

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: Використання мовленнєвотворчих завдань для формування  
іншомовної компетентності в монологічному мовленні  
учнів старшої школи

ДРСОА.016102.01.06

Виконала: студентка 2-го курсу  
група СОАм-20-1

\_\_\_\_\_

К.О. Ліщук

Керівник  
канд. пед. наук, доц.

\_\_\_\_\_

Г.О. Лисак

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

\_\_\_\_\_ 2021р.

\_\_\_\_\_

Н. М. Бідюк

## **Завдання**

## АНОТАЦІЯ

Ліщук К. О. Використання мовленнєвотворчих завдань для формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи. – Дипломна робота магістра.

Дипломна робота магістра на здобуття кваліфікації магістра за спеціальністю 014.02 – Середня освіта (Мова та література (англійська)). – Хмельницький національний університет, факультет міжнародних відносин і права, кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації, наук. кер.: канд. пед. наук, доц. Лисак Г. О. – Хмельницький, 2021.

Загальний обсяг роботи становить 104 сторінок, із них – 83 сторінки основного тексту. Робота містить 5 додатків та 84 джерела посилань.

Ключові слова: монологічне мовлення, монологічні уміння, компетентність у монологічному мовленні, мовленнєвотворчі завдання.

Дипломна робота магістра присвячена дослідженню процесу формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи засобами мовленнєвотворчих завдання.

У роботі розглянуто зміст, етапи та систему вправ для формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи. Уточнено зміст поняття мовленнєвотворче завдання в контексті формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи. Розроблено систему мовленнєвотворчих завдань для поетапного формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи. Здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленої системи мовленнєвотворчих завдань для формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи.

## SUMMARY

Lishchuk K. O. Using Speech Creative Tasks for Developing High School Students' Foreign-Language Competence in Monological Speech. – Master thesis.

Thesis for obtaining Master's degree in specialty 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 Philosophy (Pedagogical Sciences), Assoc. Professor Lysak H. O. – Khmelnytskyi, 2021.

The paper consists of 104 pages, the main text comprising 83 pages. The work contains 5 appendices and 84 cited sources.

Key words: monological speech, monological skills, foreign competence in monological speech, speech creative task.

The thesis deals with the problem of formation of senior school students' foreign competence in monological speech by means of speech creative tasks.

The paper considers the content, stages and system of exercises for the formation of senior school students' foreign competence in monological speech. The essence of the concept «speech creative task» in the context of the formation of foreign language competence in the monologue speech has been specified. The system of speech creative tasks for gradual formation of senior school students' foreign competence in monological speech has been developed. The effectiveness of the proposed system of speech creative tasks for forming senior school students' foreign competence in monological speech has been confirmed experimentally.

---

Author's signature

---

The date of the work submission to defence

## ЗМІСТ

	С.
Вступ.....	6
1 Теоретичні засади формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи.....	9
1.1 Цілі та зміст формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи.....	9
1.2 Етапи формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи.....	16
1.3 Фактори впливу на формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи.....	23
1.4 Мовленнєвотворча складова іншомовної мовленнєвої підготовки учнів старшої школи.....	29
2. Система мовленнєвотворчих завдань для формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи.....	36
2.1 Мовленнєвотворче завдання як засіб формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні .....	36
2.2 Система мовленнєвотворчих завдань для поетапного формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи.....	47
2.3 Динаміка та результати експериментальної роботи.....	65
Висновки .....	81
Перелік джерел посилання.....	84
Додаток А Приклади завдань першого (репродуктивного) етапу .....	92
Додаток Б Приклади завдань другого (реконструктивного) етапу.....	93
Додаток В Приклади завдань третього (творчого) етапу.....	95
Додаток Г Приклади фрагментів тематичних занять.....	97
Додаток Д Текстовий матеріал до діагностичного завдання 3.....	103

## ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах розширення міжнародних зв'язків підвищуються вимоги до рівня практичного володіння англійською мовою, оскільки вона є засобом міжнародного спілкування. У цьому контексті підвищується важливість навчання учнів старшої школи монологічного мовлення.

Проблема навчання монологічного мовлення займає провідне місце у науково-методичній літературі. Дослідженням проблеми займалися: О. Вишневський, І. Зимня, Т. Ладижинська, С. Ніколаєва, Л. Панова, С. Пассов, В. Пащук, Г. Рогова, В.Скалкін, Н. Скляренко, С. Шатілов та багато інших. Названі автори здійснили значний внесок у вирішення в цілому проблеми оволодіння монологічним мовленням. Але, незважаючи на таку кількість робіт, присвячених формуванню англомовної компетенції в монологічному мовленні, за межами досліджень залишилися важливі методичні питання. Як вказують дослідники (П. Гуревич, В. Матвейченко, В. Невська та інші) і, як свідчать результати аналізу підручників та навчальних планів у закладах середньої освіти, монологічне мовлення учнів старших класів не вирізняється змістовністю, логічністю, оригінальністю, критичністю, емоційністю, вони не зорієнтовані на розвиток творчого потенціалу.

Вказані недоліки, на наш погляд, не можуть бути усунуті за допомогою традиційних прийомів роботи, які передбачені в чинних навчальних посібниках і розробках. За таких умов ключовими засобами формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи було обрано мовленнєвотворчі завдання. Використання мовленнєвотворчих завдань дає учням можливість, з одного боку, узагальнити всі отримані раніше теоретичні знання, а з іншого – у ході виконання таких завдань можуть бути виявлені недоліки й «пробіли» мовної підготовки учнів, що у свою чергу стимулює їх до подальшої роботи над собою.

Науково-методичні засади формування іншомовних компетентностей учнів та розвитку в них креативності представлено в дослідженнях А. Доліної, Я. Дьячкової, О. Бігич, С. Ніколаєвої, О. Української та інших науковців. Вітчизняними та зарубіжними вченими розроблені ефективні технології розвитку творчого мислення в процесі навчання іноземною мовою (Л. Виготський, Н. Гавриш, В. Моляко); розвитку усного діалогічного та монологічного мовлення на основі рефлексивного підходу (В. Пащук, І. Румянцева, В. Скалкін, О. Тарнапольський, С. Шатілов та інші).

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що більшість методик, які застосовуються в процесі викладання іноземної мови у закладах середньої освіти, не зорієнтовані на розвиток творчого потенціалу мовленнєвої діяльності учнів. З урахуванням цього було обрано тему роботи – «Використання мовленнєвотворчих завдань для формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи».

Об'єкт дослідження – іншомовна підготовка учнів старшої школи.

Предмет дослідження – формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи засобами мовленнєвотворчих завдань.

Мета дослідження – проаналізувати доцільність й експериментально перевірити ефективність системи мовленнєвотворчих завдань для поетапного формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети визначено основні завдання дослідження:

1. Розглянути зміст, етапи та систему вправ для формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи.

2. Уточнити сутність поняття мовленнєвотворче завдання в контексті формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи.

3. Розробити систему мовленнєвотворчих завдань для поетапного формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи.

4. Провести експериментальну перевірку ефективності розробленої системи мовленнєвотворчих завдань для формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи.

Методи дослідження. Відповідно до предмета, мети і завдань наукового пошуку використовувався комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, зокрема: загальнонаукові – аналіз, синтез, порівняння та узагальнення; емпіричні – спостереження за навчально-виховним процесом, тести, опитування, анкетування, бесіди зі учнями; математичні методи – кількісний і якісний аналіз результатів педагогічного експерименту.

Практичне значення. Встановлено, що у ході експериментального навчання учнів старших класів середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 24 міста Хмельницького вдалося: отримати позитивний результат щодо формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи; обґрунтувати методи і прийоми експериментального навчання, що сприяли досягненню позитивного результату; розробити і апробувати систему мовленнєвотворчих завдань для поетапного формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи.

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, переліку джерел посилання (84 найменування, з них 18 зарубіжних видань) та п'яти додатків на дванадцяти сторінках. Повний обсяг магістерської роботи складає 104 сторінки, з них – 83 сторінки основного тексту. Робота ілюстрована 8 таблицями та 8 рисунками.

# 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

## 1.1 Цілі та зміст формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи

У процесі розширення міжнародних зв'язків зростають вимоги до рівня практичного володіння англійською мовою, оскільки вона є засобом міжнародного спілкування. У цьому контексті зростає необхідність у навчанні учнів старшої школи англійського монологічного мовлення, що й зумовлює актуальність вибраної теми дослідження.

Проблема навчання англійського монологічного мовлення займає провідне місце у науково-методичній літературі. Дана проблема розглядається у працях багатьох науковців та методистів, серед яких можна виділити роботи І. Біма [8], О. Вишневецького [14], І. Зимньої [27; 28], Л. Панової [43], С. Пассова [44], В. Пашук [46], Г. Рогової [49], Н. Скляренка [54], С. Шатілова [63], Д. Ньюмана (D. Nunan) [78] та багатьох інших. У науково-педагогічній літературі розглядаються різні аспекти даної діяльності: організації навчання монологічного мовлення (Н. Гальскова [17], В. Ковшикова [32], А. Леонтьєв [35]); лінгвістична характеристика іншомовного монологічного висловлювання (А. Алхазішвілі [2], І. Задорожна [25] та інших), функціональні типи монологічних висловлювань (С. Кіржнер [30], В. Пашук [46] та інших), методичні аспекти навчання англійського монологічного мовлення у середній школі (Т. Ладижинська [33], С. Ніколаєва [38], Л. Панова [43], В. Скалкін [52] та інших).

У сучасній науково-методичній літературі існує багато поглядів на трактування понять «монолог», «монологічне мовлення» та «монологічне уміння» та «компетентність у монологічному мовленні». Проаналізуємо дані поняття детальніше.

Багато вчених притримуються думки, що монологічне мовлення є набагато складніше у порівнянні з діалогічним, і тому, необхідна цілеспрямована робота для його формування та розвитку. Як стверджує В. Скалкін, монологічне мовлення є «контекстуальним, на відміну від діалогічного, що знаходяться в найтіснішій залежності від ситуації» [52, с. 6]. У діалогічному мовленні «передача інформації направлена в двох і більше напрямках, у кожного комуніканта періоди мовленнєвої активності змінюються періодами сприйняття й обробки інформації, що сприяє полегшенню під час спілкування» [14, с. 19].

Н. Гальскова та Н. Гез трактують монологічне мовлення, як форму мови, звернену до одного чи групи слухачів (співрозмовників), а іноді – й до самого себе. На відміну від діалогічного мовлення, монологічне характеризується своєю розгорнутістю, воно пов'язане з прагненням широко охопити тематичний зміст висловлювання, наявністю поширених конструкцій, граматичною їх оформленістю [17].

Зазначаємо, інші науковці стверджують, що монологічне мовлення – це «процес тривалого, послідовного, зв'язного викладу системи думок. Монологічна мова, яка являє собою усне висловлювання однієї людини з метою повідомлення інформації, впливу або провокування до дії, яке обдумується раніше» [14, с. 53].

В. Скалкін розуміє під монологічним мовленням «процес комунікативно вмотивовано, логічно, послідовно і складно, досить повно і правильно в мовленнєвому відношенні викладати свої думки в усній формі» [52, с. 3].

На думку С. Пассова [44, с. 131], у науковому контексті поняття «монологічне мовлення» не існує. Він аргументує цей факт тим, що у будь-якому мовленні присутні елементи як діалогічного мовлення, так і монологічного, оскільки в мовленні/спілкуванні завжди присутні дві сторони: хто говорить і до кого звертаються.

Аналіз науково-психологічної літератури [14; 44; 46] дав можливість виділити основні характеристики, що притаманні саме монологічному мовленню. Отже, монологічне мовлення має специфічні психологічні та

лінгвістичні характеристики.

До психологічних характеристики належать:

1) односторонній характер спілкування. Монологічна мова звернена і направлена на одну чи декілька осіб (аудиторію), але мовленнєва поведінка мовця у більшості випадків залежить від слухачів;

2) підготовленість, спланованість. Монологічна мова заздалегідь планується, що передбачає сформованість умінь передбачати композиційну структуру висловлювання, намітити мовленнєвий матеріал для використання та головні позиції промови [27];

3) контекстність монологічного мовлення. Як правило, монологічне мовлення будується без урахування ситуацій екстралінгвістичного характеру. Воно повинно бути зрозумілим із самого себе. Тому для досягнення точного, адекватного розуміння промовець повинен забезпечити собі контекст, який не допускає подвійного тлумачення думки;

4) відносною безперервністю, оскільки воно триває певний період не перериваючись, що дозволяє продумано висловити свої думки. Послідовність і логічність, повнота та зв'язність викладу, композиційна оформленість – є найважливішими якостями монологічного мовлення, які впливають з його контекстного та неперервного характеру [44];

5) менша емоційність (у порівнянні з діалогічним мовленням). У монологічне мовлення переважно нейтральне, без емоційне, а використання паралінгвістичних засобів є скоріш винятком, ніж нормою;

6) необмеженість у часі. У психологічній літературі відзначається велика складність монологічного мовлення в порівнянні з діалогічним: зв'язність і послідовність викладу своїх думок, ясність і виразність форми висловлювання (що й у рідній мові).

Лінгвістичні характеристики монологічного мовлення є: розгорнутість викладу думок; складністю синтаксичної будови; наявністю з'єднувальних елементів; монологічне мовлення - зв'язне мовлення, тому характеризується наявністю прислівників, прийменників, часток; одна тема повідомлення.

Відповідно, *компетентність у монологічному мовленні* (КММ) – це «уміння здійснювати усно мовленнєву комунікацію у монологічній формі в різних ситуаціях відповідно до комунікативного завдання» [22, с. 56]. Компетентність у монологічному мовленні визначає, що мовець «здатний здійснювати планування та коригування власного іншомовного мовлення у вигляді різних видів монологічного висловлювання згідно з ситуацією спілкування, мовленнєвого завдання та комунікативного наміру» [22, с. 57].

У структурі іншомовної компетентності в монологічному мовленні науковці І. Задорожна [25], А. Леонтьєв [35], В. Пащук [46], С. Шатілов [63] виділяють знання, вміння та комунікативні здібності.

Формування навичок та вмінь іншомовного монологічного мовлення залежить від опанування певних знань. У процесі вивчення іноземної мови у школі, учні набувають різних знань – фонетичних, лексичних, граматичних знань, країнознавчих і лінгвокраїнознавчих та декларативних знань. У даному випадку декларативні знання охоплюють відомості про: тематику монологічного мовлення і типові мовленнєві ситуації; типи монологів та їх психолого-лінгвістичні особливості; значення спеціальних мовних засобів, що забезпечують зв'язність висловлювання. До процедурних знань монологічного мовлення відносяться соціокультурні знання мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв іноземної мови у процесі монологічного мовлення, а також знання як планувати, здійснювати і коригувати усне монологічне висловлювання певного типу.

Враховуючи визначення науковців І. Зимньої [27], А. Леонтьєва [35], С. Шатілова [63], монологічне вміння трактуємо як «уміння логічно, зв'язно, послідовно, повно, достатньо коректно в мовному плані використовувати мовні засоби для висловлення думок під час продукування монологічного висловлювання» [28, с. 56]. Серед таких умінь науковці виділяють загальні вміння, тобто:

- 1) уміння описувати предмет (малюнок, фільм тощо);

2) уміння поєднувати мовленнєві зразки згідно логічної схеми відповідно до комунікативного завдання;

3) уміння зв'язно оформлювати монологічне висловлювання, комбінуючи декілька джерел інформації, наприклад матеріали, отриманих з різних інформаційних каналів (теле/радіо) з та без опори на зразок мовлення;

4) уміння переказувати почутий або прочитаний іншомовний текст;

5) уміння зв'язно висловлюватись іноземною мовою змінюючи опори;

6) уміння висловлювати власну думку стосовно предмета чи події;

7) уміння передавати зміст зразка зв'язного монологічного мовлення: близько до тексту, своїми словами, зі скороченням, з розширенням;

8) уміння створювати повідомлення або розповідь за темою, комбінуючи отриманий матеріал з різних джерел інформації.

Основними якісними показниками сформованості монологічного мовлення – є спеціальні вміння:

1) уміння поєднувати декілька мовленнєвих зразків;

2) уміння досить повно і точно висловлюватись відповідно до запропонованої комунікативної ситуації;

3) уміння граматично правильно оформити своє монологічне висловлювання іноземною мовою;

4) уміння оптимально використовувати мовний матеріал (лексичний, граматичний) з певної теми, постійно розвиваючи та удосконалюючи його;

5) уміння використовувати раніше засвоєний матеріал з теми, свідомо здійснюючи перенесення набутих знань, навичок та умінь у нову ситуацію;

6) уміння використовувати інформації з подібних тем, змінюючи, поглиблюючи та комбінуючи її за формою та за змістом.

Варто відзначити, що формування КММ залежить від рівня розвитку в учнів: інтелектуальних умінь та здібностей, наприклад, уміння логічно правильно складати мовленнєві висловлювання, вміння дотримуватися причинно-наслідкових зв'язків та логіко-послідовного викладу думок тощо;

навчальних умінь, зокрема використання опор, сучасних електронних засобів навчання та організаційних умінь, наприклад самоосвіти [49].

Крім того, для КММ важливі компенсаторні вміння, тобто уміння учнів долати різного характеру труднощі за умов нестачі мовних засобів під час оформлення монологічного мовлення [33]. До основних компенсаторних умінь відносяться:

- 1) уміння передати значення слова, яке учень не знає або не може згадати, описово або замінити на більш загальне чи вузьке поняття, або використати синоніми тощо;
- 2) уміння спростити фразу, у такий спосіб передати свої думки чіткіше;
- 3) уміння використовувати перефрази, алюзії, порівняння тощо;
- 4) уміння за необхідності створити нове слово за аналогією;
- 5) уміння застосувати невербальні (жести, міміка, імітація звуків) засоби спілкування [28; 33; 49].

Процес оволодіння іншомовними знаннями, навичками та вміннями монологічного мовлення супроводжується розвитком комунікативних здібностей [33]. Комунікативними здібностями до монологічного мовлення є: вмотивованість учнів до спілкування іноземною мовою; здібність формувати, структурувати, коригувати власне монологічне мовлення; здібність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; пам'ятати раніше сказану інформацію та забезпечувати логічність викладу думок; здібність концентрувати увагу на правилах та нормах комунікації та поведінки; здібність виражати власні погляди через монологічне мовлення засобами іноземної мови тощо [33].

Аналіз науково-методичної літератури (Н. Бичкрва [9], О. Вишневський [14], Н. Гальскова [17], А. Леонтьєв [35]) дав можливість виокремити функції монологічного мовлення, а саме:

- інформативна функція, сутність якої полягає у повідомлення нової інформації у вигляді знань про предмети та явища навколишньої дійсності, опис подій, дій, станів;

- впливова функція, передбачає переконання у правильності тих чи інших думок, поглядів, переконань, дій; спонукання до дії або запобігання дії;
- емоційно-оцінна функція передбачає оцінку подій, предметів, явищ, вчинків.

Основні функції монологічного мовлення (інформативна, впливова, емоційно-оцінна) реалізуються у відповідних видах монологічного висловлювання. Так, інформативна функція реалізується в монологі-описі чи монологі-оповіданні, впливова – у монологі-міркуванні, оцінна – у всіх трьох видах.

Відповідно до комунікативної мети висловлювання, науковці (І. Зимня [27; 28], С. Кіржнер [30], А. Леонтьєв [35], С. Пассов [44]) розрізняють наступні види монологічних висловлювань, а саме:

- за ступенем підготовленості: підготовлена монологічна мова та непідготовлена монологічна мова;
- за метою висловлювання: опис, розповідь і роздум (міркування).

*Монолог-опис* – спосіб викладу думок, що передбачає характеристику предмета, явища у статичному стані, що здійснюється шляхом перерахування їх якостей, ознак, особливостей. Прикладом монологу-опису є опис людини, природи, погоди, оточуючих предметів тощо, вказується просторове розміщення предметів, перераховуються їх якості та ознаки. Структура даного монологу представлена такими блоками: зачин – основна частина – висновок (кінцівка) [27].

*Монолог-розповідь* є динамічним видом монологічного висловлювання, де висвітлюється розвиток подій, пригод, дій чи станів. Різновидами монологу-розповіді є монолог-оповідь та монолог-повідомлення. У монологі-розповіді мова йде про об'єктивні факти з життя в цілому, то в монологі-оповіді – про факти з життя самого оповідача. Монолог-повідомлення є відносно невеликим за розміром, де повідомляється про різні факти та події у стислій інформативній формі [27; 28].

*Монолог-міркування* це особливий вид мовлення, що містить роздуми (міркування), у процесі яких на основі вихідного судження робиться певний висновок. Оскільки у процесі міркування завжди вирішується якась проблема, то вона і є об'єктом роздуму. Для міркування характерний причинно-наслідковий зв'язок між подіями [30].

