about the theme park. Find the adjectives that the author uses to describe her emotions.

Контроль: усне обговорення.

Вправа 2.

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна.

Завдання: Write the adjectives from the box in two columns: negative and positive.

funny disgusting embarrassing annoying brilliant cool boring awesome immature
scary lame terrible amazing fantastic interesting friendly awful hilarious

Negative:

Positive:

Контроль: усне обговорення та порівняння результатів між учнями.

Вправа 3.

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна.

Завдання: Use the words and phrases to complete the blog.

a)fantastic

b)Can you believe

c)friendly

d)So scary

e)amazing

f)check them out

g)something amazing happened

h)I can't wait

I had an _____ time on summer camp in Florida. Met loads of great people and have lots of stories to tell. _____ I saw a shark in the sea? Yeah, I was surfing and having a _____ time with my friends, then suddenly a shark came really close. I could see its teeth! _____!We all screamed and luckily the shark swam away.

I love Florida, the people are so cool and _____ and the sun is always out. And, _____. Top secret, but I met a really nice girl. We're going to keep in touch!

Anyway, I had a great time. _____ to go again next year. I've put loads of new _____ photos on Facebook so _____ and leave a comment, too!

Вправа 4.

Тип вправи: продуктивна, комунікативна.

Завдання: Describe your three favourite hobbies. What emotions do they bring you and why do you like to do them?

Describe three of your least favourite hobbies. What emotions do they bring and why do you not like doing them?

Контроль: взаємооцінювання за допомогою розробленої нами картки (рис. 2.1).



Peer Assessment Card

Name of the student assessing: _____

Name of the student being assessed: _____

Evaluate your partner's work:

Is the task completed clearly? (Choose yes or no)

Yes

No

Did you like your partner's work? (Choose yes or no)

Yes

No

What do you like most about your partner's work?

Are there any improvements your partner can make?

Рисунок 2.1 – Картка взаємооцінювання

2. Група вправ спрямована на розвиток використання окличних речень.

Вправа 1.

Тип вправи: рецептивна, мовна.

Завдання: Study the examples below.

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1. What a delicious meal! | 1. How delicious! |
| 2. What a delicious meal they serve! | 2. How delicious this meal is! |
| 3. What amazing flavors! | 3. How friendly the staff are! |
| 4. What amazing flavors this restaurant offers! | 4. How quickly they serve the food! |

Вправа 2.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна.

Завдання: Change the following sentences into exclamatory sentences. Using "What"

0. She ordered a mouthwatering dessert.. ==> What a delicious menu they have!

1. She ordered a mouthwatering dessert. ==>

.....

2. The service was excellent. ==>

.....

3. The restaurant has a cozy atmosphere.==>.....

4. The wine selection is impressive. ==>

.....

5. They offer a wide variety of dishes.==>

.....

Контроль: усне обговорення.

Вправа 3.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна.

Завдання: change the following sentences into exclamatory sentences. Using "How"

0. They swim so gracefully. How gracefully! / How gracefully they swim!

1. The music is so loud at the concert. ==>

.....

2. They ski so fast down the slope. ==>

.....

3. The movie was so entertaining. ==>

.....

4. The fireworks are so spectacular. ==>

.....

5. She cooks so deliciously. ==>

.....

Контроль: усне обговорення.

Вправа 4.

Тип вправи: продуктивна, комунікативна.

Завдання: Work in pairs. Create small dialogues. Tell your partner about a new hobby or experience and let them respond using an exclamatory sentence with What/How.

Контроль: презентація коротких діалогів.

Вправа 4.

Тип вправи: продуктивна, комунікативна.

Завдання: Write about your last experience in a restaurant (about 6 sentences). What kind of restaurant was it? What was the food, service, prices? What didn't you like about it? Use at least one exclamatory sentence.

Контроль: взаємооцінювання.

3. Група вправ спрямована на розвиток пунктуації.

Вправа 1.

Тип вправи: некомунікативна.

Завдання: Rewrite the text correctly. *Zizzy does not know how to use capital letters and punctuation. Please rewrite the blog post using capital letters and punctuation in the correct places.*

zizi zebra's desert diary rainy adventures in namibia

hello fellow wildlife lovers it's your favourite zebra zizi zebra with news of my recent adventures in the namib desert this dry desert is not your usual playground but i have a lot to share with you

the namib desert is quite an experience it's usually dry hot and generally arid but there is one great feature the rainy season in november the whole desert comes alive when the rain finally honours us with its presence and guess what it rained this wednesday

let me introduce you to my favourite tree the camelthorn it has almost no leaves left on it but this downpour was like a gourmet meal for it

but the real adventure began on thursday when my friend zuzu and i decided to

play in a huge puddle of water you can imagine our parents' shock when they couldn't even recognise us they thought we were donkeys stripes covered in mud can be a great camouflage

unfortunately the rain has said goodbye to us and we are slowly turning back into zebras a strange turn isn't it well that's life in the desert until the next rainy season my friends

Контроль: усне обговорення.

Вправа 2.

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивна.

Завдання: Think about what you would like to ask the zebra under her blog post. Write down your questions using the Have you ever construction. Exchange questions with a partner and write a response as if you were the zebra.

Контроль: взаємооцінювання за допомогою створеної шкали (рис. 2.2).

The image shows a self-assessment scale with four categories, each with a horizontal scale from 1 to 10. The categories are: General impression, Sentence structure, Spelling, and Punctuation. The scales are arranged vertically and are set against a background of colorful, abstract shapes in purple, orange, and yellow.

Рисунок 2.2 – Шкала взаємооцінювання

Підсистема вправ спрямована на розвиток писемного мовлення у написанні допису у блозі (Додаток А).

1. Вправи на ознайомлення з текстом зразком допису у блозі.

Вправа 1.

Тип вправи: рецептивна, некомунікативна.

Завдання: Read the blog post. Pay attention to the special features of a blog post and complete the true or false exercise.

1. The writer uses 'I' and 'we'.
2. It's private — only the writer reads it.
3. It's formal.
4. It includes a lot of unexciting details.
5. It includes the writer's feelings and opinions.
6. It describes places and experiences.

Контроль: усне обговорення.

2. Вправи на логіко-послідовний виклад думок при написанні допису у блозі.

Вправа 1.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна.

Завдання: Read the next blog post. Discuss with a partner how it could be improved and share your ideas with the class. Create a short mind-map in your notebooks based on the blog post.

I've never been kayaking before, so I tried in this month! It's similar to canoeing, but a kayak is much smaller than a canoe and your paddle has got two blades. We went to a kayak school in Ottawa, the capital of Canada. We practised for three hours with an instructor and then we travelled down the Madawaska River in our kayaks. It was really exciting and the scenery was amazing

Контроль: усне обговорення.

Вправа 2.

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна.

Завдання: You are going to write a blog entry about an adventure activity. Look at the pictures. Then work in pairs to complete the mind map to plan your writing .

Контроль: усне обговорення.

3. Мовленнєві вправи на написання блог-посту.

Вправа 1.