Різновидом монологу-міркування є монолог-переконання. Його мета – переконати людину чи аудиторію, сформувані у реципієнта конкретні мотиви, погляди або ж спонукати до певних дій [44].

Названі функціонально-сміслові типи монологічних висловлювань зрідка зустрічаються в чистому вигляді. В описі, наприклад, може бути міркування, у розповіді – опис тощо. Найтісніше переплетені між собою повідомлення, розповідь та оповідь.

## **1.2 Етапи формування компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи**

Проблема навчання монологічного мовлення займає провідне місце у науково-методичній літературі. Дослідженням проблеми займалися: О. Вишневський [14], І. Зимня [27; 28], Т. Ладижинська [33], С. Ніколаєва [38], Л. Панова [43], С. Пассов [44], В. Пащук [46], Г. Рогова [49], В.Скалкін [52], Н. Скляренко [54], С. Шатілов [63] та багато інших. В психолого-педагогічній та методичній літературі висвітлено досвід методичної організації навчання монологічного мовлення: низку вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених структурі навчання говорінню (І. Зимня [27], А. Леонт'єв [35]), загальнотеоретичним питанням навчання монологу, таких як лінгвістична характеристика монологічного висловлювання (А. Алхазишвілі [2], І. Задорожна [25]), різноманітних аспектів методики навчання монологічного мовлення іноземною мовою у середній школі (С. Кіржнер [30], Т. Ладижинська [33], О. Соловова [57]).

Монологічне мовлення характеризується «складністю за своєю композиційною структурою, вимагає завершеності думки, дотримання

граматичних правил, строгої логіки й послідовності у викладанні змісту монологу» [35]. Тому навчання монологічного мовлення учнів на будь-якому етапі становить великі труднощі. Підготовка учнів до навчання англomовного монологічного мовлення є особливою задачею, яка розв'язується вчителем на всіх етапах навчання.

У методиці навчання іноземних мов (О. Вишневський [14], В. Скалкін [52], О. Тарнапольський [59], С. Шатілов [63]) виділяють декілька підходів щодо визначення етапів навчання монологічного мовлення. Відповідно до характеру змісту інформації, О. Тарнапольський [59] розглядає чотири етапи формування вмінь цього виду мовленнєвої діяльності, а саме: мобілізація досвіду; послідовність викладу; перенос інформації та її інтеграція; вираження власного ставлення.

Інші вчені пропонують наступні етапи формування вмінь монологічного мовлення: підготовчий, спеціальний, етап практики в спілкуванні (В. Пащук [46]); когнітивно-орієнтовний, систематизуючи-функціональний, комунікативно-мовленнєвий (Г. Рогова [49]); етап репродуктивного мовлення, змішаного (репродуктивно-продуктивного) мовлення, продуктивного мовлення, оволодіння основами монологічного висловлювання, удосконалення монологічних умінь (А. Леонтьєв [35]).

Інша група вчених (О. Вишневський [14], І. Зимня [27], О. Соловова [57]), виділяють три основних рівні формування монологічних умінь:

- 1) репродуктивний рівень;
- 2) репродуктивно-продуктивний;
- 3) продуктивний.

В основу кожного з них покладено якість мовленнєвих висловлювань в залежності від самостійності та творчості, які виявляють учні. Крім того, ця якість обов'язково веде до збільшення обсягу зразків мовлення.

Репродуктивний рівень мови не передбачає самостійності та творчості з боку учнів, як у виборі мовних засобів, так і у визначенні змісту висловлювання, воно задається вчителем.

Репродуктивно-продуктивний рівень передбачає деякі елементи творчості та самостійності, що виявляються у варіюванні засвоєного мовного матеріалу, використанні його в новій ситуації, у зміні послідовності та композиції викладу.

Продуктивний рівень мови характеризується повною самостійністю відбору та побудови висловлювання, а також творчим підходом у його оформленні [57].

Аналіз науково-методичної літератури (С. Ніколаєва [38], О. Бігич [39], О. Українська [60]) дає можливість стверджувати, що у навчанні іншомовного монологічного мовлення виділяють два основних взаємодоповнюючі підходи: це «зверху – вниз» та «знизу – вверх».

Шлях «зверху – вниз» – монологічні вміння розвиваються на основі прочитаного тексту. Шлях «зверху – вниз» є шляхом оволодіння цілісними актами мовлення. Формування навичок та умінь говоріння починається з багаторазового відтворення (прослуховування, читання, вивчення напам'ять) готового монологічного тексту, який розглядається як зразок для побудови подібних до нього монологічних повідомлень. Потім відбувається заміна лексичного наповнення зразка, відпрацювання його елементів та самостійна побудова аналогічних висловлювань. Учні виконують завдання різного характеру: відповісти на запитання щодо змісту прочитаного тексту; погодитись або спростувати їх; вибрати дієслова, прикметники, ідіоматичні вислови, за допомогою яких автор описує своє ставлення до людей, подій, природи тощо; довести, що ...; визначити основну ідею тексту; коротко викласти зміст тексту, скласти інструкцію до тексту, дати рецензію текст; розповісти текст від імені головного героя (спостерігача, журналіста тощо); придумати кінцівку [61].

Цей шлях має низку переваг. По-перше, текст достатньо повно окреслює мовленнєву ситуацію і вчителю потрібно тільки використовувати її для створення усних повідомлень учнів. По-друге, грамотно відібрані тексти мають високий рівень інформативності, отже, і визначають змістовну цінність мовленнєвих висловлювань учнів, сприяють реалізації освітніх цілей навчання. По-третє, автентичні тексти різних жанрів дають хорошу мовну і мовленнєву

опору, зразок для наслідування, опору для побудови власних мовленнєвих висловлювань за зразком [45].

Шлях «знизу – вверху» – це шлях від послідовного, систематичного оволодіння окремими мовними діями (окремими висловлюваннями) різного рівня до їхнього наступного комбінування, об'єднання. В основі цього підходу лежить припущення про те, що поступове, поетапне, порівнєве засвоєння системи мови, оволодіння компонентами монологічного мовлення в результаті призводять до вміння самостійно брати участь у мовному спілкуванні – породжувати зв'язні висловлювання в усній та письмовій формі.

Цей шлях може бути обраний вчителем за наступних умов:

1. На початковому етапі навчання, коли учні ще не вміють читати чи коли навчальні тексти для читання неспроможні запропонувати серйозну змістовну основу у розвиток навичок говоріння.

2. На середньому та старшому етапах навчання, коли мовний і змістовний рівень знань з обговорюваної теми досить високий. У цьому випадку монологи можуть будуватися не стільки на матеріалі одного конкретного тексту, скільки на основі багатьох текстів, прочитаних або прослуханих рідною та іноземною мовами, що передбачає використання міжпредметних зв'язків [33].

Для того, щоб отримати бажаний рівень сформованості монологічного мовлення в даному випадку, вчитель повинен бути впевнений, що:

- учні в достатній мірі володіють інформацією з теми (з урахуванням міжпредметних зв'язків);
- рівень мови (лексичний та граматичний) достатній для успішного обговорення цієї теми іноземною мовою;
- в учнів є необхідний запас засобів реалізації різних мовних функцій (згоди, незгоди, передачі чи запиту інформації тощо);
- учні володіють мовленнєвими вміннями (методами зв'язку різних мовленнєвих висловлювань, композицією промови).

Для обох шляхів існують власні вправи для розвитку монологічних навичок та умінь. С. Шатілов розглядає вправу як «спеціально організоване в навчальних умовах одно- або багаторазове виконання окремої операції, низки операцій або дій мовного (або мовленнєвого) характеру» [63, с. 55]. Усі вправи, на думку вченого, мають відповідати таким параметрам:

- мета (цільова установка), мовленнєве завдання;
- мовленнєві дії;
- мовленнєва форма та зміст;
- місце у системі вправ;
- час на його виконання;
- результат, що досягається внаслідок його виконання;
- вербальний та невербальний матеріал;
- спосіб виконання вправи;
- організаційна форма виконання вправи.

Згідно з трьома зазначеними етапами формування компетентності у монологічному мовленні у *системі вправ для розвитку вмінь* монологічного мовлення вчені Н. Гальскова [17], Т. Ладижинська [33], Л. Панова [43] виділяють три групи вправ для навчання цього виду мовленнєвої діяльності:

Перша група вправ – це вправи на поєднання речень у понадфразову єдність.

Друга група вправ – це вправи для оволодіння мінімонологіями.

Третя група вправ – це вправи для оволодіння різними типами монологів.

Крім того, на кожному етапі формування КММ і, відповідно, у кожній групі вправ передбачається використання спеціальних вправ для засвоєння учнями знань, які необхідні для здійснення ефективного монологічного спілкування.

Проте, багато вчених-методистів (Н. Гальскова [17], Ю. Пассов [44] та інші) виділяють три типи вправ для формування мовленнєвих умінь та навичок учнів. Так, С. Шатілов виділяє наступні групи вправ:

1) підготовчі або мовленнєві, створені задля оволодіння висловлюванням лише на рівні одного речення. До них належать лексичні, граматичні, фонетичні вправи на імітацію, підстановку, трансформацію, комбінування;

2) умовно-комунікативні, створені задля оволодіння висловлюванням на рівні понадфразової єдності. Вони розвивають логічне мислення учнів та вміння логічної побудови мовлення на рівні надфразової єдності. Умовно-мовленнєві вправи спрямовані на логічне поєднання фраз та речень у зв'язне мовлення відповідно до теми, побудову власних висловлювань;

3) комунікативні, спрямовані на вільне володіння монологічним мовленням.

Комунікативні вправи, у свою чергу, поділяються на репродуктивні та ініціативні вправи. Вони сприяють оволодінню мовою на високому рівні та спрямовані на відтворення почутого чи прочитаного та можуть включати: переказ тексту; опис явища чи картини; коментування матеріалу; усну розповідь тощо.

Ініціативні вправи спрямовані на володіння власним мовним задумом та самостійний вибір змісту висловлювання та мовних засобів його оформлення. Ініціативні мовні вправи можуть включати дискусію або дебати [65, с. 220-221].

Н. Гальскова [17] пропонує власну класифікацію вправ, в якій присутні підготовчі/тренувальні та мовленнєві/комунікативні вправи, проте відсутній виділений іншими методистами тип вправ – умовно- комунікативні [17, с. 222].

Підготовчі вправи – це вправи на: переказ тексту (без змін, близько до тексту, з опорою на план (виписки з тексту); скорочення прослуханого (прочитаного) тексту; виклад діалогу у монологічній формі; з'єднання частин тексту; скорочення прочитаного тексту та ін.

До комунікативних вправам Н. Гальскова відносить наступні: переказ тексту від імені одного з його героїв; переказ тексту від імені учня; розвиток сюжету; висловлювання припущення у тому, що стало основою сюжету; вигадкування заголовка до тексту та його обґрунтування та ін.

З метою систематизації проаналізованого матеріалу нами було складено зведену таблицю системи вправ для навчання монологічного мовлення (табл. 1.1).

Таблиця 1.1 – Системи вправ для навчання монологічного мовлення

Етап формування монологічних умінь	Рівень сформованості монологічних умінь	Типи вправ	Коротка характеристика
Підготовчий (формує операційно-матеріальну основу мовлення, увага звертається на форму висловлювань)	Репродуктивний рівень мовлення (не передбачає самостійності)	Підготовчі	створені задля оволодіння висловлюванням лише на рівні одного речення
Навчання підготовленого мовлення (формує змістовну сторону, увага приділяється формі і змісту висловлювання)	Репродуктивно-продуктивний рівень мовлення (передбачає деякі елементи творчості та самостійності)	Умовно-комунікативні	оволодіння висловлюванням на рівні понадфразової єдності
Навчання непідготовленого мовлення (формує змістовну сторону мовлення, форма висловлювання повністю витісняється змістом)	Продуктивний рівень мовлення (допускаючи повну самостійність вибору та побудови висловлювання)	Комунікативні	Спрямовані на вільне оволодіння монологічним мовленням

Отже, формування компетентності у монологічному мовленні залежить від рівня сформованості показника даного виду діяльності, а саме рівня сформованості монологічних умінь учнів. Це можливо за умов систематичної роботи та правильного відбору стратегії та вправ для навчання монологічного мовлення. В науково-методичній літературі існує велика кість підходів до

формування монологічних умінь учнів, проте в загальному можна зупинитися на два основних взаємодоповнюючі підходи: це «зверху – вниз» та «знизу – вверх».

### **1.3 Фактори впливу на формування компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи**

Ціллю формування компетентності у монологічному мовленні у старшій школі є формування та розвиток вмінь «здійснювати усномовленнєве спілкування у монологічній формі» (О. Бігич [39, с. 115]). Закінчивши заклад середньої освіти учні повинні навчитися «зв'язно оформлювати монологічне висловлювання щодо повсякденних подій, почутого, побаченого, виражаючи своє ставлення до отриманої інформації» [20]. Зважаючи на те, що оволодіння іноземною мовою має рівневий характер, то цілі формування компетентності у монологічному мовленні конкретизується відповідно до етапу вивчення іноземної мови у різних типах шкіл. Варто розглянути вимоги, що ставляться до рівня розвитку компетентності у монологічному мовленні учнів старшої загальноосвітньої школи.

За «Державним стандартом базової і повної середньої освіти» [20] і «Програмами з іноземної мови» учні старшої школи (10–11-ті класи) [41; 48] на цьому етапі вміння монологічного мовлення продовжують розвивати з метою формування компетентності у монологічному мовленні. Завданням цього процесу є досягнення учнями на кінець одинадцятого класу рівнів володіння іноземною мовою B1 (рівень стандарту і академічний рівень) і B2 (рівень володіння англійською мовою на достатньому рівні, щоб вільно спілкуватися з носіями мови) [24]. У «Державному стандарті базової і повної середньої освіти» зазначається, що учні повинні «вміти без попередньої підготовки висловлюватися у певних сферах спілкування і тематики; достатньо повно передавати зміст прочитаного, побаченого або почутого, висловлюючи та обґрунтовуючи своє ставлення до осіб, подій, явищ, про які йдеться; брати участь у дискусіях, логічно й аргументовано висловлюватися з обговорюваних проблем, доводити свою точку зору і своє ставлення до них» [20].

Завдання формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні передбачають «уміння учнів складати розгорнутий план або тези, самостійно працювати з різними джерелами іншомовної інформації, щоб підготуватися до публічного виступу іноземною мовою перед аудиторією» [22]. Учні старшої школи на даному етапі навчання повинні уміти сприймати та працювати з новим іншомовним матеріалом, аналізувати, узагальнювати, запам'ятовувати.

Програмні вимоги для учнів старшої школи з іноземної мови передбачають, що випускник загальноосвітнього навчального закладу (11-ий клас) уміє:

- «побудувати зв'язне монологічне висловлювання з опорою на прочитане, почуте, побачене, висловлюючи свої переконання, думки, згоду або незгоду;
- описувати об'єкти повсякденного оточення, події та види діяльності, в яких учень приймає участь;
- оформити монологічну розповідь про себе, про свою сім'ю та друзів, про повсякденне життя, про минулі події, про плани на майбутнє, дотримуючись норм нормативного мовлення;
- описати події, зміст книги, кінофільму, театральної вистави, картини тощо, висловлюючи своє ставлення/враження; для рівня профільної підготовки – виступати з повідомленням за темою реферату з певної теми» [41].

Обсяг монологічного висловлювання має бути не меншим ніж 18-20 речень (академічний рівень), 20-22 (рівень стандарту), 24-25 речення (рівень профільної підготовки).

Як зазначають вчені Н. Гальскова [17] та Т. Ладижинська [33], умовами забезпечення високого рівня розвитку монологічних умінь учнів є наступні:

- наявність певного мотиву, стимулу, внутрішньої установки, що формулює висловлювання, на основі якого буде побудований план подільного

монологічного мовлення виходячи з того змісту, який учень прагне передати у майбутньому висловлюванні;

– добре сформований внутрішньо мовленнєвий апарат іноземною мовою, що дозволяє за короткий час робити складні операції з перетворення думки на словесний текст;

– розвинена пам'ять, що забезпечує відносно тривалий, планований, зв'язний виклад думок з метою впливу на аудиторію.

Інші науковці, такі як С. Занюк [26], І. Зимня [27], А. Леонтьєв [35], І. Румянцева [50], стверджують, що успішність формування компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи залежить також від низки факторів, пов'язаних з певними труднощами, з якими зіштовхуються учні у процесі оволодіння монологічним мовленням на уроках іноземної мови.

Проблема навчання англомовного монологічного мовлення полягає у тому, що мовлення характеризується наявністю складної розумової діяльності з опорою на слух, пам'ять, прогнозування та увагу. Воно може мати різну складність, починаючи від вираження афектного стану за допомогою простого вигуку, опис предмета, відповіді на питання і закінчуючи самостійним розгорнутим висловлюванням. Цей перехід від слова та фрази до цілого висловлювання пов'язаний з різним ступенем уваги та пам'яті [54].

Складність монологічного мовлення у тому, що воно вимагає завершеності думки, строгого дотримання граматичних правил, суворої логіки і послідовності при викладі думки. Аналіз науково-методичної літератури та власний досвід дав можливість виділити основні труднощі, з якими зіштовхуються учні у процесі оволодіння монологічним мовленням.

1. Низький рівень володіння словниковим запасом іноземної мови. Буває так, що учням немає що сказати з певної проблеми, тому що у них відсутня інформація з певного питання навіть рідною мовою. Або трапляються абсолютно протилежні ситуації, коли учневі є що сказати, але як сформулювати власне висловлювання він не знає і не володіє достатнім словниковим запасом слів, що

також в свою чергу створює проблеми. Для того, щоб на уроці цього не сталося, вчителю достатньо: підготувати відповідні опори, зазначити, яку тематичну лексику використовувати, за необхідністю пояснити та опрацювати завдання рідною мовою, а потім іноземною. Велике значення в цьому питанні має змістовна та мовна цінність тренувальних вправ; запропоновані завдання необхідно будувати з урахуванням реального інформаційного запасу учнів. Врахування міждисциплінарних (міжпредметних) зв'язків здатне значно полегшити вирішення практичних завдань спілкування іноземною.

2. Погана вимова. Соромлячись власної вимови та виправлень з боку вчителя, учні взагалі відмовляються говорити на занятті. Для подолання труднощів такого характеру вчителю необхідно частіше використовувати групові та парні завдання, приділяти увагу фонетичному аспекту при вивченні нової лексики, правильно скоригувати роботу учнів.

3. Хвилювання. Так, учні можуть бути не готові до монологічного висловлювання (не бажати говорити) або соромитися говорити, боятися зробити помилку і таким чином наразити себе на критику з боку вчителя та учнів. У цьому випадку учитель має усунути психологічні бар'єри: створити в класі доброзичливу атмосферу, не дозволяти учням різко критикувати один одного, мотивувати учнів до продукування монологічних висловлювань, зацікавивши їх темою, проблемою, яка їм близька, відома з їхнього життєвого досвіду [55].

4. Учні не розуміють комунікативне завдання. Щоб подолати такі труднощі, вчителю необхідно заздалегідь повідомити учневі що він хоче отримати від нього, створити навчально-мовленнєву ситуацію, чітко й лаконічно сформулювати мовленнєву настанову, за потреби підготувати необхідні опори [46].

5. Не здатність учнів дотримуватися логічної послідовності викладених суджень. У цьому випадку слід зважати використання опор вербального характеру (схем, таблиць, планів із ключовими словами, опорних конспектів тощо. буд.), і навіть невербальних опор (малюнок, музики тощо).

6. Вибір мовних і мовленнєвих засобів зв'язку. Учням може бракувати мовних і мовленнєвих засобів для побудови монологічного висловлювання. Для вирішення цієї проблеми необхідно створювати достатній рівень опор змістового, мовного і мовленнєвого плану. Це означає, що розвиток умінь монологічного мовлення повинен спиратися на вже сформовані фонетичні, лексичні і граматичні навички в межах виучуваної теми. Учні мають уміти коректно інтонаційно і граматично висловлюватись, логічно оформлювати своє мовлення за допомогою різних засобів зв'язку. Значно допомогти можуть різні вербальні і невербальні опори, а також грамотний підбір текстів для читання та аудіювання, що в свою чергу може забезпечити не тільки заповнення певних прогалин інформаційного плану, а й необхідний набір мовних та мовленнєвих засобів [23].

Слід також враховувати складний психологічний характер монологічного мовлення, який впливає на успішність оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності (А. Леонтьєв [35], І. Румянцева [50]). Так, під час монологічного висловлювання мовець виконує складні завдання. Він повинен:

- 1) пам'ятати все, що сказав співрозмовнику раніше;
- 2) представляти в цілому своє висловлювання;
- 3) утримувати в пам'яті ключові слова і фрази, що прогноуються змістом майбутніх висловлювань;
- 4) формувати смисл фрази, яку слід виразити в даний момент;
- 5) будувати речення із запрограмованих компонентів;
- 6) долати інтерференцію рідної мови, яка заважає конструювати правильне з лексико-граматичної точки зору іншомовне висловлювання;
- 7) слухати власне мовлення, контролювати його нормативність, за потреби виправляти частини фрази, що вже прозвучали [32].

Таким чином, монологічне мовлення – це передусім підвищене навантаження на оперативну і довготривалу пам'ять, мислення та мовленнєві механізми особистості. Навчити учнів будувати програму власних монологічних висловлювань, долаючи вказані труднощі, можна за допомогою посильних

комунікативних завдань, в яких чітко сформульовані кінцеві цілі, а самі висловлювання обмежені інструкціями, спеціально створеними опорами і грамотно відібраним мовним матеріалом, необхідним для реалізації мовленнєвого завдання [25].

Успішність навчання монологічного мовлення також залежить від індивідуальних вікових особливостей учнів, від наявності у них мотивів навчання, уваги, інтересу, від рівня володіння учнями загальними і спеціальними навчальними вміннями у вивченні іноземної мови, тобто від рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності учнів [47].

Слід відзначити, що учні старших класів характеризуються відносно високим культурним рівнем і кругозором, високим ступенем пізнавально-логічної поведінки, визначними здібностями та інтересами, самостійністю, вмінням зосередитися, негативним ставленням до механічних прийомів закріплення.

У старшокласників виникає інтерес до країни мови, що вивчається, її історії та культури. Особливий інтерес тут викликає проблематика моральних цінностей людських відносин, таких тем і текстів, які б дозволили зіставити різні погляди, альтернативні підходи, висловлювати власні судження, сперечатися і дискутувати. Всі ці аспекти також необхідно враховувати при навчанні монологічному мовленню та відборі опор у старшій школі.

Зауважимо, що формування усного монологічного мовлення учнів повинен здійснюватися за допомогою певної методичної системи, що включає організацію навчання, яка б сприяла успішності формування КММ [22]. Чинниками, що позитивно впливають на навчальний процес, є сприятливі умови навчання, ефективна підсистема вправ для навчання монологічного мовлення, наявність і раціональне використання усіх необхідних засобів навчання, різноманітні й оптимальні форми роботи учнів на заняттях, відповідна структура уроків іноземної мови тощо.

#### 1.4 Мовленнєвотворча складова іншомовної мовленнєвої підготовки учнів старшої школи

Націленість дослідження на творчий рівень опанування учнями іншомовним мовленням вимагала звернення до вивчення сутності таких понять, як «творчість», «мовленнєва творчість», «мовленнєвотворча діяльність».

Саме поняття *творчість* як психолого-педагогічна категорія трактується у словниках по-різному: «як діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; діяльність, пронизана елементами нового, орієнтована на вдосконалення й збагачення розвитку» [15, с. 64]; «як продуктивна діяльність людини, яка здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення» [18, с. 126].

Проблему творчості в дидактиці та психології досліджували такі вчені як Д. Богоявленская [10], Л. Виготський [14], Н. Гавриш [16], І. Калошина [29], О. Клепиков [31], В. Моляко [40], О. Пономарьов [47], П. Якобсон [65], Дж. Гілфорд (J. Guilford) [70], Д. Молі (David Morley) [76] та інші. Вони розглядали дане поняття по-різному: як «енергію, не витрачену, не розкриту в певній діяльності, яка потрапляє за поріг свідомості, після чого повертається у свідомість уже у вигляді діяльності» [14]; «діяльність, у результаті якої створюється щось принципово нове, оригінальне, що тією або іншою мірою відображає індивідуальні схильності, здібності та досвід учня» [29, с. 11]; це «процес створення, відкриття чого-небудь нового, раніше для цього суб'єкта невідомого» [40, с. 11]; «механізм розвитку, дія, яка веде до розвитку» [47, с. 14]; «результат створення нових матеріальних та духовних цінностей, що мають об'єктивне й суб'єктивне значення» [65, с. 11].

Наприклад, вчений О. Пономарьов визначає *творчість* як «механізм розвитку, продуктивну дію, яка спричинює розвиток особистості» [47, с. 17]. Тієї ж думки притримується й В. Моляко, який вважає, що «творчість – це діяльність людини, у результаті якої створюється щось нове, й у якій вона змінюється сама» [40, с. 5]. Можемо з впевненістю стверджувати, що у психолого-педагогічній літературі відсутній єдиний підхід до трактування даних

понять.

Творчість – це процес, в результаті якого виникає новий продукт, що не існував раніше. Учні самостійно відкривають собі, усвідомлюють відомі суспільству цінності. Саме таким чином розвиваються творчі здібності особистості та забезпечується наступність соціальної творчості, у широкому значенні цього слова. Учні вирішують так звані суб'єктивно-творчі завдання, тобто такі завдання, вирішення яких у глобальному розумінні не є творчим, але для учня, суб'єктивно, вони такими є.

Варто відзначити, що в деяких випадках поняття «творчості» ототожнюється з поняттями «творча діяльність», «творчий продукт», «творча особистість», «творчі здібності». Зупинимось на цьому детальніше.

У детальному визначенні поняття «творчої діяльності» психолог І. Калошина [29] визначає наступні характерні ознаки цього процесу як «орієнтованість на вирішення завдань, для яких характерна відсутність у наочній сфері не тільки способу рішення, але й перш за все наочно-специфічних знань, необхідних для його розробки, – постулатів, аксіом, законів тощо; невизначеність можливостей розробки нових знань і на їх основі способу вирішення завдання. Невизначеність зумовлена відсутністю будь-яких інших знань, що чітко визначають цю розробку» [29, с. 45].

У контексті навчання іноземної мови в старшій загальноосвітній школі можемо виділити особливий вид творчої діяльності учнів – це мовленнєва творчість. Н. Луцан визначає мовленнєва творчість як «продуктивний вид діяльності, кінцевим результатом якої повинен бути зв'язковий, логічно побудований текст» [37]. У цьому випадку «мовленнєва творчість» можна розглядати як частину мовної творчості взагалі: здатність «творити слова», створювати дитячі неологізми. Більшість педагогічних досліджень доводить, що учні середньої та старшої школи мають унікальні можливості в галузі мовної творчості, вони здатні придумати оригінальні казки в усній формі в результаті спеціального навчання.

Дослідження Л. Виготського, А.В. Запорожця та інші підкреслюють, що в

основі мовної творчості лежить сприйняття творів художньої літератури та фольклору, картин, предметів, явищ. У працях С. Рубінштейна, О. Ушакової [61] розглядаються особливості сприйняття художньої літератури учнем. О. Ушаковою [61] було виявлено взаємозв'язок між сприйняттям художньої літератури та мовленнєвою творчістю, які взаємодіють на основі розвитку поетичного слуху. У це поняття вона включає здатність відчувати виразні засоби художньої мови, і певною мірою усвідомлювати їх. Сюди ж вона відносить і здатність до розрізнення жанрів, розуміння їх особливостей, усвідомлення зв'язку компонентів художньої форми зі змістом літературного твору. Вона визначає його як «мовне чуття» чи «дар слова».

Метою мовленнєвої творчості є вирішення незвичайної, нової для учня завдання. Результат мовленнєвої творчості – це створення нової мовної форми або самостійне набуття нового для дитини знання [9, с. 27]. Іншими словами, мовленнєва творчість – це продуктивний вид діяльності, кінцевим результатом якої має бути зв'язний, логічно побудований текст. Це може бути загадка, розповідь, складена за картинками, казка та інше.

У структурі мовленнєвої творчості виділяється когнітивний (пізнавальний), рефлексивний (аналітичний) і продуктивний (перетворюючий) компоненти, пов'язані насамперед із творчою мотивацією учня. Тобто учневі має бути цікаво створювати продукт мовної творчості.

Мовленнєва творчість учнів може виражатися у різних формах:

- 1) у словотворчості (створенні дітьми нових слів);
- 2) у творчому оповіданні; опис творів мистецтва;
- 3) у поетичній творчості (створенні власних загадок, небилиць, віршованих творів);
- 4) у творі казок (оповідань, історій, пригод).

А. Богуш [11], провівши аналіз лінгвістичних досліджень, виявив, що побудова єдиного і зв'язного тексту вимагає від учня оволодіння рядом мовних умінь, а саме:

- будувати висловлювання відповідно до теми та основної думки;

- дотримуватися структури певного типу тексту, що дозволяє досягти поставленої мети;
- з'єднувати речення і частини висловлювання за допомогою різних типів зв'язку і різноманітних засобів.

О. Ушакова [61] до критеріїв розвитку в учнів мовленнєвої творчості відносить:

- обсяг активного словника;
- розуміння дітьми особливостей жанру літературних творів;
- вміння поєднувати добре знайомий матеріал і створювати на основі контамінації новий твір.

Знання особливостей формування мовленнєвої творчості, на думку О. Ушакової [61], дає можливість визначити педагогічні умови, необхідні для розвитку в учнів мовленнєвої творчості, а саме:

- збагачення досвіду учнів враженнями з життя;
- збагачення та активізація словника;
- вміння учнів змістовно розповідати, володіти структурою зв'язкового висловлювання;
- правильне розуміння учнями завдання.

В основі мовленнєвої творчості лежить процес переробки та комбінування уявлень, що відображають реальну дійсність, і створення на цій основі нових образів, дій, ситуацій, які не мали раніше місця у безпосередньому сприйнятті. Єдиним джерелом комбінаторної діяльності уяви є навколишній світ. Тому творча діяльність перебуває у прямій залежності від багатства та різноманітності уявлень, життєвого досвіду, що дають матеріал для фантазії.

У науковій літературі поряд з поняттям «мовленнєва творчість» часто вживається майже тотожний йому термін «словесна творчість». У лінгводидактичній літературі його розглядають як «діяльність, що виникає під впливом художнього слова й сприйняття навколишньої дійсності та пов'язана зі створенням самостійного твору (оповідання, вірші, казки, есе та ін.)», та як

«спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення твору в будь-якій формі мовленнєвого висловлювання, який відповідає певним літературним нормам» [16, с. 79].

Науковці розглядають словесну творчість як основою для формування іншомовної компетентності учнів. До того ж, вони зауважують, що, що у процесі вивчення мови учні зрідка створюють якісні літературні твори, проте сам процес творення сприяє мовленнєвотворчій діяльності в різних ситуаціях [70]. Відзначимо, що створені учнями тексти, не є досконалими, проте вони несуть певне смислове навантаження, будучи способом мовленнєвого самовираження й самореалізації учнів. Створюючи їх, вони вчаться складати повідомлення або тексти різного характеру, які, у тій чи іншій мірі, характеризуються відносною завершеністю, мають чітку структуру, стилістично забарвлені та автентичні. Це є однією з причин, чому ми вважаємо мовленнєву творчість ефективним засобом навчання учнів старшої школи іноземної мови загалом та формуванню компетентності в монологічному мовленні зокрема. Оскільки процес створення усного повідомлення вимагає не тільки знань від учнів, а й в певній мірі творчості.

Хоча науковці (А. Богуш [11], Н. Гавриш [16], О. Ушакова [61] та інші) трактують словесну творчість як важливий спосіб розвитку мовлення, однак вони стверджують, що мовленнєвотворча діяльність вимагає від учнів відповідного рівня володіння мовленнєвих знаннями, навичками та вміннями, зокрема: володіти засобами монологічного мовлення; розуміти іноземне мовлення інших людей і формувати власне висловлювання; володіти цілим арсеналом засобів образності.

Науковці А. Богуш [11], Н. Гавриш [16], І. Румянцева [50], О. Ушакова [61] стверджують, що *мовленнєвотворча діяльність* є творчою діяльністю, коли особистість висловлює власні думки й ставлення до оточуючої дійсності. Ми вважаємо, що її можна вважати ефективним засобом розвитку іншомовної мовленнєвої підготовки учнів старшої школи, з позиції її функціональної спрямованості.

Науковці [11; 16; 50], розглядаючи перевали мовленнєвотворчої діяльності, стверджують, що вона є дійовим засобом виявлення здатності учнів творчо використовувати мову в різних побутових ситуаціях. Як стверджують вчені (Л. Виготський [14], О. Леонтьєв [35], В. Моляко [40], О. Пономарьов [47], та інші) мовленнєва творчість учнів проявляється іноді після тривалих роздумів, іноді спонтанно в результаті якогось емоційного сплеску. Систематичне знайомство учнів з літературною творчістю дає основу для створення власних творчих висловлювань. Можливість розвитку мовленнєвотворчої діяльності виникає саме в учнів старших класів, коли у них з'являється досить великий словниковий запас іноземною мовою, який може стати змістом мовленнєвої творчості. Учні опановують складні форми зв'язного мовлення, у них з'являється можливість діяти за задумом. Уява з репродуктивної перетворюється на перетворюється на творчу.

У рамках загально психологічного підходу С. Рубінштейн у структурі будь-якої актуальної розумової здатності виділяє два взаємопов'язані компоненти: 1) «операційний» – сукупність умінь та навичок, операцій, налагоджена система способів дій, за допомогою яких здійснюється діяльність [49]; 2) «ядро» – якості психічних процесів, якими регулюються операції. Ядром різних розумових здібностей, вважав С. Рубінштейн, є властива цій людині якість процесів аналізу та генералізації (узагальнення), синтезу. Ступінь проаналізованості, диференційованості у кожної людини різна (аналітико-синтетичні процеси) [49].

У руслі загально психологічного та особистісно-діяльнісного підходів визначено структуру художньо-творчих здібностей дошкільнят та молодших школярів до різних художніх видів діяльності. Як головний компонент здібностей ними виділяються психічні пізнавальні процеси, необхідні всім і специфічні для конкретного художнього виду діяльності. Виконавчий компонент представлений прийомами та навичками того чи іншого виду художньої діяльності.

Крім того, деякі дослідники включають до структури художньо-творчих

здібностей дошкільнят особисті якості. Н. Луцан [37], акцентуючи увагу на індивідуальності кожної людини, стверджує, що саме за вдачею, темпераментом, загальним культурним рівнем та почуттями можна охарактеризувати мовлення людини.

Науковці В. Моляко [40] та О. Пономарьов [47] стверджують, що лише найталановитіші та здібні учні можуть досягнути високого рівня розвитку мовленнєвої творчості на заняттях з іноземної мови, за умов творчого рівня навчання та викладання іноземної мови у закладах освіти. Психологи та лінгвісти вказують на те, що необхідно дотримання певних дидактичних умов, які б сприяли формуванню та розвитку мовленнєвої творчості учнів старшої школи у процесі вивчення іноземної мови. До таких умов вони відносять:

- зацікавленість самого вчителя у розвитку мовленнєвотворчої діяльності учнів;
- використання мовленнєвотворчих завдань з метод розвитку мотивації та творчого інтересу учнів та відмови від стереотипів та кліше;
- врахування інтелектуальних здібностей учнів;
- відсутність критичного оцінювання та жорсткого контролю вчителем учнів;
- вибір різних форм та методів проведення занять з іноземної мови та творчий характер самостійної роботи учнів;
- комфортний психологічний клімат у колективі та взаємовідносинах між вчителем та учнями.

Таким чином, існують підстави стверджувати, що мовленнєва відіграє важливу роль в процесі іншомовної мовленнєвої підготовки старшокласників. Вона забезпечує позитивну мотивацію, розвиває творчий характер мислення учнів, допомагає подолати психологічні бар'єри, сприяє самоствердженню та самореалізації учнів. Вона змінює ставлення учнів до опанування ними іноземної мови та свідчить про якісно високий рівень сформованості компетентності в монологічному мовленні.

## 2 СИСТЕМА МОВЛЕННЄВОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

### 2.1 Мовленнєвотворче завдання як засіб формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи

Головними засобами формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи було обрано мовленнєвотворчих завдань (МТЗ). Оскільки виконання мовленнєвотворчих завдань дає учням змогу одночасно узагальнювати здобуті раніше теоретичні знання та, під час виконання таких мовленнєвотворчих завдань, виявити недоліки й «прогалини» мовної підготовки учнів, що у свою чергу мотивує до наступної роботи над собою.

Відзначимо, що найпопулярнішим методом навчання на заняттях з іноземної мови є *метод вправ*. У сучасній науково-методичній літературі існує велика кількість класифікацій вправ (Ю. Бабанский [5], О. Вишневський [14], С. Ніколаєва [38], Н. Склярєнко [53], С. Шатілов [63], В. Ягупов [64]). Отже, вправи класифікують за: місцем їх виконання (аудиторні та неаудиторні), формою (усні та письмові, вербальні та невербальні) [53], за метою засвоєння матеріалу (мовні та мовленнєві), за способом організації (індивідуальні, парні, групові), за стадією формування навичок (рецептивні, репродуктивні, продуктивні) [38, с. 69].

Науковці трактують термін «вправа» як:

– «цілеспрямоване організоване повторюване виконання дії (розумової або практичної) з метою оволодіння нею або підвищення її якості» (Т. Ладиженська [33], С. Шатілов [63]);

– «багатократну рецепцію й відтворення мовної дії з різним мовним наповненням» [38], але при цьому завжди усвідомлюються як умова успішного тренування (С. Ніколаєва [38], С. Шатілов [63]).

Наведені визначення підтверджують, що вправи переважно розраховані на відтворення репродуктивної (відтворювальної) діяльності учнів, необхідної для формування певних знань, умінь та навичок. Деякі вчені стверджують, що вправа спрямована в першу чергу на засвоєння та відтворення навчального матеріалу, а тому не потребує «творчого мислення» [33, с. 15].

У методичній літературі існує інша точка зору. Вона полягає у тому, що вправи в мовленнєвій діяльності мають творчий початок і, таким чином, спрямовують учнів на творчу діяльність (Т. Ладиженська [33], І. Рум'янцева [50] та інші). Характерною ознакою таких вправ можна вважати високий рівень самостійності. Це виявляється у тому, що у процесі вивчення іноземної мови учні самостійно обирають мовні засоби та прийоми для вирішення поставлених завдань, самостійно будують структурно-логічну схему викладу нового матеріалу/повідомлення, самостійно здійснюють порівняння, аналіз, узагальненням. Такий підхід вплинув на вибір вправ та завдань творчого характеру як ключового засобу формування англомовної монологічної компетентності учнів старших класів.

Вправи репродуктивного типу потребують повного або часткового (зі змінами) відтворення учнями сприйнятого ним навчального матеріалу (звук, слово, речення, текст). С. Ніколаєва зауважує, що саме у «продуктивних вправах суб'єкт навчання, тобто учень, самостійно будує висловлювання різних видів (від рівня речення до рівня тексту) в усній або письмовій формі» [33].

Таким чином, мовленнєвотворчі вправи здатні забезпечити творчий рівень вивчення учнями іноземної мови. Саме тому вони є настільки важливими в у процесі вивчення учнями іноземної мови, особливо у старшій школі.

Питання формування іншомовних компетентностей учнів з розвитком в них креативності представлено в дослідженнях А. Доліна [21], Я. Дьячкова [22], О. Бігич [39], С. Ніколаєва [42], О. Українська [60] та інших вчених. Методистами розроблено технології розвитку креативного мислення у процесі навчання іноземною мовою (Л. Виготський [15], Н. Гавриш [16], В. Моляко [40], Дж. Гілфрпд (J. Guilford) [70], С. Мей (S. May) [73]); навчання діалогічного та

монологічного мовлення на базі рефлексивного підходу (В. Пащук [45], І. Румянцева [50], В. Скалкін [52], О. Гарнапольський [59], С. Шатілов [63] та інші).

*Мовленнєвотворче завдання* розглядається нами як один з видів навчальних завдань, спрямованих на активізацію розумової й мовленнєвої діяльності учнів, що вимагають креативного підходу до їх виконання та надають можливості для творчої самореалізації, мовленнєвого самовираження, забезпечують стійку мотивацію до вивчення іноземної мови та якісний рівень її оволодіння.

У процесі формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні застосування мовленнєвотворчих завдань має ряд переваг. Вони позитивно впливають на розвиток та вдосконалення іншомовних навичок й умінь учнів та забезпечують їм можливість для самовираження й самореалізації засобами іноземної мови. До того ж, мовленнєвотворчі завдання мають на меті не тільки творчо використовувати здобутий теоретичний мовленнєвий матеріал на практиці, але й забезпечують умови для активної участі учнів в навчальній діяльності.

За умов використання МТЗ у навчанні монологічного мовлення, учні мають можливості до вільного вираження своїх думок у процесі спілкування. Акцент у навчальному процесі переноситься з демонстрації знань на самовираження учнів. Крім того, виконання подібних завдань сприяє самостійності учнів та ставить їх у активну позицію.