Тип вправи: продуктивна, комунікативна.

Завдання: Write your own blog post based on the plan you created.

Контроль: взаємооцінювання за допомогою картки (рис. 2.3)

Exercise 5. Peer assessment
Put a tick if you think your partner has coped with the task. Write a comment about what you liked about the work and what could be improved.

1. The blog post is relevant to the task.	<input type="checkbox"/>
2. The blog post uses informal language.	<input type="checkbox"/>
3. The text structure is appropriate for the blog.	<input type="checkbox"/>
4. Only important and interesting information is included in the blog post.	<input type="checkbox"/>
5. The text has the correct punctuation.	<input type="checkbox"/>
6. The text uses capital letters correctly.	<input type="checkbox"/>
7. There are no spelling mistakes in the text.	<input type="checkbox"/>

Comment:

Рисунок 2.3 – Картка взаємооцінювання

Вправа 4.

Тип вправи: продуктивна, комунікативна.

Завдання: Work in a group. You are going to write a blog post about your recent class trip. Share with us what you saw, what happened and how you felt. It would be really cool if you could attach photos.

Контроль: взаємооцінювання (рис. 2.4).

Review the other group's work and discuss as a team. Each of you write down 2 things that the other group did well (green stars) and 1 thing that could be improved (yellow).

Feedback to Group _____
from Group _____

Student: _____

★ 1. _____

★ 2. _____

☆ 1. _____

Student: _____

★ 1. _____

★ 2. _____

☆ 1. _____

Student: _____

★ 1. _____

★ 2. _____

☆ 1. _____

Рисунок 2.4 – Картка взаємооцінювання для групи

Враховуючи розглянуту теорію та дослідження виконання комунікативного письмового завдання здійснювалось у наступні етапи:

1. Підготовчий (етап планування) – учні збирають фактичний матеріал для твору, продумують план, розробляють його структуру та композицію.
2. Етап мовленнєвого вираження (етап формулювання та оформлення задуму) – на цьому етапі учні займаються вибором слів, вживанням відповідних мовних засобів та граматичних структур, відповідних до змісту твору.
 1. Етап контролю – учні перечитують своє написане, виправляють мовні та стилістичні помилки, вносять зміни в роботу тощо.
 2. Етап взаємооцінювання – на цьому етапі учні отримують зворотний зв'язок на їхні письмові роботи від однокласників та самі оцінюють виконану роботу іншого учня.
 3. Етап контролю – учні переглядають відгук на їхню роботу та за потреби вносять зміни.

У процесі створення системи вправ та впроваджені її на практиці для учнів 9-го класу ми спиралися на наступні принципи взаємооцінювання:

1. Чіткість критеріїв оцінювання: учням надаються чіткі критерії оцінювання, які включають такі аспекти, як загальне враження, правильна граматики, структура речень, логічна аргументація та висловлювання. Критерії оцінювання мають бути доступними та зрозумілими для учнів.

2. Систематичне оцінювання: взаємооцінювання виконується систематично на різних етапах навчального процесу.

3. Орієнтація на вдосконалення: учні, які отримують зворотний зв'язок від своїх однокласників, мають можливість виправити та покращити свою роботу, беручи до уваги конкретні рекомендації та поради. Оцінювання виходить за рамки простого виправлення помилок і заохочує до подальшого вдосконалення.

4. Учніський контроль: Учні беруть активну участь у моніторингу та управлінні процесом взаємооцінювання. Вони мають можливість впливати на критерії оцінювання, обговорювати та вдосконалювати їх, а також висловлювати свої побажання щодо процесу оцінювання та взаємодії з однокласниками. Цей принцип підкреслює важливість учнівської активності та самовираження в процесі взаємооцінювання, збільшуючи залучення учнів до цього процесу та роблячи його більш відкритим і демократичним, а також створює сприятливе середовище для навчання і сприяє активній взаємодії між учнями.

5. Співпраця: учні мають можливість обговорити свої оцінки та відгуки з однокласниками, виявляючи подібності та відмінності, що допомагає їм раціонально аналізувати свої роботи та розвивати критичне мислення.

6. Результати після взаємооцінювання та вдосконалення: учні представляють свої остаточні результати вчителю для оцінювання. Це показує прогрес учня і дозволяє вчителю визначити, якою мірою оцінювання однокласниками сприяло їхньому прогресу в письмовому мовленні, а також учень отримує дуже важливий для нього зворотний зв'язок безпосередньо від

вчителя.

В рамках нашого дослідження було проведено анкетування серед учнів експериментальної групи. Були висунуті наступні запитання:

1. Чи використовували ви взаємооцінювання раніше?
2. Якби вас попросили оцінити письмову роботу однокласника, як би ви до цього поставилися?
3. Чи довіряєте ви коментарям однокласників щодо вашої роботи?
4. Однокласники можуть виправляти мовні помилки один одного, якщо вони належним чином навчені.
5. Щоб покращити свої мовні навички, ви будете покладатися на допомогу вчителя, однокласників, підручника чи на самих себе.
6. Оцініть, будь ласка, свої навички письма.
7. Оцініть, будь ласка, своє ставлення до письмових завдань на уроках англійської мови.
8. Як часто ви виконуєте письмові завдання?

Отримані результати свідчать, що учні експериментальної групи не мають попереднього досвіду використання методу взаємооцінювання та висловлюють сумніви в здатності оцінити роботу своїх однокласників. Але разом з цим вони довіряють коментарям від однолітків. Щодо вибору джерел для покращення своїх мовних навичок, вони рівномірно поділяються між вчителем, однокласниками, підручником та самостійним навчанням. Також важливо відзначити, що учні виявили великі сумніви щодо своїх навичок в письмі та виявляють негативне ставлення до виконання письмових завдань, які вони роблять нечасто. Подані результати опитування були використані у процесі створення системи вправ та для відстежування змін у ставленні учнів до письма та взаємооцінювання.

Попереднє опитування показало що учні ніколи не використовували взаємооцінювання на уроку англійської мови. Тому ми відібрали прості техніки взаємооцінювання. Під час виконання взаємооцінювання на уроку вчитель моніторив процес та за потреби надавав коментарі та поради.

Перед впровадженням взаємооцінювання на практиці, ми детально обговорили з учнями ключові аспекти цього процесу. В першу чергу, ми пояснили учням, що ці вправи здійснюються з метою навчання та розвитку в письмі. Ми акцентували їхню увагу на конкретних перевагах, які вони можуть отримати від участі у взаємооцінюванні. Зокрема, ми відзначили, що, аналізуючи роботи своїх однокласників та надаючи зворотний зв'язок, учні мають можливість покращити свої власні навички письма. Крім того, вони отримують корисні поради та рекомендації щодо того, як поліпшити якість свого письма.

Також ми обговорили з учнями правила проведення взаємооцінювання. Ми підкреслили важливість дружелюбності та позитивного підходу під час оцінювання та наголосили, що їхня мета – не критикувати, а сприяти розвитку і покращенню роботи однокласників. Ми акцентували на тому, що спочатку слід відзначати сильні сторони в роботі та лише потім висловлювати поради. Ці поради слід сприймати як конструктивний внесок, який допомагає зробити письмові роботи кращими, а не як критику. Важливо створити атмосферу взаємодопомоги та підтримки, щоб учні могли спільно розвиватися та вдосконалювати свої навички письма.