МТЗ сприяють формуванню позитивної мотивації в учнів старшої школи, узагальнюють попередньо здобуті теоретичні знання [26]. У сучасній навчально-методичній літературі існує декілька класифікацій завдань творчого характеру (І. Бім [8], Ю. Пассов [44], В. Скалкін [52], та інші). Варто відзначити, що думки вчених стосовно принципів класифікації таких завдань суттєво відрізняються. Так, І. Бім [8], Ю. Пассов [44] виділяють рецептивні, рецептивно-продуктивні (різного роду заміни, трансформації, заповнення пропусків, складання планів за

готовим текстом, завершення розповіді тощо) та продуктивні (від «назвіть предмети» до «складіть розповідь») завдання та вправи.

Вчений В. Скалкін [52], описуючи типи вправ, використовує декілька термінів, що стосуються одного виду навчальної роботи. Відповідно, він виділяє два типи вправ, а саме:

1) вправи, що мають на меті активізацію певних форм – це тренувальні, комунікативні, первинні тощо;

2) неурегульована активізація мовного матеріалу в умовах практики іноземного мовлення – це власне мовні, синтетичні, творчі, комунікативні, ситуативні, мовленнєві тощо.

У своїй класифікації вправ вчений звертає увагу на поступовий, поетапний перехід від вправ, з акцентом на мовленнєвій формі висловлювання, до вправ, де увагу приділяється змісту висловлювання. Вправи першого типу він називає «підготовчими, тренувальними, вправами з розвитку вміння конструювати фрази, другого – комунікативними, ситуативними, призначеними для розвитку діалогічного або монологічного мовлення. До першого типу віднесено імітаційні, підстановочні, трансформаційні, конструктивні, перекладні, реплікові (типу «питання – відповідь»), до другого – опис малюнків, відтворення сприйнятого змісту, ситуативні, дискусивні, композиційні вправи» [52, с. 23-31]. Ця класифікація відповідає положенням про два види навчальної діяльності: оволодіння мовними засобами й способами вираження думки – нормою й синонімією та розвитком зв'язного мовлення, навичок комунікації.

Так, з опорою на текст, розглядають: аналітичні завдання (пов'язані з аналізом текстового матеріалу); асоціативні (стимулюють учнів виявляти їхнє емоційне ставлення до навчального матеріалу та тексту зокрема); креативно-дослідні (сприяють учнівській творчій діяльності за допомогою пошуку, шляхом створення й розв'язання вправ проблемного характеру, спрямовані на формування інтелектуально-креативних якостей учнів: мовного чуття, мислення, мови, уваги тощо) [8].

Виділяють вправи в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: слухомовленнєві (завдання сприймаються на слух і виконуються в усній формі), зорово-мовленнєві (усні операції на матеріалі сприйнятого за допомогою зорового каналу), слухо-моторні (письмове виконання операцій за сприйнятим на слух матеріалом), зорово-моторні (письмова робота на основі тексту) [44].

Крім того, класифікують вправи: за місцем проведення (аудиторні й поза аудиторні), за формою виконання (усні й письмові), за способом організації (індивідуальні, парні, групові, самостійні й під керівництвом вчителя), за характером розумових операцій (аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні). Під час навчання читання й аудіювання, де за основу береться текст, пропонують розглядати дотекстові, текстові й післятекстові завдання [33; 45; 52]

Мовленнєвотворчі завдання, призначені для розвитку іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи, застосовуються на рівні слова, фрази, тексту. Такий поетапний процес забезпечує перехід від ознайомлення учнів та удосконалення їхніх умінь та навичок на рівні словоформи до вільного конструювання фрази/речення та згодом до ситуативного вживання засвоєного мовного матеріалу у процесі висловлюванні власних поглядів в усній формі, а також більш глибоке розуміння навчального матеріалу [27; 50].

Група МТЗ, що використовується на рівні слова, спрямована на вивчення нових слів й відпрацювання їхнього вживання, а також активізація вже відомих учням одиниць мовлення, формування умінь створювати нові словосполучення. Дані завдання сприяють розвитку творчого потенціалу учнів, розвивають «відчуття слова», спонукають до подальшої творчої діяльності, готують учнів до роботи на рівні фрази. Наведемо приклади таких завдань.

1. «Головне слово». Прочитавши або прослухавши запропоновану вчителем текст, учні діляться на групи по 2 – 4 особи. Кожна з підгрупа складає свій список невідомих слів та фраз за змістом сприйнятого тексту. Потім вони обговорюють значення цих слів, звертають увагу на слів значення яких можна зрозуміти з контексту і викреслюють їх зі списку. Слова, що залишилися, діляться у три

колонки: «Потрібно знати», «Варто було б знати», «Немає потреби знати». Далі кожна група пропонує свій список слів, яких, на їхню думку, необхідно знати. Потім усі учні разом обговорює важливість кожного з виписаних слів, вживають їх у контексті.

2. «Асоціації». Учням пропонується певна тема. Далі наводяться асоціації, які вона у них викликає.

3. «Синквейн». Синквейн – це невеликий за обсягом вірш, який має на меті вивченого або вже знайомого матеріалу в коротких виразах. Як правило, синквейн складається з 5 рядків: перший рядок містить тему – іменник; другий рядок містить два прикметники відповідно до запропонованої теми; третій рядок – три дієслова; четвертий рядок – фраза, що відповідає темі; останній, п'ятий рядок – резюме до теми (бажано одне слово або словосполучення). Учням пропонується спочатку написати синквейни індивідуально, а потім у групах.

3. Вправа спрямована на активізацію словникового запасу слів учнів. Вчитель малює на дошці сходишки (можливо підготувати роздатковий матеріал – намалювати або роздрукувати сходишки на папері). На першій сходишці вчитель пише слово, що відповідає обраній темі або синонімічному ряду. Завдання учнів – заповнити сходишки словами-синонімами, або словами, що стосуються теми заняття.

Варто відзначити, що завдання на рівні фрази виводять учнів на якісно новий рівень: вони вчаться реагувати на висловлювання чи дії співрозмовника, робити узагальнення, припущення, пропонувати власне вирішення поставлених проблем, аргументувати власну позицію, використовуючи при цьому всі доступні мовні засоби, знаходячи нестандартні, творчі рішення проблеми. Наведемо приклади таких завдань.

1. «Придумайте історію». Вчитель пропонує учням список слів. З цього списку кожен учень обирає одне й записує його на папері. Вчитель, або це може бути один зі учнів, пропонує початок історії й обирає учня, який повинен продовжити розповідь, але необхідно вжити обране на самому початку гри слово. У такий спосіб, кожен наступний учень доповнює/продовжує

історію повинен використати обрані слова. Наприкінці гри учням пропонується пригадати, яке саме слово і хто з учнів вживав.

2. «Історія за малюнком». Вчитель пропонує групі учні підбірку малюнків з вивченої теми. Малюнки у даному випадку служать опорами. Кожен з учнів отримує лише одну картинку із запропонованих. Завдання кожного учня під час виконання даного завдання – описати свою картинку, використавши одне-два речення. Наприкінці, прослухавши усі описи, учням необхідно скласти історію в правильній логічній послідовності.

Виконання МТЗ на рівні тексту удосконалює мовленнєву майстерність учнів, розвиває їхні вміння та навички формувати логічно-зв'язні власне монологічне висловлювання, сприяє саморозвитку та самовизнанню учнів. Нагадаємо, що «текст» в нашій роботі розглядається як усна або письмова монологічна або діалогічна змістовна й структурно закінчена система, що характеризується стилістичною забарвленістю й оригінальністю задуму, змісту й форми вираження.

Наведемо приклади мовленнєвотворчих завдань, які використовуються на рівні тексту.

1. «Музична історія». Вчитель пропонує учням прослухати певний музичний твір або його частину. Після прослуховування, вчитель обговорює з учнями, які емоції викликала прослухана композиція і дає завдання учням описати (в усній чи письмовій формі) те, що вони почули.

2. «Я – автор!» У межах тематики, яка вивчається, учням пропонується прочитати чи прослухати іншомовний текст. Після цього, учні обирають десять десяти найважливіших, на їхню думку, слів з запропонованого тексту. Слова учні записують на окремому аркуші, тексти повертають вчителю. Виписані слова учні використовують для створення власного нового, а не пригаданого по пам'яті раніше опрацьованого тексту. На виконання даного завдання дається 10 – 15 хвилин. Коли учні справилися з завданням, вони зачитують роботи вголос або в групах (групи по 2 – 5 учнів).

Також вчені [12; 45] класифікують МТЗ відповідно до:

– місця проведення завдань: аудиторні (вони є обмежені за часом та характеризуються меншим ступенем самостійності учнів, а вчитель виконує роль помічника-консультанта) та позааудиторні завдання (мають високий ступінь самостійності учнів, що є однією з умов формування творчої особистості). Виконання цих завдань є часомістким процесом, проте характеризується високою результативністю;

- мови – одномовні та двомовні завдання;
- рівня складності (елементарний / середній / складний);
- режиму виконання: 1) загально групові (здіяні у виконання завдань всі учні групи); 2) індивідуальні (виконуються самостійно кожним учнем). Як стверджують О. Бочкарьова [12] та В. Пащук [45], індивідуальні завдання дозволяють враховувати темп роботи кожного учня, рівень його мовної й мовленнєвої підготовки, навчальні можливості та надають йому самостійності;
- основний у завданні вид діяльності:

Ігрові завдання. Такий вид завдань сприяє дослідницькій та пошуковій роботі учнів в аудиторії та поза її межами. Вони одночасно зацікавлюють, дають безмежні можливості для використання отриманих раніше знань, умінь й навичок за умов максимально наближених до реальної мовленнєвої ситуації [3]. Ігрові МТЗ здійснюють емоційний вплив на учнів, активізують їхні резервні можливості, спрощують процес здобуття знань, умінь та навичків, сприяють їх актуалізації. Науковці (І. Зубанова, І. Зимня [28], Б. Ліхачьов [36], О. Пономарьов [47]) відзначають, що методично правильне використання творчих завдань в ігровій формі на занятті з іноземної мови забезпечує розвиток потреб учнів у розумовій діяльності, а це сприяє інтелектуальній активності, розумовій та пізнавальній самостійності учнів.

Прикладом таких завдань може стати вправа «Суперечка на повітряній кулі». Вчитель розподіляє ролі між учнями (це можуть бути історичні відомі персонажі або сучасні відомі особистості тощо). Учні уявляють, що вони летять на повітряній кулі, але куля настільки переобтяжена, що потрібно когось

висадити. Завдання для учнів – довести та пояснити власну точку зору, аргументувати чому саме їх необхідно врятувати, а іншими персонажами можна знехтувати. Подібних «куль» може бути декілька відповідно до теми чи підтеми уроку, відповідно учні можуть працювати в одній чи кількох групах.

Театралізовані завдання. Ю. Сищенко [51] відзначає, що драматизація активізує резервні можливості учнів, провокує їх до творчості, розвиває почуття, уяву. Використання такого типу завдань впливає на інтелектуальний розвиток учнів, розвиває їхню інтуїцію, здогадку, уяву, готує до виконання різних соціально-суспільних призначень, навчає самостійного прийняття рішень, допомагає розвитку усного творчого іншомовного мовлення учнів. Переважно, такого типу завдання використовуються на заняттях для групової роботи та залучають до активної роботи усіх учнів, навіть тих, які мають низький рівень підготовки.

Прикладом театралізованих завдань є вправа «Телевізор». Учні працюють у парах або групах. Вчитель пропонує учням кожної групи по черзі, за сигналом пульта (вчитель вдає, що переключає канали) відтворити прямий ефір будь-якої телепередачі (новини, кулінарне шоу, прогноз погоди, телепередача тощо). Вчитель також наголошує, що чим цікавіший буде «канал», тим довше від буде його дивитися і не буде «переключити».

Психологічні завдання (за І. Рум'янцевою [50]). Учень займає активну позицію при виконанні завдань такого типу. Відзначимо, що робота над завданням пов'язана з позитивними емоціями та яскравими враженнями, учні розвивають навички та уміння говоріння. Дані вправи однаковою мірою залучають увагу учнів як з високим рівнем підготовки, так і з середній і, навіть, низький [50].

Наведемо приклади таких завдань.

Вчитель пропонує учням згадати людей, які їм подобаються або не подобаються. Це можуть бути члени сім'ї, друзі, знайомі, колеги, сусіди та інші. Учні пропонують подумати про цих людей та провести аналогію з певним продуктом («Ти схожий на полуничне морозиво», «Ти – міцний горішок») і

записати їхні думки, оформивши в зв'язне монологічне висловлювання, потім – погодою («Ти схожа на теплий сонячний день», «Ти схожий на похмурий туман» тощо). Після виконання вправи, учні обмінюються роботами та зачитують твори вголос.

Учні заплющують очі та вдихають різні аромати. Потім вони розплющують очі і намагаються описати власні почуття та емоції, які вони відчули при цьому.

Учням пропонується завдання англійською мовою у вигляді монологу-міркування з приводу улюбленого кольору. У даному випадку опорою може бути список наступних питань: Як цей колір впливає на вас? Який ваш улюблений колір? Назвіть п'ять прикметників, що асоціюються у вас з цим кольором;; Дайте йому назву; Які почуття він викликає? тощо.

Завдання пошукового характеру (С. Артемьева [4], Д. Богоявленская [10], А. Долина [21]) вимагають від учнів максимальної самостійності, яка з часом перетворюється в автономність, тобто учні здатні оперувати поняттями й засвоєними, відпрацьованими розумовими діями в нестандартних ситуаціях. Завдання пошукового характеру сприяють розвитку вмінь застосовувати вже здобуті знання за нових умов, а не формують нові.

Найбільш стресовими для учнів є проекти. У процесі створення проектів учні змушені використовувати всі мовленнєві знання, уміння та навички, оскільки вони обговорюють завдання, вислуховують власну думку, шукають необхідну інформацію в додаткових джерелах, досліджують, аналізують, готують звіти в письмовій та усній формі).

Наведемо приклади завдань пошукового характеру.

1. Проект. Під час вивчення теми «Traveling» учням пропонується представити іноземним гостям рідне місто як туристичний об'єкт. Учні розробляють двомовний рекламний довідник та путівник по рідному місту, формують повідомлення англійською мовою, що базуються на краєзнавчому та історичному матеріалі.

2. Створення ментальної карти. Наприклад, під час вивчення теми «Feeling and Emotions», після прочитання тексту, учні складають ментальна карту, так звана карта-пам'яті. У її центрі – слово «Happiness». Потім від центрального слова відходять промені, на яких зазначаються вторинні ідеї-асоціації. Наступним етапом роботи з картою може бути етап її презентації в групі та обговорення.

Рефлексивно-діяльнісні завдання. За словами вчених (Л. Виготський [15], О. Заболотська [23]) цю групу складають мовленнєвотворчі завдання з використанням елементів сучасних інтерактивних технологій. Дані завдання базуються на взаємодії між учнями, за умов активної участі учнів в навчальному процесі. Рефлексивно-діяльнісні завдання – це завдання з використанням різних видів наочності, які сприяють розвитку рефлексивних умінь та навичок учнів, умінь мислити творчо й нестандартно. Завдання із застосуванням наочності значно впливають на розвиток монологічних умінь учнів.

МТЗ цієї групи дають можливість учням творчо застосовувати вивчений мовний матеріал. Опіраючись на вірні види наочності (таблиці, картинки, схеми, зображення) вони залучають учнів до активної участі у навчальному процесі. За таких умов навіть найслабші учні приймають активно участь, оскільки зменшується їхній контроль з боку вчителя. МТЗ з використанням різного роду наочності можуть використовуватися при організації навчального процесу учнів у групах, парах та індивідуально як в аудиторії, так і поза її межами.

Прикладами таких завдань можуть бути: створення колажів, розповідей на основі малюнків/фото з нерозгорненою ситуацією, коментарі до тексту, заповнення інформації, якої не вистачає («gap filling»), тощо. Наведемо приклади таких завдань.

1. «Знайдіть зв'язок». Вчитель пропонує учням розглянути два фото, вибрані навмання, і розказати, що їх пов'язувати. Іншим варіантом роботи може бути знайти подібні та відмінні риси малюнків, фото тощо.

2. «Що було насправді?». Вчитель пропонує учням картинки з нерозгорнутими ситуаціями – це малюнки, на яких зображена певна ситуація,

подія, – а учні повинні розказати, що на їхню думку відбувається на картинках та придумати власне продовження. Картинки використовуються переважно в чорно-білому варіанті, це максимальну стимулює уяви учнів. Кожен учень може запропонувати своє кольорове оформлення того, що зображено на картинці/фото. Кожна картинка може бути основою для великої кількості ситуативних завдань, і може використовуватися неодноразово як упродовж кількох зайнять, так і на різних етапах навчання мови. До недоліків використання таких завдань можна віднести значні витрати часу на виконання завдань такого типу та залучення до виконання завдань не всіх учнів робочої групи.

Таким чином, на основі аналізу науково-методичної літератури з проблеми класифікації та використання різних типів вправ для навчання монологічного мовлення, нами було складено класифікацію МТЗ за різними критеріями (рис. 2.1) з метою формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи.

Отже, за умови поетапного та систематичного використання таких завдання можливо забезпечити формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні на достатньо високому рівні та, як наслідок, розвиток мовленнєве самовираження учнів.

## **2.2 Система мовленнєвотворчих завдань для поетапного формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старших класів**

Розробка і впровадження системи МТЗ з метою формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи здійснювалася на основі системного підходу. У нашій роботі ми опираємося на тлумачення терміну «система» як «сукупності елементів, які знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним і створюють визначену цілісність і єдність» [19, с. 267]. Ознаками системи є її структура, зміст, функції, цілі, види, впорядкованість, динамічність, взаємозалежність від середовища, ієрархічність. Структуру системи науковці визначають як «організовану сукупність зв'язків між її

підсистемами (компонентами) і елементами, що розглядаються безвідносно до процесів, які відбуваються в цих зв'язках» [19].

Рівень мовлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• слово</li> <li>• фраза</li> <li>• текст</li> </ul>
Мова текстового матеріалу	<ul style="list-style-type: none"> <li>• одномовні</li> <li>• двомовні</li> </ul>
Місце виконання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• аудиторні</li> <li>• позааудиторні</li> </ul>
Рівень складності	<ul style="list-style-type: none"> <li>• продвинутий</li> <li>• середній</li> <li>• елементарний</li> </ul>
Режим виконання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• групові</li> <li>• підгрупові</li> <li>• індивідуальні</li> </ul>
Основний вид діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ігрові</li> <li>• театралізовані</li> <li>• психологічні</li> <li>• пошукові</li> <li>• рефлексивно-діяльнісні</li> </ul>

Рис. 2.1 – Класифікація мовленнєвотворчих завдань за різними критеріями

Погоджуємося з думкою дослідників [6; 53; 56] стосовно того, що система вправ повинна відповідати таким основним дидактичним та методичним вимогам, а саме вона повинна враховувати:

- розумові здібності учнів у групі;
- рівень їхніх мовленнєвих умінь та навичок;
- активізація розумової діяльності (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, абстракція тощо);
- уміння самостійної роботи;
- мовний статус особистості в групі.

У процесі розробки системи мовленнєвотворчих завдань для формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні ми виходили з принципу системного поетапного формування й розвитку мовленнєвих навичок та умінь та опиралися на вже існуючі в методиці типологію навчальних завдань та вправ [5; 14; 43], модифікувавши її відповідно до цілей нашого дослідження.

Основні положення про загальну систему вправ для формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні потребують урахування таких методичних принципів побудови системи завдань та вправ для формування вмінь як окремого виду мовленнєвої діяльності (Н. Гальскова, Н. Гез [17], Т. Ладиженська [33], О. Соловова [57]):

1) принцип відповідності ключових видів вправ та завдань лінгво-психологічним характеристикам конкретного виду мовленнєвої діяльності (у нашому випадку – це монологічне мовлення);

2) принцип взаємозв'язку продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Згідно з системним підходом до навчання іншомовного мовлення, система завдань для формування й розвитку компетентності в будь-якому виді мовленнєвої діяльності включає в себе підсистему завдань, що, у свою чергу, складаються з відповідних груп вправ, спрямованих на формування конкретних умінь. Отже, розробка системи мовленнєвотворчих завдань для формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні відбувалася з урахуванням різних цілей їх застосування, рівнів (слово – фраза – текст), видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), а також їх упорядкованості та динамічності в навчальних ситуаціях.

Усі завдання були ситуативними, характеризувалися високою вмотивованістю, стимулювали активність, ініціативу і носили переважно творчий характер. Підставами для виокремлення конкретних видів мовленнєвотворчих завдань були: рівень мовлення (слово – фраза – текст); режим виконання (загально групові/ групові/ індивідуальні); мова текстового матеріалу (одномовні й двомовні завдання); вид мовленнєвої діяльності (у даному випадку- монологічне мовлення); місце виконання (аудиторні/поза аудиторні); рівень складності (елементарний, середній та важкий); основний у завданні вид діяльності (ігрові завдання, театралізовані, психологічні, пошукові, рефлексивно-діяльнісні завдання).