2.2 Динаміка та результати експериментальної роботи

Експеримент відбувався на базі Хмельницької спеціалізованої загальноосвітньої школи I – III ступенів № 12. До експерименту були залучені учні 9-го профільного класу. Клас поділяється на дві групи, тому, відповідно, перша група була обрана як експериментальна друга як контрольна. Кількість учнів в експериментальній групі становила 14 осіб, в контрольній групі становила 14 осіб. Експеримент проводився протягом 3 тижнів. Теми були обрані відповідно до шкільної програми 9-го класу.

Педагогічний експеримент був розділений на п'ять етапів:

1. Виконання перед експериментального зрізу для оцінки рівня володіння учнями письмовими навичками.

2. Створення відповідних завдань для розвитку писемного мовлення на уроках англійської мови 9-го класу.
3. Проведення експериментального навчання з метою розвитку писемного мовлення за допомогою методу взаємооцінювання.
4. Оцінка та контроль результатів педагогічного експерименту для перевірки ступеня вдосконалення учнями навичок писемного мовлення за допомогою розробленої системи вправ.
5. Аналіз результатів з використанням математичних розрахунків і їх подальше обговорення.

Основною метою педагогічного експерименту було визначення ефективності системи вправ, яка спрямована на поліпшення письмового мовлення учнів і базується на взаємооцінюванні.

Головною гіпотезою дослідження є припущення, що використання взаємооцінювання, сприятиме покращенню письмового мовлення учнів. Метод взаємооцінювання дозволить учням більш ефективно розвивати свої навички в письмі, а також підвищити рівень самооцінки та відповідальності за результати своєї роботи.

Нами було прийнято рішення здійснити перед експериментальний зріз шляхом написання блог-посту на тему «Сім'я». Ми обрали це завдання, оскільки родина була попередньою темою, що вивчалася учнями 9-го класу, а написання блог-посту вони проходили і минулого року. Це завдання дозволяє нам у повній мірі оцінити рівень писемного мовлення у учнів 9-го профільного класу.

Завдання для перед експериментального зрізу:

Write a blog post about your family. This is the first time this year you have been able to get together. Write about your emotions and how your day went. Don't forget to comment on the photo that will be added to the blog. Write from 100 to 150 words.

Відповідно, ми розробили критерії оцінювання рівня сформованості компетентності у письмі. Перший критерій включає оцінку відповідності

мовлення заданому формату, який враховує обсяг тексту та використання стильових особливостей відповідно до формату писемного мовлення. Другий критерій оцінює логічну послідовність викладу думок, враховуючи використання основних сполучників для показу зв'язку між ідеями та параграфами, а також чітку структуру тексту. Останній критерій - це правильність мовного оформлення речень. Тут ми виділили показники орфографічної вірності, побудови речень відповідно до граматичних правил та використання правильних знаків пунктуації. Для кожного показника було встановлено відповідні бали (Таблиця 2.1).

Таблиця 2.1 – Критерії оцінювання писемного мовлення

№	Критерій оцінювання	Показники	Бали
1	Відповідність мовлення заданому формату	достатній обсяг тексту	1 бал - обсяг тексту відповідає заданому формату. 0.5 бали – обсяг тексту не повністю відповідає заданому формату. 0 балів - обсяг тексту недостатній.
		використання стильових особливостей відповідно до формату	2 бали - використання стильових особливостей відповідає вимогам формату. 1 бал - деякі стильові особливості використані, але не завжди відповідають вимогам формату. 0 балів - відсутність стильових особливостей, не враховано вимоги формату.

Продовження таблиці 2.1

2	Логічна послідовність викладу думок	використані основні сполучні слова для показу зв'язку між ідеями та параграфами	1.5 бали - з'єднувальні елементи (сполучники сурядності та підрядності та також слова-зв'язки) наявні. 1 бал - з'єднувальні елементи наявні частково. 0 балів - з'єднувальні елементи відсутні.
		чітка структура тексту (наявні: вступ, основна частина та висновки)	1.5 бали - робота структурована за змістовими абзацами. 1 бал - робота частково структурована за змістовими абзацами. 0 балів - робота не структурована.
3	Правильність мовного оформлення речень	орфографічна вірність	2 бали - текст майже без орфографічних помилок. 1 бал - деякі орфографічні помилки присутні, але загалом текст зрозумілий. 0 балів - багато орфографічних помилок, труднощі з правильним написанням слів.
		побудова речення відповідно до граматичних правил	2 бали - речення побудовані відповідно до граматичних правил. 1 бал - деякі граматичні помилки присутні, але загалом речення зрозумілі. 0 балів - відсутність граматично правильних речень, незрозумілі конструкції.
		використання правильних знаків пунктуації	2 бали – знаки пунктуації використано вірно 1 бал - деякі помилки використання знаків пунктуації, але текст загалом зрозумілий. 0 балів - Відсутність або неправильне використання знаків пунктуації.

Відповідно рівень сформованості компетентності у письмі є таким:

Низький – 3-6 балів

Середній – 7-9 балів

Високий – 10-12 балів.

Результати проведення перед експериментального зрізу у контрольній та експериментальній групі представлені у таблиці 2.2 та додатково для наочності у діаграмі (рис. 2.5.)

Таблиця 2.2 Результати проведення перед експериментального зрізу

Рівень сформованості КП	Бали	Кількість учнів в ЕГ	Кількість учнів в КГ	Кількість учнів в ЕГ %	Кількість учнів в КГ %
Високий	10-12	2	1	14%	7%
Середній	7-9	5	6	36%	43%
Низький	3-6	7	7	50%	50%
Загальна кількість:		14	14	100%	100%