Основними функціями мовленнєвотворчих завдань у навчанні учнів старшої школи виступають урахування рівня навчальної мотивації учнів, виявлення недоліків їхньої мовної підготовки.

Метою застосування запропонованої системи мовленнєвотворчих завдань є забезпечення творчого рівня іншомовної мовленнєвої підготовки та її результату – формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів.

Система мовленнєвотворчих завдань має зайняти одне з провідне місць у методичній системі іншомовної мовленнєвої підготовки учнів старшої школи.

Вважаємо, що критеріями відбору мовленнєвотворчих завдань для розвитку монологічних умінь повинні бути:

- присутність у навчальному матеріалі креативного компонента;
- комунікативна спрямованість;
- доступність;,,
- максимально врахований характер, ступінь складності мовного матеріалу;
- рівень підготовки учнів.

Враховуючи той факт, що заняття з англійської мови має інтегрований характер, оскільки здійснюється навчання всіх видів мовленнєвої діяльності,

рекомендовано використовувати мовленнєвотворчі завдання на кожному аудиторному занятті на базі навчальних матеріалів для читання або аудіювання незалежно від етапу навчання.

Відповідно до цілей занять з іноземної мови, час, що відводиться на виконання мовленнєвотворчих завдань, становить від 1 – 2 хвилин до 25 хвилин загального часу заняття. Завдання, що потребують значних часових затрат, доцільно застосовувати для поза аудиторного виконання, тобто самостійної роботи в позаурочний час.

Навчання із використанням мовленнєвотворчих завдань доцільно проводити послідовно в три етапи. Під час першого (репродуктивного) етапу відбувається формування в учнів стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, виникає бажання досягти якісно високого рівня оволодіння іноземною мовою на основі засвоєних мовленнєвих знань, умінь та навичок (фонетичних, лексичних, граматичних). Основними видами завдань на цьому етапі є ігрові завдання («Асоціації», «Зірка», «Сходи», «Головне слово», «Синквейн» тощо).

Ігрові завдання на заняттях з іноземної мови використовуються покликані забезпечити багатократне повторення учнями мовного матеріалу, тренування учнів у виборі потрібного мовного варіанта, вони є своєрідною підготовкою до ситуативного спонтанного мовлення взагалі, подолання сором'язливості та страху допустити помилки у мовленні.

Театралізовані завдання («Телевізор», «Театр художника», «Мовчазна статуя» тощо) розвивають активний словниковий запас учнів, навчають взаємодіяти учнів у групі, поважати точку зору інших, контролювати власні емоції. Вони сприяють встановленню емоційного зв'язку між учасниками й вчителем. Варто відзначити, що такі психологічні завдання як «Улюблений колір», «Порівняння», «Асоціації», несуть високе емоційне навантаження, що забезпечує розвиток іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів та сприяє розвитку уваги, почуттів, уваги тощо.

На цьому етапі переважає загально груповий спосіб виконання мовленнєвотворчих завдань, оскільки при такій організації навчання від учнів

очікується менший ступінь самостійності. Наведемо приклади завдання, які увійшли до системи МТЗ та використовувалися нами під час роботи на цього етапу.

Завдання 1. Stairs / Сходи.

Мета: ознайомити з новими лексичними одиницями, активізувати вже відомі лексичні одиниці.

Місце виконання: аудиторне завдання.

За рівнем мовлення: слово.

Мова: одномовне.

Рівень складності: елементарний/середній.

Режим виконання: загально груповий.

Основний вид діяльності: гра.

Інструкція: Fill the gaps with the appropriate words.

На дошці вчитель малює сходинок (рис. 2.2), посередині пише слово, що є нейтральним у синонімічному ряді. Завдання учнів заповнити пусті сходинок словами-синонімами.

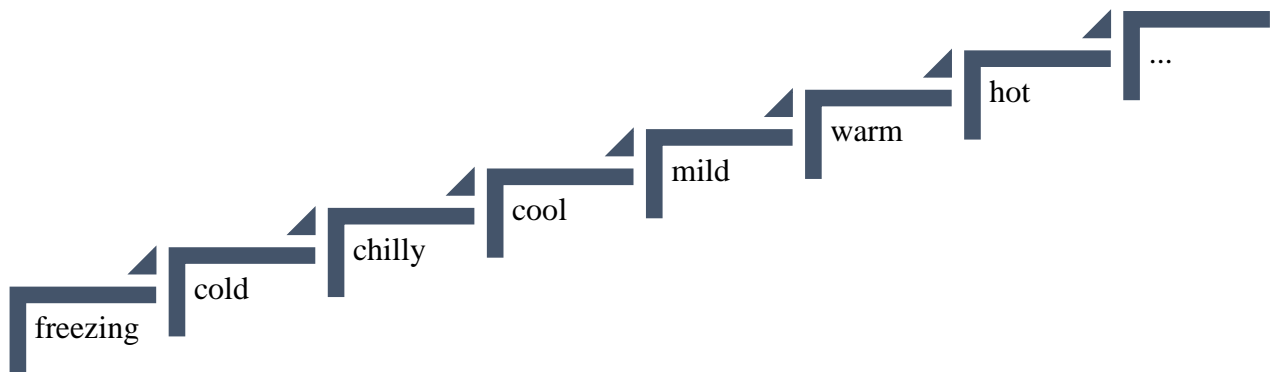


Рис. 2.2 – Графічний зразок виконання завдання «Сходи»

Завдання 2. The Star / Зірка.

Мета: активізувати вживання граматичних конструкцій та лексичних одиниць за темою.

За рівнем мовлення: фраза.

Мова: одномовне.

Рівень складності: елементарний/середній.

Режим виконання: груповий.

Основний вид діяльності: гра.

Інструкція: You can see the star. On each side there is a word or phrase. Make your own sentences using this words and phrases.

Необхідно намалювати зірку та надписати окремі слова, словосполучення (відповідно до теми заняття) та граматичні конструкції, які відпрацьовуються над кожним з елементів зірки (рис. 2.3). Завдання кожного учня – скласти речення з кожним з представленим словом, фразою або граматичною конструкцією, презентувати його у групі. Завдання групи – поставити запитання до кожного з речень. Відповіді та запитання учнів повинні вирізняються оригінальністю, вони можуть бути навіть неправдоподібними. Слова над зіркою варіюються залежно від рівня групи та теми занять.

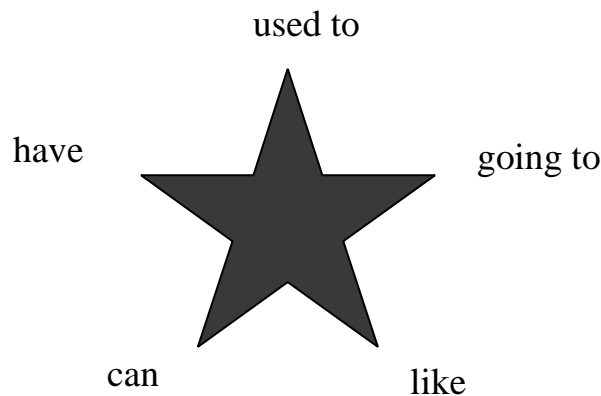


Рис. 2.3 – Графічний зразок виконання завдання «Зірка»

Завдання 3. Асоціації за малюнком.

Мета: відпрацювати навички уживання лексичного матеріалу.

За рівнем мовлення: фраза/текст.

Мова: одномовне.

Режим виконання: загально груповий.

Основний вид діяльності: рефлексія.

Інструкція: Look at the picture. What can you see? What can you feel? Describe the picture in 2-3 sentences.

Група учнів отримує малюнок, картинку або фото, на якому зображена ситуація. Учні уважно роздивляються фото та називають асоціації, які воно викликає в них. Всі запропоновані учнями слова вчитель записує на дошці, при цьому учням необхідно ще й групувати слова за змістом: семантичним або лінгвістичним.

Завдання 4. Associations/Асоціації.

Мета: активізація словникового запасу учнів за темою.

За рівнем мовлення: фраза/текст.

Мова: одномовне.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: загально груповий.

Основний у завданні вид діяльності: рефлексія.

Інструкція: Одному зі учнів групи необхідно назвати слово в рамках теми, що вивчається. Завдання наступного учня – запропонувати асоціацію до цього ж слова тощо.

Завдання 5. Check your memory / Перевіримо пам'ять.

Мета: активізувати словниковий запас слів учнів, монологічне мовлення на рівні фрази, розвинути увагу та логічне мислення.

За рівнем мовлення: фраза/текст.

Мова: одномовне.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: загально груповий.

Основний вид діяльності: гра.

Інструкція: On the table you can see different objects. Name them and remember their position on the table. Then close your eyes and try to remember all the objects and their position on the table.

Вчитель розкладає на столі різні предмети (вони можуть бути пов'язані певною темою), учням пропонується зосередити увагу на цих предметах на

декілька секунд і запам'ятати їхнє місцезнаходження. Після цього учні заплющують очі, вчитель міняє предмети місцями або навіть замінює деякі предмети аналогічними але іншими. Учасникам необхідно згадати всі предмети та описати всі зміни на столі.

Завдання 6. Musical Character / Музичний характер.

Мета: розвинути уміння монологічного мовлення на рівні фрази та тексту.

За рівнем мовлення: текст.

Мова: одномовне.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: загально груповий.

Основний вид діяльності: драматизація.

Інструкція: Listen to the record. What emotions do you feel? Try to describe the main characters of the story and prove your point of view.

Учні прослуховують музичний твір чи частину композиції. Потім учням необхідно втілити характери головних персонажів та показати кожний з них за допомогою пантоміми. Демонстрація супроводжується вже почутою раніше музикою, а інші учасники групи повинні коментувати той пантомімічний образ.

Так, під час прослуховування уривків з твору І. Штрауса «Казки віденського лісу» учні запропонували образи матері та дитини, батьків та неслухняної доньки, безнадійно закоханого тощо.

Додаткові приклади мовленнєвотворчих завдань, що використовувалися на першому (репродуктивному) етапі, наведені у додатку А.

Під час другого (реконструктивного) етапу робота акцентувалася на формуванні в учнів умінь свідомо відтворювати заданий алгоритм побудови монологічних висловлювань на основі засвоєних на попередньому етапі мовленнєвих умінь і навичок. Навчання відбувалося на заняттях, де учні брали участь у виконанні ігрових завдань (з використанням інтерактивних технологій), а також театралізованих, психологічних та пошукових завдань.

Завдання другого етапу виконувалися на рівні слова, фрази та тексту. Основними видами завдань на цьому етапі стали ігрові (наприклад: «Мозковий

штурм», «Займи позицію», «Готель», «Як це було», «Суперечка на повітряній кулі», дискусії на різні теми тощо), психологічні («Дзеркало», «Шедевр», «Музичний характер», «Розмитий малюнок» тощо), пошукові (портфоліо, створення проєктів за різними темами, створення ментальних карт тощо). Перевага надавалася під груповій формі роботи, коли кожен учень ще відчуває підтримку групи, але вже здатний працювати самостійно, він має можливість не тільки виявити недоліки своєї підготовки, але й побачити власні сильні сторони.

Наведемо приклади окремих МТЗ, які використовувалися нами під час роботи на другому (реконструктивному) етапі.

Завдання 1. My favoutite colour / Улюблений колір.

Мета: відтворити засвоєні раніше лексичні одиниці та граматичні конструкції у монологічному мовленні на фразовому рівні.

За рівнем мовлення: фраза.

Мова: одномовне.

Місце виконання: аудиторне / поза аудиторне.

Режим виконання: індивідуальний / під груповий.

Основний вид діяльності: рефлексія.

Інструкція: Make up a few sentences about your favorite colors. Try to describe what emotions it provokes and explain why.

Учням було запропоновано завдання у вигляді монологу-міркування на тему улюбленого кольору. Монологічне висловлювання повинно бути невеликим за розміром, але зв'язно та логічно оформлене. Серія запитань забезпечує логічну спрямованість висловлювань:

- Назвіть п'ять речей, що асоціюються у вас з цим кольором.
- Які почуття він викликає у вас?
- Назвіть свій улюблений колір.
- Дайте йому власну назву.
- Як на вас впливає цей колір?

Варто відзначити розмаїття назв, які учні давали своєму улюбленому кольору. Серед них ми можемо знайти досить незвичайні й цікаві: «Passion and

energy» («Пристрасть та енергія»), «Lilac Mist» («Бузковий туман»), «The color of grief» («Колір смутку»), «The color of life» («Колір життя»). Деякі учні відповідали досить стисло, користувалися простими реченнями, словосполученнями, а в деяких випадках навіть окремими словами.

Завдання 2. «Paint the image / Малюю образ».

Мета: розвинути уміння монологічного мовлення на текстовому рівні.

За рівнем мовлення: текст.

Мова: одномовне.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: під груповий.

Основний вид діяльності: рефлексія.

Інструкція: Учні заплющують очі та слухають аудіотекст. Потім вони повинні намалювати почуте та описати чи розповісти про почуте відповідно до своїх малюнків. Особливість такого типу завдань полягає в тому, що кожен учень уявляє почуте по-своєму, а отже, розповідає про почуте по-різному. Варто звернути увагу, що монологічне висловлювання було логічно побудоване та граматично правильно оформлене.

Завдання 3. «Make up the Story / Склади історію».

Мета: розвинути уміння усного монологічного мовлення.

За рівнем мовлення: текст.

Мова: одномовне.

Місце виконання: аудиторне/ поза аудиторне.

Режим виконання: під груповий.

Основний вид діяльності: рефлексія.

Інструкція:

Учні працюють у групі. Вчитель дає групі учнів набір карток з певною історією. Кожен учень отримує лише одну картку з набору. Завдання учасників – описати свій малюнок за допомогою одного або декількох речень. Після закінчення цього етапу, учням необхідно скласти всю історію в одну, логічно з'єднану, усно або у письмовому виді.

Додаткові приклади завдань другого (реконструктивного) етапу наведені у додатку Б.

На третьому етапі (творчому) відбувається інтеграція мовно-мовленнєвих знань учнів, удосконалення монологічних умінь у процесі самостійного складання ними різних синтаксичних конструкцій під час оприлюднення результатів виконання мовленнєвотворчих завдань. Індивідуальний стиль навчання є провідним на цьому етапі, попередня мовна та мовленнєва підготовка учнів дозволяє їм працювати самостійно, почувуючи при цьому себе впевнено. Навчання на цьому етапі завершується підсумковим зрізом, який дає змогу отримати та оцінити кінцевий результат упровадженої системи мовленнєвотворчих завдань. Наведемо приклади завдань цього етапу.

Завдання 1. «Mind Map / Концептуальна карта»

Мета: удосконалення умінь усного монологічного мовлення.

За рівнем мовлення: текст.

Мова: одномовне.

Місце виконання: аудиторна вправа / поза аудиторна.

Режим виконання: індивідуальний.

Основний вид діяльності: рефлексія.

Інструкція: According to the theme “Happiness” make the mind map. Then make the story what makes you happy using this map.

Учні отримують слово (тема заняття, слово з активного вокабуляра учнів, назва тексту для читання/аудіювання тощо), це слово – основна ідея – розташовується в центрі, вторинні ідеї та образи надписуються над гілками, що відходять від ключового образу.

Під час вивчення теми «Feelings and emotions» учні разом з вчителем склали концептуальну карту з метою активізації лексичного запасу, частину якої представлено на рис. 2.4.

Після складання схеми учнями на основі створеної карти були складені невеликі розповіді-роздуми. Наприклад:

*«...Happiness is when you have a family – husband, wife, children. When you have a family, you have everything. They can always cheer you up and support in difficult situations...».*

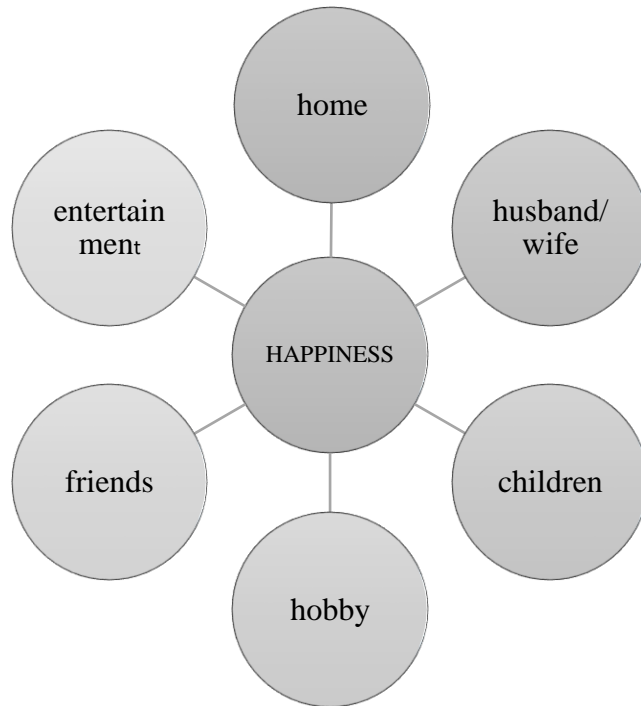


Рис. 2.4 – Зразок створення концептуальної карти за темою «Feelings and emotions»

*«...Home, husband, children – these are the most important things in our life. We can't live without them. Are our heart, our soul, our strength. We are nothing without them. They are our life...».*

*«Happiness is an emotional state characterized by feelings of joy, satisfaction, contentment, and fulfillment. While happiness has many different definitions, it is often described as involving positive emotions and life satisfaction...».*

Завдання 2. «Music Stories / Музичні історії».

Мета: удосконалення умінь монологічного мовлення на текстовому рівні.

За рівнем мовлення: текст.

Мова: одномовне.

Місце виконання: аудиторна вправа / позааудиторна.

Режим виконання: індивідуальний.

Основний вид діяльності: рефлексія.

Інструкція: Listen to the music. Then tell the class your story about what you have listened to.

На першому етапі виконання вправи учні слухають спочатку музичний уривок (не більше 3 – 4 хвилин). Потім, завдання учнів полягає у тому, що їм необхідно завершити історію або створити для неї кінцівку.

Завдання 3. Проектне завдання «My native town / Моє рідне місто»

Мета: удосконалення умінь усного монологічного мовлення на текстовому рівні.

За рівнем мовлення: текст.

Мова: одномовне.

Місце виконання: поза аудиторне.

Режим виконання: індивідуальний.

Основний вид діяльності: пошукове.

Інструкція: Make the project about your native town/ Present it to your guests from another county. Make the plan of sightseeing tour around your town.

Учням повинні створити проект: репрезентувати іноземним гостям рідне місто як туристичний об'єкт. Учні розробляють двомовний рекламний проспект і план екскурсії по місту, готують повідомлення англійською мовою, яке ґрунтується на краєзнавчому та історичному матеріалі.

Додаткові приклади завдань третього (творчого) етапу наведені у додатку В.

Ми навели приклади окремих завдань, які пропонувалися учням на трьох етапах експериментального навчання, далі наводимо приклади фрагментів тематичних занять.

### Тема «Feelings and emotions»

Завдання 1. Синквейн.

Мета: засвоєння та відтворення нових лексичних одиниць.

За рівнем мовлення: слово/фраза.

Мова: одномовне.

Місце виконання: аудиторне/ поза аудиторне.

Режим виконання: індивідуальний / загально груповий.

Основний вид діяльності: рефлексія.

Інструкція: Choose any word describing a feeling and write a poem which has five lines according to the plan:

- What is your topic?
- What does your topic look like? Smell like? Taste like? Sound like?
- Feel like?
- What can this (your topic) do (what action)?
- How do you feel about your topic?
- What are some other words that have the same meaning as your topic

(synonyms)?

Приклади учнівських робіт:

*Happiness*

*It's colourful. It tastes like honey. It smells like flowers. It sounds like music.*

*It can make me happy.*

*It's cheerfull,pleased and glad.*

*Anger*

*It's cold. It tastes like lemons.*

*It can make me furious.*

*It's dull, stressed and nervous.*

Як бачимо на вищезгаданих прикладах, учні виконали завдання на досить високому рівні, використовували порівняння, різноманітні прикметники для опису емоцій, у цілому вони творчо підійшли до виконання завдання.

Завдання 2. «Mirror / Дзеркало».

Мета: розвинути уміння усного монологічного мовлення.

За рівнем мовлення: фраза.

Мова: одномовне.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: під груповий.

Основний вид діяльності: драматизація.

Інструкція: You will work in pairs. One pair will get a card with the description of the emotional state on it. The task of one person in the pair is to read the description and show the feeling to the partner who will have to repeat his/her movements without saying a word. The task of the other pair of students is to guess what kind of feeling it is and describe the emotional state of the pair.

Наведемо приклади завдань на картках: «You are very angry. Because your friend has a birthday party today. She has invited everybody except you. She explained that she was not in the mood to celebrate her birthday. But, you've decided to buy a present and to congratulate her on her birthday. When you come to her house, you see..... etc.

Завдання 3. «Masterpiece / Шедевр».

Мета: розвиток монологічних умінь.

За рівнем мовлення: фраза.

Мова: одномовне.

Місце виконання: аудиторне.

Режим виконання: під груповий / індивідуальний.

Основний вид діяльності: рефлексія.

Інструкція: You will see the picture Van Gogh Starry Night. Describe your emotions and feelings when you see these pictures.



Рис. 2.5 – Ілюстрації до завдання «Шедевр». Картина Ван Гога «Зоряна ніч»

### Тема «Sport»

Під час вивчення теми «Sport» ми використовували завдання творчого характеру, що містили елементи драматизації.

Завдання 1. «Silent Statue / Мовчазна статуя».

Мета завдання: вироблення навичок та розвиток умінь уживання лексичного матеріалу.

За рівнем мовлення: фраза/ текст

Мова: одномовне.

Місце виконання: аудиторне.

Режим виконання: загально груповий/ під груповий.

Основний вид діяльності: драматизація.

Інструкція: Make a circle. One of you should stand in the center of the circle. The person in the center of the circle turns back to the others and at the teacher's signal turns to the group showing a sportsman in action (a football player who scored the goal, etc.). The task of the rest of the group is to describe what they see.

Учні стають у півколо. Один з учнів, виходить цент, повертається спиною до решти класу. Потім за сигналом вчителя (сигналом може служити плеск долоней) повертається обличчям до групи, заздалегідь прийнявши позу

спортсмена, який виконував певну дію (наприклад, футбольного гравця, який забив гол, баскетболіста, який кидає м'яч в корзину тощо). Завдання учасників полягало в тому, щоб вгадати спортсмена, вид спорту та назвати дію, яку той виконував безпосередньо в цей момент).

Завдання вимагало від учасників великої концентрації уваги, уміння зосередитися, мислити логічно, активізувала словниковий запас. Такого типу завдання викликали неабиякий інтерес у учнів і формували позитивну мотиваційну настанову в подальшій роботі.

Завдання 2. «Choose your point / Займи позицію».

Мета: розвиток навичок усного діалогічного та монологічного мовлення.

За рівнем мовлення: фраза/ текст.

Мова: одномовне.

Місце виконання: аудиторне.

Режим виконання: загально груповий.

Основний вид діяльності: гра.

Інструкція: Listen to the statement: To smoke or not to smoke? Go to the left group of pupils if you think that smoking is not so dangerous, or go to the right group of the class if you think that smoking is really unhealthy. Give your point of view. Try to persuade your opponents.

Перед дискусією, з учнями була проведена підготовча робота. Перш за все, вивчена і відпрацьована лексика за темою, прочитані і прослухані досить суперечливі та неоднозначні тексти про здоров'я, паління і курців тощо. Учасникам було запропоновано розділити на дві групи так, щоб в одній групі були ті, хто позитивно ставиться до паління, в іншій – ті, чиє ставлення до паління є категорично негативним. Завдання учасників: аргументовано пояснити свою точку зору, чому вони обрали саме цю групу. Потім послухати аргументацію іншої сторони і, нарешті, обговорити ситуацію всією групою. У процесі учні могли змінити свою точку зору і перейти у іншу групу.

Приклади фрагментів тематичних занять представлені у додатку Г.

Зазначимо, що основними умовами ефективного впровадження вищезначеної системи мовленнєвотворчих завдань для розвитку іншомовної компетентності у монологічному мовленні було обрано наступні позиції: поетапне застосування завдань; урізноманітнення способів організації учнів (загально групові/під групові/індивідуальні) в аудиторній та поза аудиторній роботі; суб'єктно-суб'єктну модель взаємодії вчителя та учнів.

Отже, запропонована нами система мовленнєвотворчих завдань для розвитку іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи включала завдання різного характеру, спрямовані на формування компетентності у монологічному мовленні. Розглянуто етапи реалізації запропонованої системи завдань, а саме: репродуктивний, метою якого було формування в учнів стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, бажання досягти якісного високого рівня володіння англійської мови на основі засвоєння мовленнєвих знань, умінь та навичок; реконструктивний етап, що передбачав формування в учнів старшої школи вміння свідомо відтворювати заданий алгоритм побудови монологічних форм на основі засвоєних на попередньому етапі мовленнєвих умінь і навичок; та третій, творчий, метою якого є вдосконалення монологічних умінь учнів.

### **2.3 Динаміка та результати експериментальної роботи**

Метою нашого експериментального дослідження була перевірка розробленої системи МТЗ для формування іншомовної компетенції у монологічному мовленні учнів старших класів.

Експериментальна робота складалася з трьох послідовних етапів. На першому етапі проводився зріз для визначення вихідного рівня розвитку англійської компетентності у монологічному мовленні учнів старших класів. На наступному, формувальному етапі проводилося навчання учнів старших класів із поетапним, послідовним застосуванням системи МТЗ. На контрольному етапі дослідження відбувався повторний зріз знань. Це дало змогу зіставити результати, отримані на початку експерименту з кінцевими, поглянути на

картину в динаміці та довести ефективність впровадженої системи мовленнєвотворчих завдань, проаналізувати та оцінити досягнуті результати [6; 60].

Експериментальне дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів №24 м. Хмельницького. Для перевірки доцільності та ефективності поетапного впровадження системи мовленнєвотворчих завдань для розвитку компетентності у монологічному мовленні було сформовано дві групи учнів – контрольну (КГ) (18 учнів) та експериментальну групи (ЕГ) (17 учнів). Експериментальна й контрольна групи добиралися з однаковим рівнем мовленнєвої підготовки. У контрольній групі навчання здійснювалося лише за чинною програмою, а в експериментальній – на основі введення в навчальний процес системи мовленнєвотворчих завдань для формування компетентності у монологічному мовленні старшокласників.

Для визначення рівня сформованості англомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старших класів на початку експериментального дослідження, а також їхньої вмотивованості та зацікавленості у мовленнєвій творчості був проведений перед експериментальний зріз.

На цьому етапі дослідження було виділено наступні *критерії оцінки* іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старших класів: нормативний, емоційно-образний та креативний критерії. Опишемо їх докладніше.

Щодо вибору першого, *нормативного* критерію оцінки іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старших класів, то ми виходили з вимог, представлених у Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної [24] та Програми для загальноосвітніх навчальних закладів [20; 41]. Відповідно учні старших класів повинні уміти будувати прості зв'язні, логічно побудовані монологічні висловлювання про враження, події, предмети, коротко пояснювати та аргументувати свої погляди.

Показниками сформованості нормативного критерію є:

- фонетична правильність (виявляється у правильно оформленому монологічному висловлюванні з фонетичного боку, тобто правильній вимові слів);
- граматична правильність (доречне та правильне використання у монологічному висловлюванні граматичних конструкцій);
- лексична точність (виявляється у доречному використанні у монологічному мовленні лексичного матеріалу, демонстрації великого словникового запасу слів учнів).

Вибір наступного критерію, *емоційно-образного*, відбувався з позиції того, що учні з достатньо високим рівнем розвитку іншомовної компетентності у монологічному мовленні можуть чіткіше виражати власні думки та погляди використовуючи засоби іноземної мови [27]. Показниками розвитку емоційно-образного критерію є:

- використання учнями різних стилістичних засобів у монологічному мовленні, таких як фразеологічних зворотів, епітетів, порівнянь, емфатичних граматичних конструкцій, метафор);
- правильне інтонування монологічного мовлення, що виявлялася у доречному та правильному використанні різних інтонаційних моделей при оформленні монологічного висловлювання.

Наступний критерій, *креативний*, у нашому дослідженні ми розглядали як певна характеристика монологічного мовлення учнів. При цьому ми враховували уміння учнів добирати відповідні звороти, словосполучення та речення, для чіткого опису предметів, явищ, подій, та уміння виражати власне ставлення до тієї чи іншої ситуації, події тощо (А. Богуш [11], Н. Луцан [37]). Якісними показниками креативного критерію у нашому дослідженні було обрано:

- здатність осмислювати, зрозуміти сутність завдання, тобто вміння систематизувати та узагальнювати отриману інформацію;
- оригінальність/креативність, що виявлялося у здатності учнів нестандартно підходити до вирішення поставленого завдання.

Результати проведення експериментальних завдань дозволили визначити критерії сформованості іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи за *рівнями*:

- високий (творчий);
- середній (репродуктивно-конструктивний);
- низький (репродуктивний).

Характеристика рівнів розвитку іншомовної компетентності у монологічному мовленні за виокремленими нами критеріями представлена у табл. 2.1.

На даному етапі дослідження ми також розробили діагностичні завдання, що дало змогу оцінити рівень сформованості іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи на початку експериментального дослідження.

Таблиця 2.1 – Характеристика рівнів сформованості іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старших класів

Рівні	Критерії	Показники
Високий (творчий)	Нормативний	Учень розуміє почуті висловлювання, розуміє про що йде мова у більшості повідомлень загального характеру, передає власні почуття та відношення, доцільно вибирає відповідну ситуації інтонаційну модель. Будує ризні за складністю зв'язні висловлювання.
	Емоційно-образний	Учень активно використовує стилістичні засоби, зокрема частота вживання виразних засобів сягає високого рівня; експресивні засоби виступають засобом особистісного прояву в мовленні
	Креативний	Учень виявляє здатність самостійно усвідомлювати сутність проблеми; демонструє високий рівень оригінальності, що виявляється у вмінні продукувати велику кількість нестандартних ідей та оригінальності задуму

Продовження табл. 2.1

Рівні	Критерії	Показники
Середній (репродуктивно-конструктивний)	Нормативний	Учень розуміє основні положення почутих висловлювань в межах літературної норми на знайомі теми, здатен висловити власні почуття та відношення, але не завжди коректно вибирає відповідну ситуації інтонаційну модель. Учень будує прості зв'язні висловлювання, коротко обґрунтовує власне відношення до поставлених проблем, у більшості випадків діє самостійно.
	Емоційно-образний	Учень обмежено використовує стилістичні засоби у своєму мовленні, його мовлення характеризується вживанням епітетів, метафор, порівнянь, застосуванням різних інтонаційних моделей та паралінгвістичних засобів.
	Креативний	Учень усвідомлює сутність проблеми; демонструє оригінальність, що виявляється у своєрідності задуму та вмінні продукувати нестандартні ідеї
Низький (репродуктивний)	Нормативний	Учень розуміє основні положення почутих висловлювань в межах літературної норми на знайомі теми, але не здатен самостійно сформулювати власне висловлювання лише за зразком
	Емоційно-образний	Учень не використовує стилістичні засоби у своєму мовленні
	Креативний	Учень не усвідомлює сутність проблеми самостійно; не здатен самостійно продукувати оригінальні ідеї

Для здійснення кількісного оцінювання результатів експериментального дослідження було враховано певні межі рівнів оцінювання. Враховуючи те, що максимально можлива оцінка за завдання по кожному з критеріїв становить 100 балів, можемо розділити кількісні показники рівні таким чином: високий (творчий) рівень – від 75 до 100 балів; репродуктивно-конструктивний (середній) – від 45 до 74 балів; низький (репродуктивний) – до 44 балів.

Варто зазначити, що хоча діагностичні завдання для оцінювання рівнів сформованості іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи ми добирали за конкретними критеріями. На наш погляд, розподіл був досить умовним, оскільки кожне з них давало можливість одночасно проаналізувати досліджувані якості за кількома критеріями.

Отже, розглянемо показники вихідного рівня сформованості іншомовної компетенції в монологічному мовленні учнів старшої коли за кожним з критеріїв.

З метою перевірки нормативного критерію учням було запропоновано скласти усне зв'язне монологічне висловлювання на задану тему.

Діагностичне завдання 1: My memories.

Критерій: нормативний.

Мета: оцінити здатність учнів створювати зв'язні монологічні висловлювання, які б були граматичного та лексичного правильно оформлені, а також оцінити вміння учнів працювати самостійно та творчо.

Інструкція: Close your eyes and recall the time when you travelled on public transport. Remember the details of your travel. Then open your eyes and tell your partner (or the group) about your experience.

Спочатку роботи учнів оцінювалися з позиції граматичної та лексичної правильності. Встановлено, що учні не завжди дотримуються граматичних правил та лексично некоректно вживали слова в монологічному висловлюванні. Лише деяким учням правильно використали граматичні конструкції. Самі учні наголосили на тому, що теоретично вони знайомі з різними граматичними правилами, однак у них відсутня практика застосування їх у мовленні. У щоденному спілкуванні вони воліють користуватися сталими граматичними зворотами та простими конструкціями.

Проаналізувавши роботи учнів з позиції лексики, було виявлено, що для переважної більшості учнів проблематично правильно дібрати слова та словосполучення відповідно до контексту. Варто відзначити, що лише одиниці використовували у своєму мовленні ідіоматичні вислови й фразеологічні звороти. Результати кількісного аналізу за нормативним критерієм наведено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2 – Рівні сформованості іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи за нормативним критерієм до експерименту

Рівні сформованості	Групи	Нормативний критерій	
		абс. од.	у %
Високий	ЕГ (17 учнів)	2	11,8
	КГ (18 учнів)	2	11,1
Середній	ЕГ (17 учнів)	9	52,9
	КГ (18 учнів)	9	50
Низький	ЕГ (17 учнів)	6	35,3
	КГ (18 учнів)	7	38,9

Отже, з таблиці видно, що найвищі показники сформованості іншомовної компетентності в монологічному мовленні відповідно до нормативного критерію виявлено на середньому (репродуктивно-конструктивному) рівні, найнижчі – на високому (творчому) рівні. Це свідчить про недостатній рівень сформованості граматичних та лексичних навичок та вмінь в учнів, а також низький рівень розвитку словникового запасу слів, що вказує на необхідність поглиблення граматичної й, зокрема, лексичної роботи з учнями.

Наступним перевірявся емоційно-образний критерій сформованості монологічного мовлення учнів старшої школи.

Діагностичне завдання 2. The amiable beauty.

Критерій: емоційно-образний.

Мета: проаналізувати здатність учнів створювати зв'язні усні монологічні висловлювання під впливом музичного твору, оцінити оригінальність задуму та частоту використання учнями емоційно-забарвлених засобів іноземної мови.

Матеріал: запис музичного твору «Осінь» А. Вівальді («Пори року»).

Процедура виконання: вчитель дає учням спочатку прослухати уривок з музичного твору А. Вівальді «Пори року». Після цього, під впливом прослуханої музики, учні повинні розповісти про власне ставлення до осені, не тільки як до пори року, як особливий стан душі, виразити свій настрій та почуття, що

викликав музичний уривок.

Виконання завдання довело, що учні переважно зосереджувалися на констатації фактів. Тільки декілька учнівських робіт були емоційно забарвленими. Варто відзначити, що у багатьох монологічних висловлюваннях учні не використовували синоніми, стилістичні засоби, складні речення. Результати кількісного аналізу за емоційно-образним критерієм сформованості іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи представлено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3 – Рівні сформованості іншомовної компетентності у монологічному мовленні за емоційно-образним критерієм до експерименту

Рівні сформованості	Групи	Емоційно-образний критерій	
		абс. од.	у %
Високий	ЕГ (17 учнів)	1	5,8
	КГ (18 учнів)	1	5,5
Середній	ЕГ (17 учнів)	8	47,1
	КГ (18 учнів)	8	44,5
Низький	ЕГ (17 учнів)	8	47,1
	КГ (18 учнів)	9	50

Дані таблиці демонструють низький рівень сформованості іншомовної компетентності в монологічному мовленні старшокласників за емоційно-образним критерієм. Прояв мовленнєвої творчості на низькому та середньому рівнях є однаково низьким (по 47,1% у ЕГ і 50% у КГ), найгірші результати учні показали на високому рівні, де показник за цим критерієм склав 5,8% в ЕГ і 5,5% в КГ. Це можна пояснити тим, що на заняттях з іноземної мови переважають завдання рецептивно-репродуктивного характеру, більше уваги приділяється розвитку кількісного обсягу словника, а не його якісного складу.

Креативний критерій перевірявся за допомогою творчого завдання.

Діагностичне завдання 3. I need your advice.

Критерій: креативний.

Мета: оцінити уміння учнів аргументувати власну точку зору, використовуючи емоційно-забарвлені мовленнєві засоби, а також уміння самостійно виявляти творчий підхід у розв'язанні поставлених завдань.

Матеріал: текст.

Процедура виконання: Учні читають запропонований текст. Відповідно до комунікативних завдань, що були наведені в цих текстах, сформулювати поради щодо їх вирішення (приклади текстів проблемного характеру наведені у додатку Г).

Роботи учнів оцінювалися з позиції їхнього усвідомлення проблеми та оригінальності запропонованих ними варіантів вирішення проблемних ситуацій.

Аналіз учнівських відповідей виявив, що учні були зацікавлені у виконанні таких завдань. Вони активно долучилися до роботи над вирішенням проблемних ситуацій. Проте, для більшої частини учнів необхідні були додаткової інструкції з боку вчителя. Учні часто робили помилки у граматиці, порушували норми лексичної сполученості слів, їм не завжди вдавалося висловити власні думки зрозуміло та логічно, аргументувати власну позицію.

Учнівські висловлювання, що належали до високого (творчого) рівня, були оригінальними, містили нетрадиційні підходи до вирішення поставлених завдань, достатньо аргументовані. До низького (репродуктивного) рівня ми віднесли роботи, які були виконанні за запропонованим зразком. Роботи учнів, які ми віднесли до цього рівня склалися з одного-двох речень, та не вирізнялися оригінальністю, а лише пропонували один із наведених в завданні варіантів вирішення поставленої проблеми. Продемонструємо результати кількісного аналізу за креативним критерієм у табл. 2.4.

На основі результатів таблиці можемо зробити висновок про високий рівень сформованості іншомовної компетентності в монологічному мовленні за креативним критерієм лише у 5,8% учнів ЕГ і 5,5% учнів КГ, тоді як середній рівень виявлено лише у 41,2% учнів ЕГ і 44,5% учнів КГ. Більше половини учнів продемонстрували вкрай низький рівень сформованості досліджуваних якостей за креативним критерієм (52,9% в ЕГ і 50% в КГ).

Таблиця 2.4 – Рівні сформованості іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи за креативним критерієм

Рівні сформованості	Групи	Креативний критерій	
		абс. од.	у %
Високий	ЕГ (17 учнів)	1	5,8
	КГ (18 учнів)	1	5,5
Середній	ЕГ (17 учнів)	7	41,2
	КГ (18 учнів)	8	44,5
Низький	ЕГ (17 учнів)	9	52,9
	КГ (18 учнів)	9	50

Одержані дані свідчать, що учні звикли розв'язувати поставлені завдання за зразком. Учнівські пропозиції щодо вирішення запропонованих проблемних ситуацій були стереотипними, здебільшого подібними між собою. Вчителю постійно доводилося спонукати учнів до пошуку нових ідей.

Загальні отримані результати на констатувальному етапі експерименту за всіма трьома критеріями сформованості іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів дали змогу порівняти дані за різними критеріями та представити їх у зведеній таблиці 2.5.

Таблиця 2.5 – Рівні сформованості іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи на початку експерименту

Рівні сформованості	Групи	Критерії					
		Нормативний		Емоційно-образний		Креативний	
		абс. од.	у %	абс. од.	у %	абс. од.	у %
Високий	ЕГ (17 учнів)	2	11,8	1	5,8	1	5,8
	КГ (18 учнів)	2	11,1	1	5,5	1	5,5
Середній	ЕГ (17 учнів)	9	52,9	8	47,1	7	41,2
	КГ (18 учнів)	9	50	8	44,5	8	44,5
Низький	ЕГ (17 учнів)	6	35,3	8	47,1	9	52,9
	КГ (18 учнів)	7	38,9	9	50	9	50

Дані таблиці демонструють, що найвищий показник сформованості іншомовної компетентності в монологічному мовленні на високому рівні учні виявили за нормативним критерієм, найнижчий показник – за креативним критерієм. Це дає підстави стверджувати, що переважна більшість часу на занятті з іноземної мови приділяється саме виконанню рецептивно-репродуктивних видів завдань, що націлені на формування та автоматизацію лексико-граматичних навичок учнів. Оскільки, виконання завдань, що вимагають від учнів творчого, креативного підходу до їхнього вирішення та дають можливість виражати власне ставлення до ситуації потребують багато часу, тому вони й використовуються на заняттях не часто.