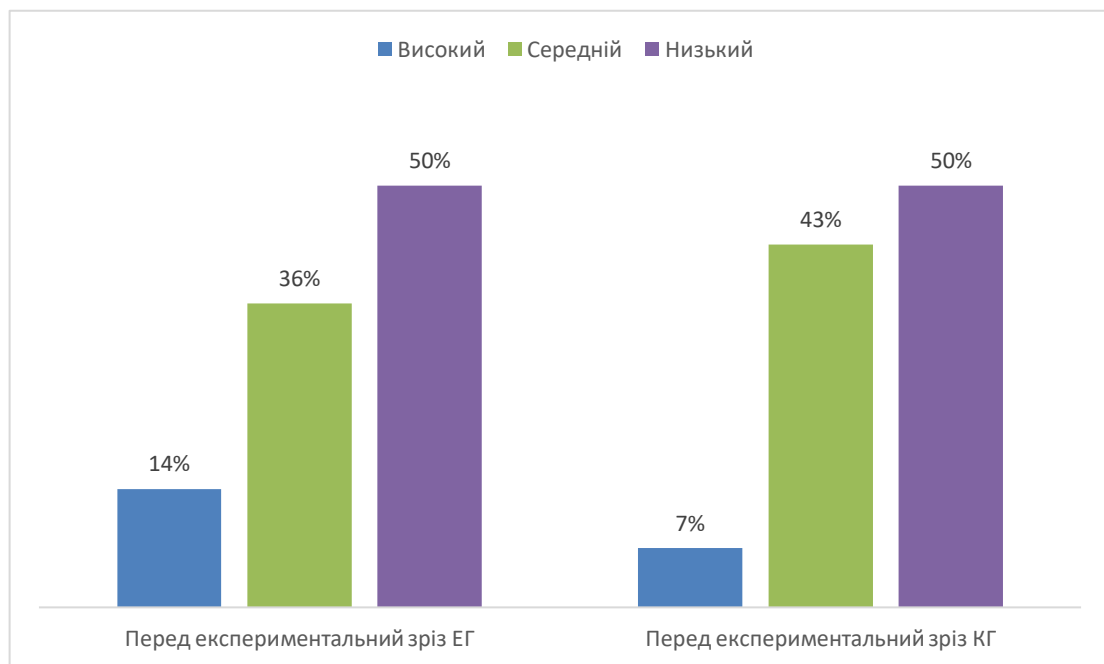


Рисунок 2.5 – Результати проведення перед експериментального зрізу

Аналізуючи дані, робимо висновок, що рівень писемного мовлення у більшості учнів ЕГ та КГ – низький. Це зумовлено відсутністю достатньої практики у англomовному писемному мовленні.

Перед експериментальний зріз слугував опорою для створення системи вправ для розвитку писемного мовлення за допомогою методу взаємооцінювання. У рамках нашого дослідження цю систему вправ ми використовували в експериментальній групі протягом десяти уроків. Контрольна група, в свою чергу, навчалась за традиційною методикою. Після цього ми провели після експериментальний зріз, для визначення рівень сформованості КП. Результати представлені у вигляді таблиці (табл. 2.3) та у діаграмі (рис. 2.6). Додатково на рисунку 2.7 створено діаграму з порівнянням результатів навчання в ЕГ та КГ.

Таблиця 2.3 – Результати після експериментального зрізу

Рівень сформованості КП	Бали	Кількість учнів в ЕГ	Кількість учнів в КГ	Кількість учнів в ЕГ %	Кількість учнів в КГ %
Високий	10-12	2	7	14%	50%
Середній	7-9	8	7	57%	50%
Низький	3-6	4	0	29%	0%
Загальна кількість:		14	14	100%	100%