Результати констатувального етапу експерименту виявили, що переважна більшість учні не завжди розуміють поставлене перед ними завдання, володіють недостатнім словниковим запасом слів, тому отримані результати свідчать про низький вияв креативності на заняттях з іноземної мови. Отже, узагальнюючи отримані результати констатувального етапу дослідження, ми дійшли висновку, що переважна більшість учнів володіє низьким та середнім рівнями сформованості іншомовної компетентності у монологічному мовленні.

Наведені дані підтвердили нашу гіпотезу про те, що традиційна система іншомовної підготовки на даному етапі не сприяє оволодінню іноземною мовою на творчому рівні. Тому, можемо стверджувати, що система мовленнєвотворчих завдань може стати ефективним засобом розвитку іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи, оскільки такі види вправ подобаються учням через їхню незвичну форму роботи та саме такі види вправ дозволяють підвищити мотивацію учнів та залучити до подальшої систематичної роботи над оволодінням іноземною мовою з метою її удосконалення.

Після завершення експерименту з застосуванням описаної системи мовленнєвотворчих завдань був проведений післяекспериментальний зріз. Процес проведення післяекспериментального зрізу був ідентичний до процесу проведення передекспериментального зрізу. Отримані результати післяекспериментального зрізу представлені в табл. 2.6.

Таблиця 2.6 – Рівні сформованості іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи у кінці експерименту

Рівні сформованості	Групи	Критерії					
		Нормативний		Емоційно-образний		Креативний	
		абс. од.	у %	абс. од.	у %	абс. од.	у %
Високий	ЕГ (17 учнів)	3	17,6	3	17,6	2	11,8
	КГ (18 учнів)	3	16,7	2	11,0	1	5,5
Середній	ЕГ (17 учнів)	13	76,5	12	70,6	11	64,7
	КГ (18 учнів)	8	44,5	8	44,5	8	44,5
Низький	ЕГ (17 учнів)	1	5,9	2	11,8	4	23,5
	КГ (18 учнів)	7	38,8	8	44,5	9	50

Дана таблиця свідчить про зростання кількості учнів з показниками високого та середнього рівнями сформованості іншомовної компетентності в монологічному мовленні в ЕГ, та зменшенням їхньої кількості з низьким рівнем сформованості. Отже, за нормативним критерієм маємо наступні результати: учнів з високим рівнем сформованості іншомовної компетентності в монологічному мовленні стало 6 осіб (3 учні ЕГ – 17,6% і 3 учні КГ – 16,7%) проти 4 (2 учнів ЕГ – 11,8% і 2 учня КГ – 11,1%) на початку експерименту; учнів з середнім рівнем сформованості стало 13 в ЕГ – 76,5% і 8 в КГ – 53,3% проти 9 учнів ЕГ – 52,9% і 9 учнів КГ – 50%; учнів з низьким рівнем сформованості: 1 учень ЕГ – 5,9% і 7 учні КГ – 38,8% порівняно з 6 учнями ЕГ – 35,3% і 7 учнями КГ – 38,9 % на початку експерименту.

Результати експерименту щодо сформованості емоційно-образного критерію учнів свідчать про наступне: учнів з високим рівнем сформованості іншомовної компетентності в монологічному мовленні стало 5 осіб (3 учні ЕГ – 17,6% і 2 учні КГ – 11,0%) проти 2 (1 учень у ЕГ – 5,8% і 1 учень у КГ – 5,5%) на початку експерименту; учнів з середнім рівнем сформованості стало 20 (12 учнів ЕГ – 70,6% і 8 учнів КГ – 44,5%) проти 16 (8 учнів ЕГ – 47,1% і 8 учнів КГ – 47,1%); учнів з низьким рівнем сформованості: 2 учні ЕГ – 11,8% і 8 учнів КГ –

44,5% проти 8 учнів ЕГ – 47,1% і 9 учнів КГ – 50% на початку експерименту.

Стосовно креативного критерію результати експерименту свідчать, що учнів з високим рівнем сформованості стало: 2 учні в ЕГ – 11,8% і 1 учень у КГ – 5,5% проти 1 учень у ЕГ – 5,8% і 1 учень у КГ – 5,5% на початку експерименту. Учні з середнім рівнем сформованості стало 11 в ЕГ – 64,7% і 8 учнів КГ – 44,5% проти 7 учнів ЕГ – 41,2% і 8 учнів КГ – 44,5%. Учні з низьким рівнем сформованості – 4 учні ЕГ – 3,5% і 9 учнів КГ – 50% проти 9 учнів ЕГ – 52,9% і 9 учнів КГ – 50% на початку експериментального дослідження. Представимо динаміку змін сформованості іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів за критеріями в загальній табл. 2.7.

Таблиця 2.7 – Зміни в ході експерименту рівнів сформованості іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи (у %)

Критерії	Рівні	Групи	До експ.	Після експ.	Абсолютна різниця
Нормативний	Високий	ЕГ	11,8	17,6	5,8
		КГ	11,0	16,7	5,6
	Середній	ЕГ	52,9	76,5	23,6
		КГ	50	44,5	-8,4
	Низький	ЕГ	35,3	5,9	-29,4
		КГ	38,8	38,8	0
Емоційно-образний	Високий	ЕГ	5,8	17,6	11,8
		КГ	5,5	11,0	5,5
	Середній	ЕГ	47,1	70,6	23,5
		КГ	44,5	44,5	0
	Низький	ЕГ	47,1	11,8	-35,3
		КГ	50	44,5	-5,5
Креативний	Високий	ЕГ	5,8	11,8	6
		КГ	5,5	5,5	0
	Середній	ЕГ	41,2	64,7	23,5
		КГ	44,5	44,5	0
	Низький	ЕГ	52,9	23,5	-29,4
		КГ	50	50	0

Результати свідчать, що кількість учнів, що досягли творчого рівня за всіма критеріями вища в експериментальній групі ніж в контрольній.

За рівнями *нормативного* критерію результати розподіляється так:

- високий – ріст з 11,8% до 17,6% в ЕГ та з 11,0% до 16,7% в КГ;
- середній – ріст з 52,9% до 76,5% в ЕГ проте в КГ не відбулося позитивної динаміки;
- низький – ріст з 35,3% до 5,9% в ЕГ , а в КГ змін не відбулося.

Щодо кількості учнів в ЕГ та КГ за рівнями *емоційно-образного* критерію маємо такі результати:

- високий – ріст з 5,8% до 17,6% в ЕГ та з 5,5% до 11,0% в КГ, тобто більший приріст все ж таки спостерігаємо в ЕГ;
- середній – ріст з 47,1% до 70,6% в ЕГ, проте показники абсолютно не змінилися в КГ;
- низький – зменшення з 47,1% до 11,8% в ЕГ та лише з 50% до 44,5% в КГ.

Стосовно змін в ЕГ та КГ за рівнями розвитку *креативного* критерію маємо наступні результати:

- високий – ріст з 5,8% до 11,8% в, тобто приріст становить 6% в ЕГ, при цьому змін в КГ не відбувається;
- середній – ріст з 41,2% до 64,7%, при цьому змін в КГ не відбувається;
- низький – зменшення з 52,9% до 23,5% в ЕГ та знов без змін в КГ.

Це свідчить про те, що вчителі рідко вдаються до завдань творчого, креативного характеру, що й підтвердили результати експерименту.

Наочно результати представимо на діаграмах: на рисунку 2.6 – зміни, що відбулися за нормативним показником; на рисунку 2.7 – зміни, що відбулися за емоційно– образним показником) та на рисунку 2.8 – зміни, що відбулися за креативним показником).

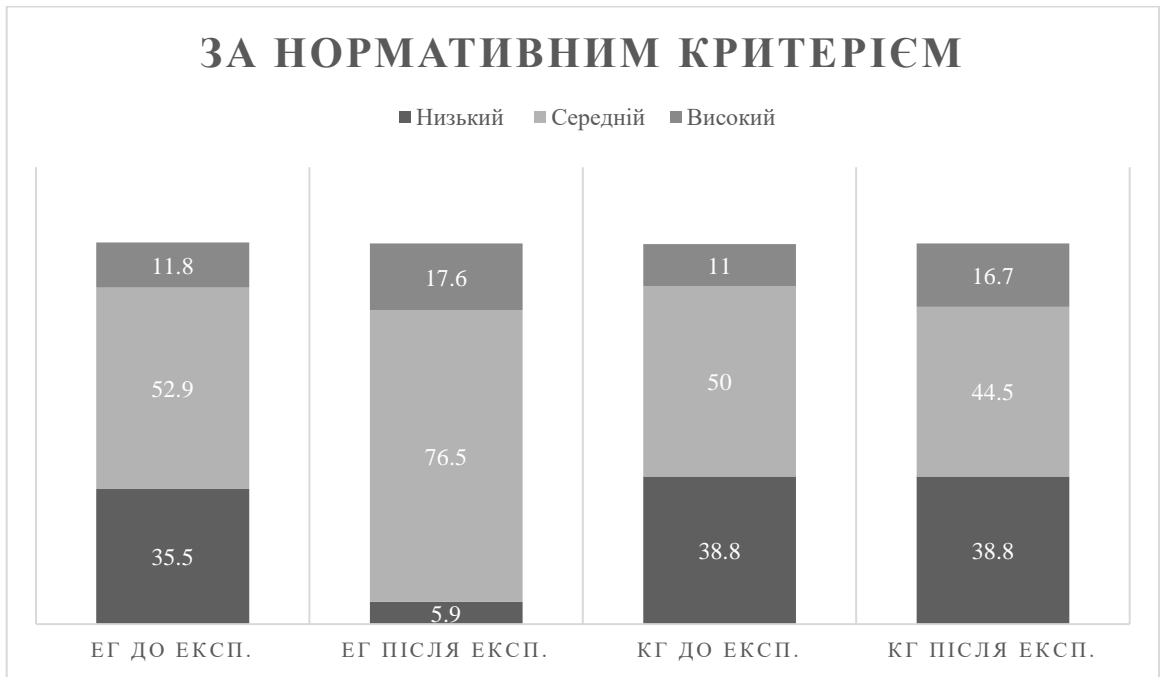


Рис. 2.6 – Зміни в ході експерименту рівнів сформованості за нормативним критерієм

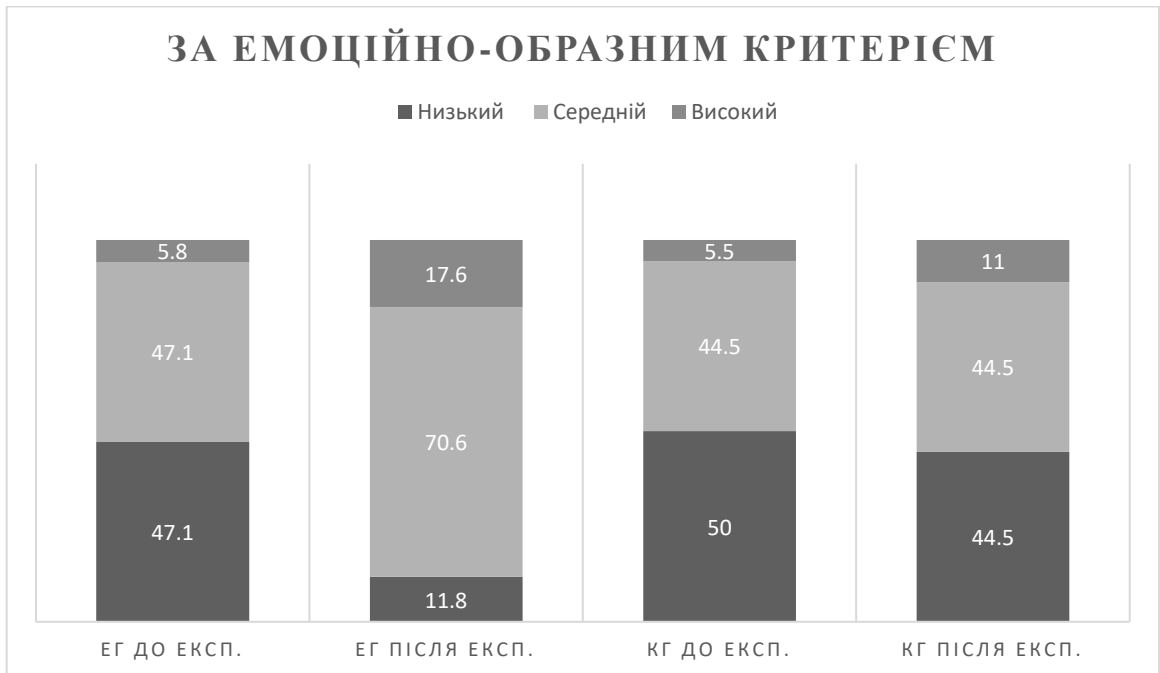


Рис. 2.7 – Зміни в ході експерименту рівнів сформованості за емоційно-образним критерієм

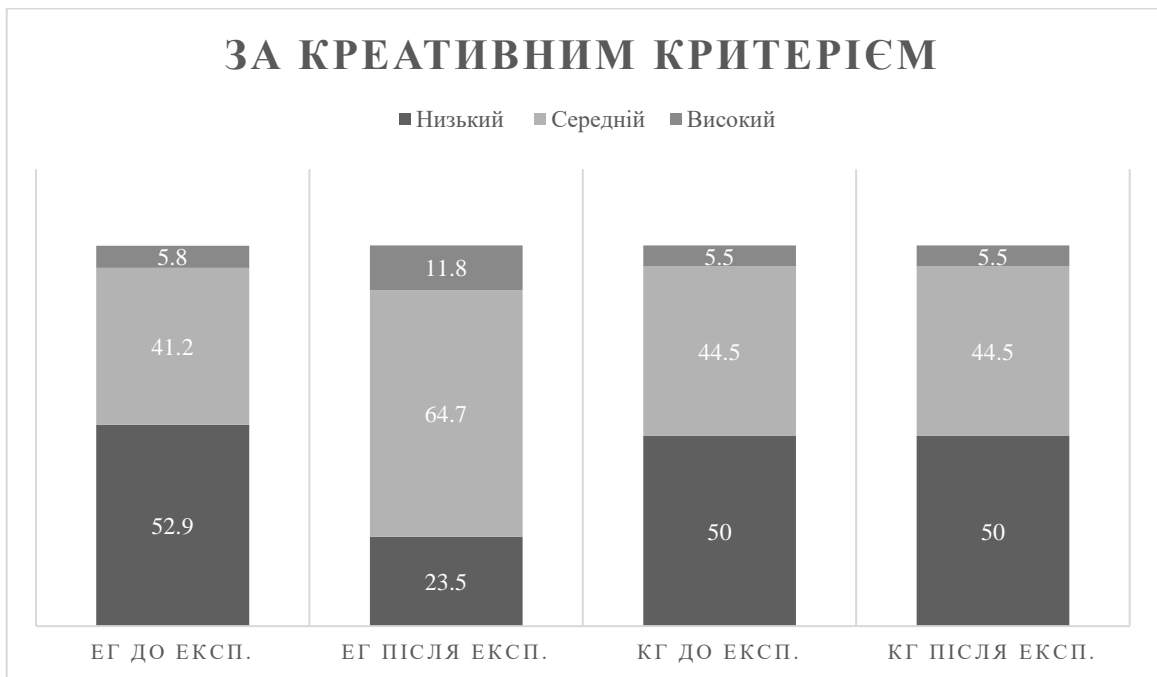


Рис. 2.8 – Зміни в ході експерименту рівнів сформованості  
за креативним критерієм

Проведене дослідження свідчать про те, що більш інтенсивні темпи змін відбулися саме в ЕГ і саме за нормативним показником. Відмінність одержаних результатів перед експериментального та після експериментального зрізів у групах є підтвердженням ефективності впровадження системи мовленнєвотворчих завдань у навчальний процес, а не впливом випадкових чинників.

Отже, цілісний аналіз отриманих результатів за всіма критеріями може служити достатнім доказом ефективності розробленої системи мовленнєвотворчих завдань в процесі формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи.

## ВИСНОВКИ

Окреслені у вступі завдання дослідження було виконано у повному обсязі, результати проведеного експерименту свідчать про те, що мета дослідження досягнута.

1. Розглянуто зміст, етапи та систему вправ для формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи. Встановлено, що компетентність у монологічному мовленні – це здатність реалізувати усномовленнєву комунікацію у монологічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях відповідно до комунікативного завдання. У змісті англomовної компетентності в монологічному мовленні науковці виділяють знання, вміння та комунікативні здібності. Монологічне мовлення має велику композиційну складність, вимагає завершеності думки, дотримання граматичних правил, строгої логіки і послідовності у викладанні змісту монологу. Тому навчання монологічного мовлення являє великі труднощі для учнів.

Аналіз науково-методичної літератури дав можливість стверджувати, що в методиці навчання іноземної мови виділяють три основних етапи формування компетентності у монологічному мовленні. В основу кожного з них покладено якість висловлювання учнів, причому ця якість обов'язково веде до збільшення обсягу засобів мовлення, що використовуються учнем. Завдання першого етапу полягає в тому, щоб навчити учнів об'єднувати зразки мовлення рівня фрази в одну понадфразову єдність. На другому етапі формування компетентності у монологічному мовленні учні навчаються самостійно будувати висловлювання понадфразового рівня. Головне завдання третього етапу формування вмінь монологічного мовлення – навчити учнів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення згідно тематики, яка передбачена програмою для даного класу.

Відповідно до трьох етапів формування компетентність у монологічному мовленні виокремлено три групи вправ: вправи на з'єднання речень у

понадфразову єдність; вправи для оволодіння мінімонологіями; вправи для оволодіння різними типами монологів.

2. Ключовими засобами формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи було обрано мовленнєвотворчі завдання, оскільки виконання даних завдань дає учням можливість, з одного боку, узагальнити всі отримані раніше теоретичні знання, а з іншого – у ході виконання таких завдань можуть бути виявлені недоліки й «пробіли» мовної підготовки учнів, що у свою чергу стимулює їх до подальшої роботи над собою.

*Мовленнєвотворче завдання* розглядається нами як один з видів навчальних завдань, спрямованих на активізацію розумової й мовленнєвої діяльності учнів, що вимагають креативного підходу до їх виконання та надають можливості для творчої самореалізації, мовленнєвого самовираження, забезпечують стійку мотивацію до вивчення іноземної мови та якісний рівень її оволодіння. Встановлено, що мовленнєвотворче завдання: позитивно впливають на розвиток та вдосконалення іншомовних навичок й умінь учнів та забезпечують їм можливість для самовираження й самореалізації засобами іноземної мови. До того ж, мовленнєвотворчі завдання мають на меті не тільки творчо використовувати здобутий теоретичний мовленнєвий матеріал на практиці, але й забезпечують умови для активної участі учнів в навчальній діяльності.

3. Розробка системи мовленнєвотворчих завдань для поетапного формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи відбувалася з урахуванням виду мовленнєвої діяльності (у даному випадку монологічне мовлення); рівнів мовлення (слово – фраза – текст); режиму виконання (загально групові/ групові/ індивідуальні); мови текстового матеріалу (одномовні й двомовні завдання); рівня складності (складний, середній та елементарний); місця виконання (аудиторні/поза аудиторні); основний у завданні вид діяльності (ігрові завдання, театралізовані, психологічні, пошукові, рефлексивно-діяльнісні завдання).

Розглянуто етапи реалізації запропонованої системи завдань: репродуктивний, метою якого є формування в учнів стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, бажання досягти якісного рівня оволодіння іноземної мови на основі засвоєння мовленнєвих умінь на нормативному рівні; реконструктивний етап, що передбачає формування в учнів старшої школи вмінь свідомо відтворювати заданий алгоритм побудови монологічних форм на основі засвоєних на попередньому етапі мовленнєвих умінь і навичок; та третій творчий, метою якого є вдосконалення монологічних умінь учнів.

4. Перевірка ефективності розробленої системи мовленнєвотворчих завдань для формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні учнів старшої школи здійснювалася під час педагогічного експерименту. Результати контрольного зрізу засвідчили позитивну динаміку сформованості іншомовної компетентності в монологічному мовленні за нормативним, емоційно-образним та креативним критеріями в експериментальній групі. Кількість учнів експериментальної групи, які знаходяться на високому (творчому) рівні за нормативним критерієм збільшилась на 5,8 %, за емоційно-образним – на 11,8 %, за креативним – на 6%. На середньому (репродуктивно-конструктивному) рівні за нормативним критерієм приріст склав 23,6% учнів, за емоційно-образним та креативним – 23,5 %. На низькому (репродуктивному) рівні тенденція до зниження за нормативним критерієм склала 29,4%, за емоційно-образним – 35,3%, за креативним – 29,4 %. У КГ таких змін не відбулося. Можемо стверджувати, що відмінність одержаних результатів передекспериментального та експериментального зрізів у КГ та ЕГ є наслідком впровадження системи мовленнєвотворчих завдань, а не впливом випадкових чинників, що доводить ефективність розробленої нами системи мовленнєвотворчих завдань в процесі формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні учнів старшої школи.