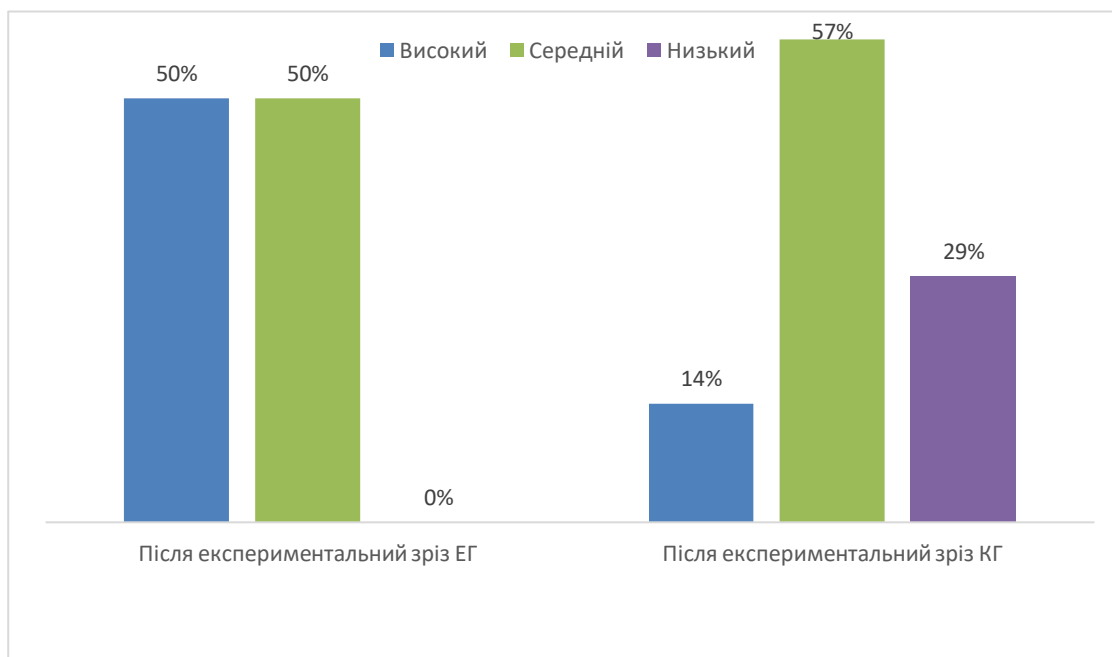


Рисунок 2. 6 – Результати проведення після експериментального зрізу

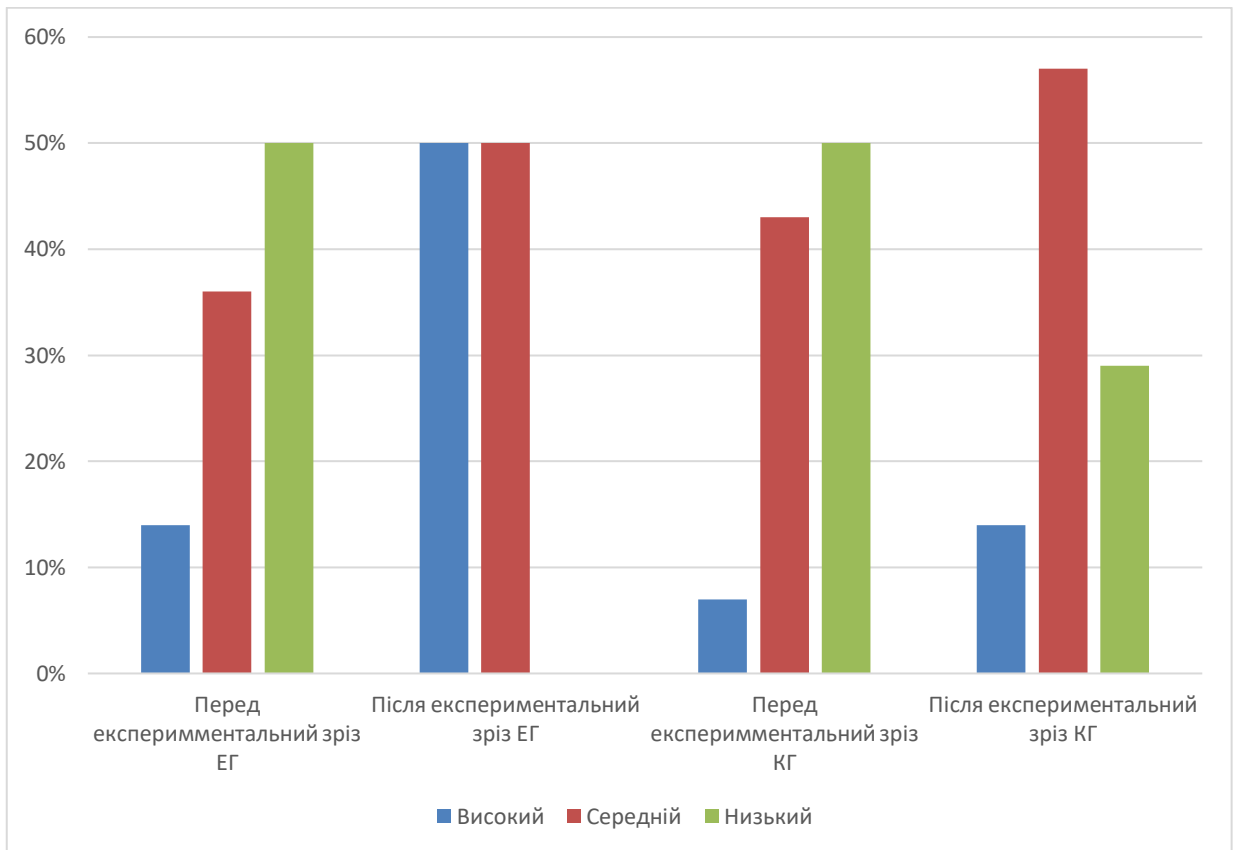


Рисунок 2. 7 – Порівняння результатів проведення перед та після експериментального зрізу

На основі отриманих даних можна встановити, що писемний мовний рівень учасників КГ не виявив суттєвих покращень, у той час як в експериментальній групі ЕГ спостерігаються значущі покращення. Проведення оцінки достовірності гіпотези включало в себе використання критерію Пірсона для статистичної перевірки.

Формула для обчислення хі-квадрат (χ^2) в критерії Пірсона має вигляд:

$$\chi_{\text{емп}^2} = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$$

Де:

N – кількість учнів в ЕГ (сума кількості учнів на всіх рівнях) = 14

M – кількість учнів в КГ (сума кількості учнів на всіх рівнях) = 14

n_i – кількість учнів в ЕГ з конкретним рівнем оцінювання

m_i – кількість учнів в КГ з конкретним рівнем оцінювання

Підставимо наші значення та отримаємо $\chi^2 = 6.844$.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	2	7	9			A1	Високий рівень КГ	B1	Високий рівень ЕГ
2	8	7	15			A2	Середній рівень КГ	B2	Середній рівень ЕГ
3	4	0	4			A3	Низький рівень КГ	B3	Низький рівень ЕГ
4	14	14	28						
5	4,5	4,5	9						
6	7,5	7,5	15						
7	2	2	4						
8	-2,5	2,5	0						
9	0,5	-0,5	0						
10	2	-2	0						
11									
12									
13					6,844444444		Значення критерію Пірсона		5,991

Рисунок 2. 8 – Розрахунок вірогідності отриманих результатів. Excel

Тепер ми можемо порівняти це значення з критичними значеннями для рівнів значущості $P=0.05$ для 2 ступенів свободи (оскільки є 3 рівні оцінювання ($s=4$) і 2 групи ($k=2$)).

Обчислюємо за формулою: $\nu = (k - 1) \times (s - 1)$.

Для $P=0.05$, критичне значення для $\nu=2$ дорівнює – 5.991.

Отже, $\chi^2 = 6.844$ більше за критичне значення 5.991. Різниця в розподілі оцінок вважатиметься статистично значущою на рівні значущості $P=0.05$.

Як підсумок, ми можемо підтвердити нашу гіпотезу що використання взаємооцінювання на уроках англійської мови, сприяє покращенню письмового мовлення учнів.

Дослідження показало, що метод взаємооцінювання виявився ефективним інструментом для покращення рівня письмової компетентності учнів. Учасники дослідження проявили значне покращення якості своїх письмових висловлювань. Особливо важливим є те, що учні показали зростання мотивації до виконання письмових вправ, як на уроках, так і вдома. Завдання на взаємооцінювання заохочували учнів до письма та співпраці у класі. Відомості, отримані під час дослідження, свідчать про значний потенціал методу взаємооцінювання в навчальному процесі. Використання цього методу може бути корисним не лише для розвитку писемного мовлення, але й для сприяння загальному навчальному процесу та саморозвитку учнів.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження, обґрунтовано теоретичні та практичні аспекти з теми дипломної роботи: «Розвиток писемного мовлення на уроках англійської мови в учнів 9-го класу за допомогою методу взаємооцінювання». Визначені завдання дослідження вирішені в повному обсязі, а результати проведеної експериментальної роботи, підтверджують, що мета дослідження досягнута. Отже, можемо узагальнити таке :

1. Під час дослідження були проаналізовані теоретичні аспекти розвитку писемного мовлення учнів 9-х класів. Досліджено, що писемне мовлення це письмо в широкому розумінні цього терміна. З'ясовано, що писемне мовлення відіграє ключову роль у розвитку англійської мови, що впливає на загальний навчальний процес. Воно поглиблює вивчення англійської мови, дозволяє краще розуміти мовний механізм, поглиблює соціокультурні знання, сприяє розвитку відчуття мови, закріплює лінгвістичні та граматичні навички та виступає стилем навчання, що для деяких учнів є набагато комфортнішим.

Крім цього, встановлено що процес письма є складним і не може бути розглянутим як лінійне виконання послідовних етапів. Основні компоненти створення письмового тексту включають планування, написання чернетки, редагування та написання остаточної версії. З'ясовано, що компетентність у письмі формується разом з компетентність у читання та говорінні. На розвиток писемного мовлення впливають такі фактори: психологічні, пам'ять, компенсаторні, соціолінгвістичні та безпосередньо мотивація учнів. Більшість труднощів з розвитком писемного мовлення в 9-му класі можна вирішити, якщо створити сприятливе середовище для навчання, надати учням певної самостійності, враховувати психолого-вікові особливості, приділити увагу підготовці до письмових завдань та чітким інструкціям до письмових завдань, надавати зрозумілий та конкретний зворотний зв'язок від вчителя та однокласників.

2. Під час дослідження розглянуто різноманітні підходи до навчання англomовного писемного мовлення. Визначено, що найкращим підходом є процесо-жанровий, який поєднує в собі елементи продуктивного, процесуального та жанрового підходів. Встановлено, що для розвитку писемного мовлення на уроках англійської мови доцільно використовувати метод послідовності видів діяльності «ESA». Він передбачає попереднє обговорення та заохочення до виконання письмових завдань, розгляд та вивчення конкретних прикладів з теми та активізацію здобутих знань у процесі створення власного твору. Для розвитку писемного мовлення використовують вправи, які можна поділити на дві категорії: підготовчі, що включають мовні (некомунікативні) та умовно-комунікативні; і комунікативні, тобто мовленнєві.

3. Досліджено метод взаємооцінювання як інструмент розвитку писемного мовлення. Дано визначення поняттю взаємооцінювання: «це організація навчання, в якій учні можуть отримати можливість надавати зворотний зв'язок для своїх однокласників на основі кількісних або якісних показників їхньої роботи з метою обговорення, рефлексії та навчання один від одного». Зазначено, що впровадження цього методу сприяє розвитку критичного мислення, самоконтролю та взаємодопомоги серед учнів. У контексті розвитку писемного мовлення воно дозволяє учням отримати більше відгуків на їх письмо від різних учнів, які не є експертами, дозволяє розвивати свої навички шляхом оцінки робіт інших учнів. Розглянуто потенційні та реальні проблеми цього методу та з'ясовано, що їх можна уникнути, якщо ретельно підійти до впровадження взаємооцінювання у постійну активність та підготувати учнів до цього. Важливим аспектом є підтримка позитивної атмосфери в класі та розвиток комунікативних навичок. Виділено основні техніки взаємооцінювання що будуть ефективними для навчання англomовного писемного мовлення у 9-му класі.

4. В рамках дослідження була розроблена система вправ, для розвитку писемного мовлення учнів 9-х класів з використанням методу взаємооцінювання. На базі СЗОШ №12 у місті Хмельницький проведено

педагогічний експеримент тривалість три тижні, в якому взяли участь 28 учнів. Педагогічний експеримент включав декілька етапів: виконання перед експериментального зрізу, для оцінки рівня володіння учнями письмовими навичками; створення відповідних завдань; проведення експериментального навчання за допомогою методу взаємооцінювання; після експериментальний зріз та аналіз результатів з використанням математичних розрахунків. У процесі навчання писемного мовлення використовувалися усне взаємооцінювання, а також взаємооцінювання за допомогою карток, шкал та письмових коментарів. Взаємооцінювання проводилося як у парах, так і у групах. Експериментальне дослідження підтвердило ефективність цього методу, показавши покращення навичок письма, зростання мотивації та підвищення самооцінки учнів.

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.*
2. Вишневський О. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. 2-ге вид. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.*
3. *Вчимося жити разом : курс підготовки вчителів. URL: <http://lt.multycourse.com.ua/ua/page/16/58#6> (дата звернення: 08.08.2023).*
4. Гапонова С. В. *Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови. Іноземні мови. 2009. № 2. С. 13 – 16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2009_2_7 (дата звернення: 08.08.2023).*
5. Гусленко І. Ю. *Методика навчання іноземних мов : конспект лекцій. Харків: НУА, 2018. 64 с.*
6. Дударєва А. Є. *Формувальне оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання. Методичні рекомендації до впровадження в освітній процес Педагогічні інновації : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Миколаїв, 28-29 квітня. 2021 р. С. 129 –131.*
7. Єловська Ю. В. *Формування іншомовних навичок у письмі : від теорії до практики. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія, 2020. № 46. С. 141-144.*
8. *Загальна характеристика підліткового віку. StudFiles : веб-сайт. URL: <https://studfile.net/preview/6489160/page:18/> (дата звернення: 01.09.2023).*
9. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.*

10. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. Київ : Освіта України, 2008. 528 с.
11. Ковтун (Бугайчук) О. Письмо як засіб і об'єкт навчання англійської мови. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2002. № 13. С. 16–18.
12. Криворучко А. В. Цифрові інструменти формуального оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії. XV Менделєєвські читання : зб. наук. праць всеукр. наук-практ. конф. (Полтава, 2 березня 2022 р.). Полтава: редакційно-видавничий відділ ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 79-82. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18880/1/35.pdf> (дата звернення: 06.10.23)
13. Морзе Н. В., Вембер В. П., Гладун М.А. Використання цифрових технологій для формуального оцінювання. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2019. Вип. спецвип. С. 202-214. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27991/1/Morze_N_Vember_V_Boiko_M_VOE_SSU_Specvipusk_2019_FITU.pdf (дата звернення: 06.10.23)
14. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи, затверджених наказом МОН від 07.06.2017 № 804. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> (дата звернення: 29.10.2023).
15. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.
16. Ніколаєва, С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. 2-ге вид., випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
17. Нузбан О. В. Особливості формування писемного мовлення у студентів англійської мови як іноземної фахового спрямування. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Філологія*. 2021. Том 32, № 1. С. 160-164.

18. Особливості підліткового віку. URL: <http://gymnasium59.org.ua/osoblyvosti-pidlitkovogo-viku/>.(дата звернення: 08.08.2023).
19. Особливості психосоціального розвитку учнів 9-го класу. Вчимося жити разом : курс підготовки вчителів. URL: <https://studfile.net/preview/6489160/page:18/> (дата звернення: 01.09.2023).
20. Оцінювання без знецінювання : онлайн-курс про сучасні практики оцінювання. URL: <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/410> (дата звернення: 21.10.2023).
21. Оцінювання за НУШ: що змінилося та як допомогти вчителю? URL: https://znayshov.com/News/Details/otsiniuvannia_za_nush_shcho_zminylosia_ta_Ya_k_dopomohty_vchyteliu (дата звернення: 12.08.2023).
22. Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова, С. В. та ін. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник. Київ : Академія, 2010. 328 с.
23. Полозяк О. В. Формувальне оцінювання як інструмент підвищення якості навчання. URL: <https://naurok.com.ua/dopovid-formuvalne-ocinyuvannya-yak-instrument-pidvischennya-yakosti-navchannya-217597.html> (дата звернення: 13.08.2023).
24. Психологія підлітка: стаття. URL: <http://bit.ly/3Msp1Sx> (дата звернення: 08.08.2023).
25. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ.: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
26. Склярєнко Н. К. Методика формування іншомовної компетентності у техніці письма. *Іноземні мови*. 2012. № 2. С. 13–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_2_4 (дата звернення: 28.09.2023).
27. Фідкевич О. Л. Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти : навч. посіб. Київ : Генеза, 2020. 96 с.

28. Формувальне оцінювання в освітньому процесі початкової школи : навчально-методичний посібник. Видання 2-е, перероблене та доповнене / автори-укладачі : Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. 83 с.

29. Холод І. В. Методика викладання англійської мови : навч. посіб. Умань : Візаві, 2018. 165 с.

30. Штохман Л. М. До питання роботи в групах під час вивчення іноземної мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Філологія. 2018. № 64. С. 190–191.

URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/1992> (дата звернення: 12.08.2023).

31. Abbott G., Wingard P. *The Teaching Of English As An International Language: A Practical Guide*. London : Longman Nelson ELT, 1993. 288 p.

32. Allen D. *Powerful Teacher Learning : What the Theatre Arts Teach about Collaboration*. USA : R&L Education, 2013. 174 p.

33. Barton D. *Literacy : An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden : Blackwell Publishing, 2007. 245 p.

34. Bawej I. Pisemna forma komunikacji językowej w procesie nauki języka obcego. *Linguistica Bidgostiana*. Warszawa, 2008. № 5. S. 22 - 36.