## СПИСОК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Алхазишвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью / А. Алхазишвили. – М.: Просвещение, 2000. – 334 с.
3. Артемова О. І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Артемова Ольга Іванівна; ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського – О., 2001. – 210 с.
4. Артемьева С. С. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе : пособие для учителя / С. С. Артемьева, Е. В. Дождикова, Л. Ю. Денискина; под ред. Е. И. Пассова, В. Б. Царьковой. – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.
5. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
6. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
7. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 374 с.
8. Бим И. Л. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5. – С. 7-11.
9. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов: [монографія] / Н. І. Бичкова. – К.: Віпол, 1999. – Ч.1 – 107 с.
10. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность и творчество / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1982. – 185 с.

11. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дошкільника від народження до семи років : монографія / А. М. Богуш. – К.: Слово, 2004. – 376 с.
12. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Бочкарьова Олена Юріївна ; Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2007. – 281 с.
13. Буренко В. Стратегічні напрями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти / Валентина Буренко, Валерій Редько // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 4. – С. 28-33.
14. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. / О. І. Вишневський. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2011. – 206 с.
15. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 95 с.
16. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці / Н. В. Гавриш. – Донецьк : ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.
17. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. Пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
18. Гейхман Л. К. Искусство быть и общаться с другим (Интерактивное обучение) / Л. К. Гейхман. – Пермь : Центр развития образования, 2001. – 252 с.
19. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
20. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс] : постанова кабінету міністрів України від 14 січня 2004 р. N 24 // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=24-2004-%EF> (дата звернення 28.11.2021).

21. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Долина Аліна Василівна ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – Київ, 2012. – 274 с.
22. Формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.02 / Дьячкова Яна Олегівна ; Київський нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2015. – 22 с.
23. Заболотская О. А. Развитие навыков английской устной речи средствами нетрадиционных форм / О. А. Заболотская // Зб. наук. пр. ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – О., 2000. – Вип. 12. – С. 38 – 46.
24. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
25. Задорожна І. Speak English Fluently: навчально-методичний посібник / Задорожна І., Баб'юк О. – Тернопіль: Вектор, 2018. – 135 с.
26. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. / С. С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
27. Зимняя И. А. Лингвopsиxология речево́й деятельности / И. А. Зимняя. – М.: РАО/МПСИ, 2001. – 248 с.
28. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
29. Калошина И. П. Структура и механизмы творческой деятельности / И. П. Калошина. – М.: МГУ, 1983. – 168 с.
30. Кіржнер С. Е. Професійно спрямований монолог як об'єкт навчання студентів правових спеціальностей усного англомовного спілкування / Кіржнер С. Е. // Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія. – 2012. – Вип. 24. – С. 130-135. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvkyu\\_2012\\_24\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvkyu_2012_24_23) (дата звернення 08.10.2021).

31. Клепиков О. І. Основи творчості особистості : навч. посіб. / О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий. – К.: Вища шк., 1996. – 295 с.
32. Ковшиков В. А. Психолінгвістика. Теорія речевої діяльності / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М.: АСТ : Астрель, 2007. – 318 с.
33. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1975. – 255 с.
34. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и вопросы грамматического порождения высказывания / А. А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучение языку. – М. : МГУ, 1967. – С. 6-16.
35. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики : Учебник для студентов вузов / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
36. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекцій : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей КПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
37. Луцан Н. І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Луцан Надія Іванівна; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 1995. – 186 с.
38. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
39. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / О. Б. Бігич та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 2011. – 344 с.
40. Моляко В. А. Техническое творчество и трудовое воспитание / В. А. Моляко. – М.: Знание, 1985. – 134 с.
41. Навчальні програми з іноземних мов для старшої профільної 12-річної школи // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 5. – С. 10-44; 2010. – № 1. – С. 8-37.

42. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / Ніколаєва С. Ю. // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.

43. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова. – К.: Академія, 2010. – 328 с.

44. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Е. И. Кузовлѐва. – Ростов н/Д : Феникс : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

45. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис. кандидата пед. наук: 13.00.02 / Пащук Вікторія Степанівна ; Київський національний лінгвістичний ун-т. – Київ, 2002. – 247 с.

46. Пащук В. С. Розвиток вмій продукування монологів різних типів з використанням автентичних художніх відеофільмів / В. С. Пащук // Teach and Learn. – Житомир : Волинь, 2000. – Вип.3. – С.30-32.

47. Пономарев А. Я. Психология творчества и педагогика / А. Я. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 324 с.

48. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов : іноземні мови. 2-12 класи. – К. : ВТФ «Перун», 2005. – 208 с.

49. Рогова Г. В. Методика обучения иностранному языку в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

50. Румянцева И. А. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. А. Румянцева. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 320 с.

51. Сищенко Ю. Р. Метод драматизації в системі розвитку усного та писемного мовлення студентів – майбутніх вчителів іноземної мови (з досвіду роботи) / Ю. Р. Сищенко // Гуманіт. вісн. ПереяславХмельницького держ. пед. ун-ту імені Григорія Сковороди. – 2008. – Вип.14. – С. 327-330.

52. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию: (На материале англ. яз.) Пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – Киев: Рад. шк., 1983. – 119 с.

53. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Скляренко // Інозем. мови. – 1999. – № 3. – С. 3-8.

54. Скляренко Н. К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе / К. И. Онищенко, С. Л. Захарова. – К.: Радян. Школа, 1998. – 150 с.

55. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Каравела, 2012. – 400 с.

56. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

57. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход / Е. Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

58. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр. – М.: Изд-во «Логос», 1998. – 296 с.

59. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у мовному закладі освіти : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2005. – 248 с.

60. Українська О. О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 : захищена 08.10.2009 : затв. 16.12.2009 / Ольга Олександрівна Українська. – К. : Київський національний лінгвістичний ун-т., 2009. – 279 с.

61. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Издво Ин-та психотерапии, 2001. – 240 с.

62. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – К.: Вид. центр «Академія», 2000. – 544 с.
63. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в школе : учеб. пособие / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
64. Ягупов В. В. Педагогіка: навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
65. Якобсон П. М. Проблема мотивации в психологии поведения человеке / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
66. Ярмолевич О. І. Формування образно-концептуальних компонентів мислення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : 13.00.01 / О. І. Ярмолевич ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1998. – 18 с.
67. Bialystok E. Communication strategies: A Psychological Analysis of Second-language use / E. Bialystok. – Oxford : Blackwel, 1990. – 223 p.
68. Brown D. Principles of language learning and teaching / D. Brown. – Pearson education, 2007. – 424 p.
69. Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
70. Guilford J. P. Creativity: yesterday, today, tomorrow / J. P. Guilford // I of creative behavior. – 1967. – Vol. 1. – P. 3 – 14.
71. Hadfield J. Simple speaking activities / J. Hadfield. – Oxford: Oxford, 2000. – 80 p.
72. Harris E. Small group and team communication / E. Harris. – London: Pearson Education, 2008. – 337p.
73. May S. Doing creative writing / S. May. – Routledge, 2007. – 167 p.
74. Miller Ch. Games: purposes and potential in education / Ch. Miller. – Springer, 2008. – 269 p.

75. Mishan F. *Designing Authenticity into Language Learning Materials* / F. Mishan. – Bristol; Portland: Intellect Books, 2005. – 330 p.
76. Morley D. *Creative writing* / D. Morley. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 291 p.
77. Nunan D. *Designing tasks for the communicative classrooms* / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 110 p.
78. Nunan D. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers* / D. Nunan. – Prentice Hall, 1998. – 252 p.
79. Palloff R. *Lessons from Cyberspace classroom* / R. M. Palloff, K. Pratt. – San Francisco : Jossey-Bass, 2001. – 204 p
80. Richards J. *Approaches and Methods in Language Teaching* /J. Richards. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 384 p.
81. Robert B. *Speaking for yourself* / Robert B. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 129 p.
82. Robert W. Lucas *Creative Learning: Activities and Games That REALLY Engage People*/ Robert W. Lucas. – John Wiley & Sons, 2007. – 250 p.
83. Seymour D. *700 Classroom Activities [Electronic resource]* / D. Seymour. – Macmillan Education, 2005. – Access mode: <http://www.macmillaneducation.com> (last access: 07.09.2021).
84. Thornbury Scott *How to Teach Speaking* / Scott Thornbury. – L.: Pearson-Longman, 2005. – 156 p.

## Додаток А

### Приклади завдань першого (репродуктивного) етапу

#### Завдання 1.

Тип завдання: ігрове.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: загальногруповий / груповий.

15 words – Students are offered to brainstorm fifteen words which they associate with the topic in question. The words are written on the blackboard. Then the teacher tells the students that fifteen words are too many to describe the topic and offers them to leave ten words. Then the teacher tells them that ten words are also too many, they should leave just five ones. In the end they have to make up a story or a dialogue with the words. While doing the exercise students learn to discuss and consider different points of view.

#### Завдання 2.

Тип завдання: ігрове.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: загальногруповий / груповий.

Hidden emotions - Students role-play scenes in which the hidden emotion must be guessed. Divide the class in pairs, or groups of three. Ask the students to decide on the situation, on their roles, and on a dominant emotion. Ask them to role-play the situation in front of the class, and ask the other students to guess what the hidden emotion is. Suggested situations:

- A wedding anniversary. The husband brings a present, but it is not what the wife wants. Hidden emotion: disappointment.

- An employee in a large company acts as a guide to a new employee who is much younger. Hidden emotion: jealousy.

- Two people who do not know each other meet at the party. Hidden emotion: boredom.

## Додаток Б

### Приклади завдань другого другому (реконструктивному) етапу

#### Завдання 1.

Тип завдання: ігрове.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: груповий.

Dubbed Movie – Ask two or more students to do a role-play. You could give them a location, or tell them to pretend to act out a scene from a film that all the students know. The catch is that the students don't speak, although they can move their mouths as if they are speaking. Two or more students sit in front of the action, and do the speaking. You might want to give them time to prepare this depending on the level of the students.

#### Завдання 2.

Тип завдання: психологічного характеру.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: груповий.

The Good, the Bad and the Ugly Advice: Nominate or ask for three students. They form a line (or sit down in a row). The class asks questions or gives problems for which they need advice. Each of the three students provides a different kind of advice: good, bad, and really bad (ugly) advice. Switch the roles around so that different people get a chance to provide different kinds of advice. If the 'bad advice' is really bad, then the 'ugly advice' should be even worse. This is very good for practicing modal verbs for giving advice (should, ought to, must).

#### Завдання 3.

Тип завдання: психологічне

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: груповий.

What do I look like?

Ask the students to sit in a circle, in groups of not more than twelve. Ask the students to try on the props and accessories in turn (such as a white coat, a hat, glasses, etc.) Students comment on the changed appearance (She looks more serious in this hat. He looks much older in this coat.)

## Додаток В

### Приклади завдань третього (творчого) етапу

#### Завдання 1.

Тип завдання: рефлексивно-діяльнісне.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний / загальногруповий.

Channel Hopping – For this activity you need a remote control as a prop. Divide the class into groups and give each different group “channels” or “television shows”. Possibilities include a soap opera, a sportscast, a reality show, an action movie etc. Point the remote at one group and pretend to “turn on” the channel. The group must provide the speech of the channel or show they represent. After a while, “change” the channel by pointing to a different group. The first group stops and the second one begins. Tell the students that you are very picky and will change the channel if you get bored! On another day you can give the remote control to a different student who can “channel hop”.

#### Завдання 2.

Тип завдання: рефлексивно-діяльнісне.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний / загальногруповий.

Both sides of the question - Choose a conflictual situation, such as:

- an adolescent returning home late at night to find an irate parents waiting up for him or her;
- two parents blaming each other for their child’s bad results at school;
- a student being told off by a head teacher when he or she has been caught smoking.

Students form a circle. They write down the initial accusatory and probably irate remark, for example, a parent might say to his or her child: Where have you been till

this time of night? When all the students have completed this first remark, they pass the papers to the right. Each student reads the remark silently and writes an answer. He or she must respect the tone of the remark on the page, which maybe completely different from what he or she wrote and passed on earlier. Then students pass the sheets of paper back to their left, so that they now have their original remarks in front of them, plus the response. Their task is to continue with their first remark. This process is repeated several times, with each student participating in two different dialogues, and seeing both sides of the question. In the end students read their dialogues.

## Додаток Г

### Приклади фрагментів тематичних занять

#### Тема «Feelings and emotions»

Завдання 1. Синквейн

Мета: засвоєння та відтворення нових лексичних одиниць.

За рівнем мовлення: слово/фраза.

Мова текстового матеріалу: одномовне.

Місце виконання: аудиторне/ позааудиторне.

Режим виконання: індивідуальний / загальногруповий.

Основний у завданні вид діяльності: рефлексія.

Інструкція: Choose any word describing a feeling and write a poem which has five lines according to the plan:

- What is your topic?
- What does your topic look like? Smell like? Taste like? Sound like?
- Feel like?
- What can this (your topic) do (what action)?
- How do you feel about your topic?
- What are some other words that have the same meaning as your topic (synonyms)?

Приклади учнівських робіт:

*Happiness*

*It's bright. It smells like roses. It tastes like strawberries. It sounds like wind.*

*It can make me laugh.*

*It's merry, gay and carefree.*

*Impatience*

*It's red. It smells like fire. It tastes like hot bread. It sounds like a bell.*

*It moves like a fast car.*

*I'm nervous.*

*It's quick, abrupt, sharp and dangerous.*

Як бачимо на вищезгаданих прикладах, учні виконали завдання на досить високому рівні, використовували порівняння, різноманітні прикметники для опису емоцій, у цілому вони творчо підійшли до виконання завдання.

Завдання 2. «Дзеркало»

Мета: розвиток умінь усного монологічного мовлення.

За рівнем мовлення: фраза.

Мова текстового матеріалу: одномовне.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: підгруповий.

Основний у завданні вид діяльності: драматизація.

Інструкція: You will work in pairs. One pair will get a card with the description of the emotional state on it. The task of one person in the pair is to read the description and show the feeling to the partner who will have to repeat his/her movements without saying a word. The task of the other pair of students is to guess what kind of feeling it is and describe the emotional state of the pair.

Наведемо приклади завдань на картках: «*You are in a state of anguish. Your friend has invited everybody for her/his birthday party except you. She/He told you that she/he didn't want to see anybody that day. Anyway you decided to congratulate her, bought a present, came to her house and saw the party*» or «*You are the happiest person in the world. You've bought a car you dreamt about*» or «*You adore your baby sister. She's so cutie and funny*», etc.

Завдання 3. «Шедевр»

Мета: розвиток монологічних умінь.

За рівнем мовлення: фраза.

Мова текстового матеріалу: одномовне.

Місце виконання: аудиторне.

Режим виконання: підгруповий / індивідуальний.

Основний у завданні вид діяльності: рефлексія.

Інструкція: You will see the picture Van Gogh Starry Night. Describe your emotions and feelings when you see these pictures.



Рис. Г.1 – Ілюстрації до завдання «Шедевр».  
Картина Ван Гога «Зоряна ніч»

### Тема «Sport»

Під час вивчення теми «Sport» ми використовували завдання творчого характеру, що містили елементи драматизації.

Завдання 1. «Мовчазна статуя»

Мета завдання: вироблення навичок та розвиток умінь уживання лексичного матеріалу.

За рівнем мовлення: фраза/ текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторне

Режим виконання: загальногруповий/ підгруповий

Основний у завданні вид діяльності: драматизація

Інструкція: Make a circle. One of you is in the center of the circle. The person in the center of the circle turns back to the others and at the teacher's signal turns to the group showing a sportsman in action (a football player who scored the goal, etc.). The task of the rest of the group is to describe what they see. (Групі учнів пропонувалося організувати півколо. Один з учасників, вийшовши в середину цього півкола, повертався спиною до інших і за сигналом вчителя (сигналом може служити плеск долоней) повертався обличчям до групи, заздалегідь прийнявши позу спортсмена, який виконував яку-небудь дію (наприклад, футболіста, який забив гол, баскетболіста, який кидає м'яч в корзину, та ін.). Завдання решти учасників полягало в тому, щоб розшифрувати приналежність спортсмена до якогось виду спорту й назвати дію, яку той виконував безпосередньо в цей момент).

Завдання вимагало від учасників великої концентрації уваги, уміння зосередитися, мислити логічно, активізувала словниковий запас. Такого типу завдання викликали неабиякий інтерес у учнів і формували позитивну мотиваційну настанову в подальшій роботі.

Завдання 2. «Займи позицію»

Мета: розвиток навичок усного діалогічного та монологічного мовлення.

За рівнем мовлення: фраза/ текст

Мова текстового матеріалу: одномовне

Місце виконання: аудиторне

Режим виконання: загальногруповий.

Основний у завданні вид діяльності: гра

Інструкція: Listen to the statement: To smoke or not to smoke? Go to the left if you think that smoking is not dangerous, go to the right side of the classroom if you think smoking is really dangerous. Try to persuade your opponents to consider your point of view.

## Тема «Travelling»

Завдання 1. «Готель».

Мета: розвиток усного монологічного мовлення.

За рівнем мовлення: фраза.

Мова текстового матеріалу: одномовне.

Місце виконання: аудиторне.

Режим виконання: підгруповий .

Основний у завданні вид діяльності: гра.

Інструкція: You will get a card with the task on it. Your task is to roleplay the dialogue. One of you is a guest, the other is a hostess of a hotel. The task of the guest is to render the emotional state of a person in one of the suggested situations. The examples of the situations: «You are very satisfied with the room: the room is large, light and even clean!»; «You are furious – you’ve got an awful sight out of your window!»; «You are in a good mood – your neighbour is a musician!»; «You are in a bad mood – there is no hot water in the room and the lavatory is in the hall downstairs!»; «You are shocked – the room is 359\$ for night!», etc.

Завдання 2. «My memories»

Мета: розвиток усного монологічного мовлення студентів

За рівнем мовлення: текст.

Мова текстового матеріалу: одномовне.

Місце виконання: аудиторна вправа.

Режим виконання: підгруповий (парний).

Основний у завданні вид діяльності: рефлексія.

Інструкція: Close your eyes and recall in your memory the time when you were travelling on public transport (interesting, terrible, tiring, unusual, etc.). Remember the stages of the travelling in details. Then open your eyes and tell your partner (the whole group) about your experience.

Приклади учнівських розповідей:

*«Once upon a time I was going to the institute by bus. I saw her at once. She was my Juliet! I fell in love with her immediately but she didn't notice me, she was talking*

*over the phone! It seemed to me she was in love with her telephone... And I decided to step her foot. She yelled with pain, dropped the telephone and .... So, I think she started hating me at that moment, I really, really felt it...».*

*«Once I was travelling by train. It was the first time I was travelling by train. I was so excited that couldn't sleep the night before. But when I got into the carriage I was shocked! Dirty windows! Dirty floors and walls! And also awful pillows and matrasses! When the conductor brought me my tea it was not tasty and was very disgusting!»*

*«I've never flown by plane and I wonder how interesting it is. You are flying like a bird, you see all the countries and you feel as if you are the biggest person in the world, because everything is so tiny under you...».*

## Додаток Д

### Текстовий матеріал до діагностичного завдання 3

Текст 1. Wendy is a student and she is very bad with money. She spends everything on clothing and going out and doesn't have any money to buy books, etc. Her parents are annoyed with her and don't give her any extra money, but Wendy's grandmother gives her extra money every time she sees her.

Текст 2. Chris recently started a new job in the advertising industry. The money is good, but he has to work very long hours. He never goes out with his girlfriend in the evening any more, saying he is too tired and all he wants to do is stay at home and watch videos. Chris' girlfriend says he must choose between her and the job.

Текст 3. Oliver dreams of becoming a professional footballer. He spends all his time training and playing for his local amateur team. He is now eighteen years old, and he wants to leave school and become a professional footballer. His parents want Oliver to go to university and study to be a doctor.

Текст 4. Our sixteen-year-old son has just left school. He has also just left home. He is an only child, and my husband and I have always tried to be good parents to him.

The moment he left school, he said he was now an adult. He said he was going to find a flat somewhere, get a job and live his own life.

He has not gone to live with friends or a girl.

But we would like him back home. At least we would like to know where he is. He has not sent us an address or a phone number, and has not contacted us since he left a month ago. What should we do?

Текст 5. When she died a month ago, my mother-in-law had been living with us for seven years. She had become part of the family and we all miss her very much, in particular our young daughter who is seven years old.

Since our daughter's birth our «granny» had been a second mother to her. Now she is gone, our daughter is very unsettled, cries a lot and is difficult to deal with. More important, she keeps asking: Where's Granny? or Where's Granny gone? The only answers we have given have been «She's gone away for a while» or «She's gone to heaven». Neither of these satisfy her.

How can we tell a seven-year-old that her grandmother has died and will not be coming back?