35. Bloom, B. S. Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Teachers College Record : The Voice of Scholarship in Education*. Chicago, 1969. Vol. 70, № 2. P. 26–50.

36. Bolen, J. *Tips for Teaching ESL/EFL to Teenagers, University Students and Adults: A Practical Guide*. Self-published, 2020. 132 p.

37. Box C. *Formative Assessment in United States Classrooms*. Palgrave Macmillan, Cha, 2018. P. 25-48. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-03092-6_2 (date of access: 27.10.2023).

38. Box C. *Formative Assessment in United States Classrooms: Changing the Landscape of Teaching and Learning*. Germany : Springer International Publishing, 2018. 181 p.

39. Brinton D., Snow M. A., Celce-Murcia. M. Teaching English as a Second Or Foreign Language. USA: National Geographic Learning, 2014. 706 p.
40. Dudeney, G., Hockly, N. Learning English as a Foreign Language For Dummies. Germany: Wiley, 2009. 376 p.
41. Ferris D. R. Response To Student Writing: Implications for Second Language Students. London: Taylor & Francis, 2003. 216 p.
42. Flower L., Hayes J. R. A Cognitive Process Theory of Writing. *National Council of Teachers of English*. 1981. Vol. 32, No. 4. P. 365–387. URL: <https://www.jstor.org/stable/356600> (date of access: 11.10.2023).
43. Formative assessment. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/d-h/formative-assessment> (date of access: 25.08.2023).
44. Gomez M. M. The Influence of Peer Assessment and the Use of Corpus for the Development of Speaking Skills in In-Service Teachers. *HOW*. Colombia, 2016. Vol. 23, № 1. P. 103-128.
45. Harmer J. How to Teach English : An Introduction to the Practice of English Language Teaching. Canada : B.C., 2001. 212 p.
46. Harmer J. How to Teach English. Kiribati : Pearson Longman, 2007. 288 p.
47. Harmer J. How to Teach Writing. India : Pearson Education, 2006. 154 p.
48. Huang Y., Lawrence J. Z. Does a Process-Genre Approach Help Improve Students' Argumentative Writing in English as a Foreign Language? Findings From an Intervention Study. *Reading & Writing Quarterly*. 2019. P. 1–26. URL: <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1649223> (дата звернення: 14.09.2023).
49. Jiang D., Kalyuga S. Learning English as a Foreign Language Writing Skills in Collaborative Settings : A Cognitive Load Perspective. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 1–11.

50. Johnson D. W. J., Johnson R. T., Smith K. A. Cooperative Learning Returns To College What Evidence Is There That It Works?, *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2010. Vol. 30, № 4. P. 26-35.

51. Kanar Z. H. C. An Analysis of Factors Influencing EFL Learners' Writing Skill. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*. 2022. Vol. 2, № 2. P. 28-38.

52. Machalla M.A. The english writing competence of the students of Indonesian senior high school. *The 2014 WEI International Academic Conference Proceedings*. 2014. P. 188-192.

53. Madsen J. 5 New Ways to Approach Peer Feedback : article. URL : <https://busyteacher.org/18243-peer-feedback-5-new-ways-to-approach.html> (date of access: 07.10.2023).

54. Nunan D. Practical English Language Teaching. USA : McGraw-Hill, 2003. 342 p.

55. Oshima A., Hogue A. Introduction to Academic Writing. South Korea : Pearson/Longman, 2007. 221 p.

P. 1–17. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.932291> (date of access: 15.10.2023).

56. Peer Review Activities. Writealaska : article. URL : <https://writealaska.community.uaf.edu/wp-content/uploads/sites/341/2015/08/Peer-Review-Activities.pdf> (date of access: 07.10.2023).

57. Perkins D. King Arthur's Round Table : How Collaborative Conversations Create Smart Organizations. USA : John Wiley Press, 2003. 296 p.

58. Racelis J. V., Matsuda P. K. Integrating process and genre into the second language writing classroom : Research into practice. *Language Teaching*. 2013. Vol. 46. P. 382 –393. URL: <https://www.cambridge.org> (date of access: 11.10.2023).

59. Scriven M. The Methodology of Evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation. 1967. No. 1. P. 39–83.

60. Scrivener J. *Learning Teaching : The Essential Guide to English Language Teaching*. Germany : Macmillan Education, 2011. 416 p.
61. Strijbos J., Dominique S. Unravelling peer assessment : Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*. 2010. No. 20. P. 265-269.
62. StudFiles : Врахування вікових особливостей учнів у навчанні ІМ. URL: <https://studfile.net/preview/5113268/> (дата звернення: 01.09.2023).
63. Topping K. J. Peer Assessment : Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*. 2017. No. 1.
64. Topping K. Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*. 1998. No. 68. P. 249 –276.
65. Watkins P. *Learning to teach English : A Practical Introduction for new Teachers*. London : Delta, 2008. 144 p.
66. Wiliam D. Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*. 2006. № 11. P. 283–289.
67. Wiliam D. *Embedded Formative Assessment : Strategies for Classroom Assessment That Drives Student Engagement and Learning*. USA : Solution Tree Press, 2017. 240 p.
68. Writing Anxiety. The writing center : website. URL: <https://writingcenter.unc.edu/tips-and-tools/writing-anxiety/> (date of access: 08.08.2023).
69. Written expression. What is it? Literacyhow : website. URL: <https://literacyhow.org/written-expression/> (date of access: 18.09.2023).
70. Yordanka B. V. Developing writing skills in English as a foreign language. Some Practical Teaching Ideas. URL: <https://www.gestiopolis.com/developing-writing-skills-in-english-as-foreign-language/> (date of access: 08.08.2023).

ДОДАТОК А

Приклади вправ для розвитку писемного мовлення з теми «Writing a blog post»

Exercise 1.

Read the blog post. Pay attention to the special features of a blog post and complete the exercise. Consider how Emma created a mind map for her blog post.

MY Blog

SIGN IN
 USERNAME PASSWORD

HOME
 SUPPORT
 ABOUT
 HELP

Title: My birthday
 Posted by Emma on September 1, 2023 at 20:00

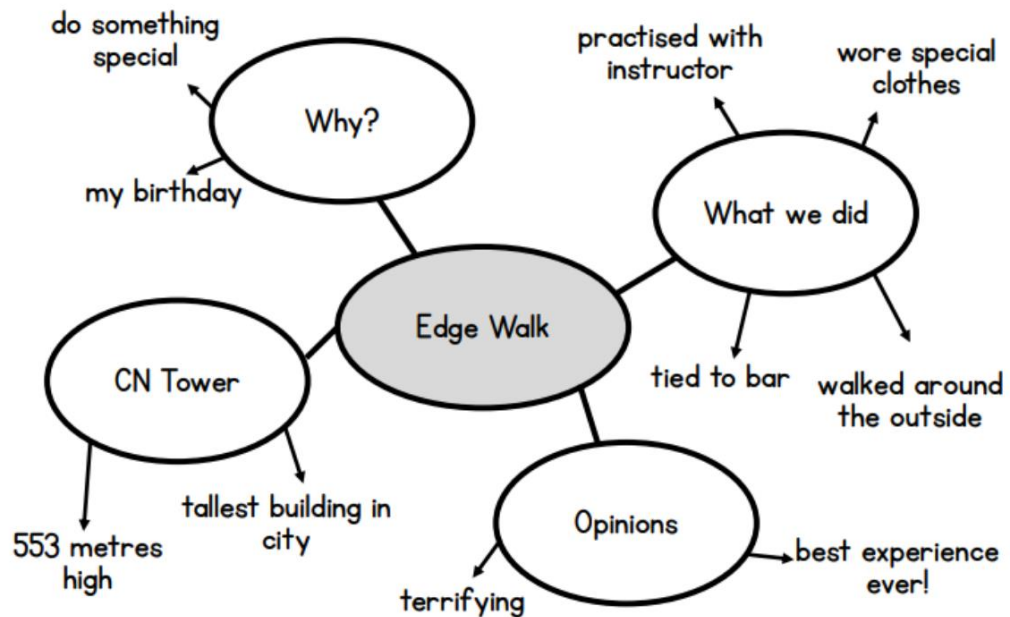
It's Emma again - this time from an incredible new place.

It's my 15th birthday and we're in Toronto, Ontario! 🎂 I wanted to do something special, so we went on the "Walk on the Edge" around the CN Tower. It is the tallest building in the city - 553 metres high! We had to wear a special hat, jacket and gloves, and we trained with an instructor. Then we were tied to the bar and walked around the building from the outside. We were 350 metres above the ground! 😱 I went with my best friend Charlene. It was scary, but we loved it. It's the most exciting experience I've ever had! 😊

Stay tuned for my post. Very soon I will share with you another incredible experience! In the meantime, let me know in the comments what you think about "Walk on the Edge".

1	The writer uses 'I' and 'we'.	
2	It's private - only the writer reads it.	
3	It's formal.	
4	It includes a lot of unexciting details.	
5	It includes the writer's feelings and opinions.	
6	It describes places and experiences.	

Exercise 1.



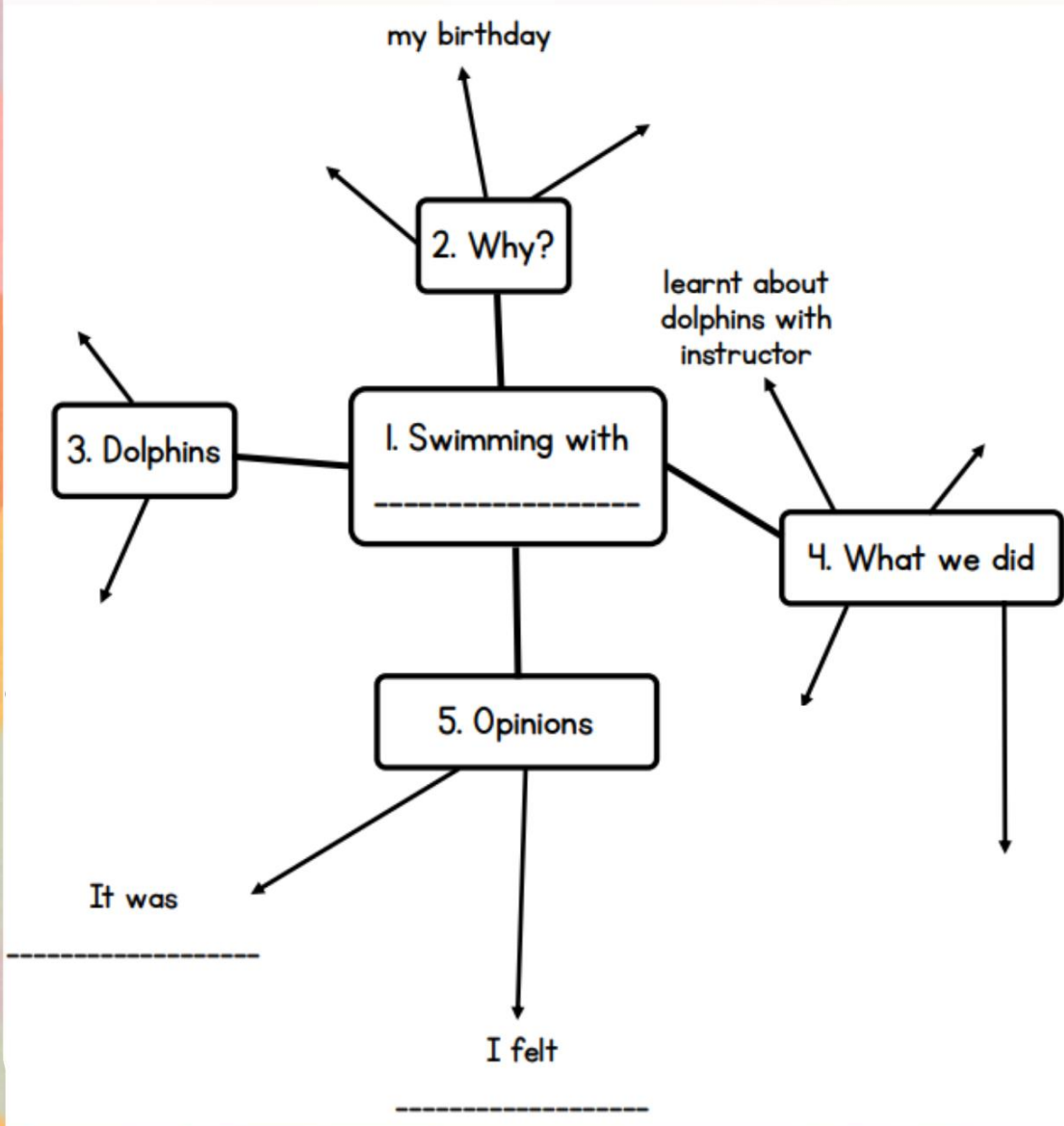
Exercise 2.

Read the next blog post. Discuss with a partner how it could be improved and share your ideas with the class. Create a short mind-map in your notebooks based on the blog post.

I've never been kayaking before, so I tried in this month! It's similar to canoeing, but a kayak is much smaller than a canoe and your paddle has got two blades. We went to a kayak school in Ottawa, the capital of Canada. We practised for three hours with an instructor and then we travelled down the Madawaska River in our kayaks. It was really exciting and the scenery was amazing

Exercise 3.

You are going to write a blog entry about an adventure activity. Look at the pictures. Then work in pairs to complete the mind map.



Exercise 4. Use your mind map in Ex.3 to write a blog entry. Follow the guide below.

Exercise 5. Peer assessment

Put a tick if you think your partner has coped with the task. Write a comment about what you liked about the work and what could be improved.

1. The blog post is relevant to the task.	
2. The blog post uses informal language.	
3. The text structure is appropriate for the blog.	
4. Only important and interesting information is included in the blog post.	
5. The text has the correct punctuation.	
6. The text uses capital letters correctly.	
7. There are no spelling mistakes in the text.	

Comment: