

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет міжнародних відносин
Кафедра практики іноземної мови та методики викладання

ДИПЛОМНА РОБОТА
Магістр

Галузь знань _____ 01 Освіта/Педагогіка _____

Спеціальність 014 Середня освіта (Мова і література (англійська))

на тему: **ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ПИСЬМА
АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

Виконала: студентка 2-го курсу
група СОАм-19-1

М. А. Івасішина

Керівник
канд. психол.наук, доц.

І. В. Коваль

До захисту допускаю:
Зав.кафедри практики іноземної
мови та методики викладання
д-р пед. наук, проф.

_____ 2020р.

Н. М. Бідюк

Бланк завдань

АНОТАЦІЯ

Івасішина М. А. Інтерактивне навчання письма англійською мовою учнів старших класів загальноосвітньої школи. – Магістерська дипломна робота.

Дипломна робота магістра на здобуття кваліфікації магістра за спеціальністю 014 – Середня освіта (Мова і література (англійська)). – Хмельницький національний університет, факультет міжнародних відносин, кафедра практики іноземної мови та методики викладання, наук. кер. канд. психол. наук, доц. Коваль І.В. – Хмельницький, 2020.

Загальний обсяг роботи становить 67 сторінок, із них 60 – основного тексту. Робота містить 62 джерела посилань.

Ключові слова: навчання письма, психофізіологічні аспекти, інтерактивні методи, дидактичні та методичні принципи

Магістерська дипломна робота присвячена дослідженню інтерактивної методики формування англомовної компетентності в письмі учнів старших класів.

У роботі розглянуто методичні засади навчання письма іноземною мовою учнів старших класів, психофізіологічні аспекти навчання письма та лінгвістичні особливості англомовних текстів.

Досліджено особливості інтерактивного навчання письма, дидактичні та методичні принципи навчання письма. Розроблено система вправ для інтерактивного навчання письма учнів 11 класу. Експериментально доведено ефективність та доцільність використання інтерактивної методики навчання письма.

Підпис автора

Дата подання роботи до захисту

SUMMARY

Ivasishina M. A. Interactive teaching of writing in English to high school students. – Master's thesis.

Thesis for obtaining Master's degree in specialty 014 – Secondary education (Language and Literature (English)). – Khmelnytskyi National University, Faculty of International Relations, Department of Foreign Language Practice and Teaching Methods, scientific supervisor: Candidate of Philological Sciences, Assoc. Prof. Koval I. V – Khmelnytskyi, 2020.

The paper consists of 67 pages, the main text comprising 60 pages. The work contains 62 cited sources.

Key words: learning to write, psychophysiological aspects, interactive methods, didactic and methodological principles.

The master's thesis is devoted to the study of interactive methods of forming English-language competence in the writing of high school students.

The methodical bases of teaching writing in a foreign language to senior pupils, psychophysiological aspects of teaching writing and linguistic peculiarities of English texts are considered in the work.

Peculiarities of interactive teaching of writing, didactic and methodical principles of teaching of writing are investigated. A system of exercises for interactive learning of writing for 11th grade students has been developed. The effectiveness and expediency of using an interactive method of teaching writing has been experimentally proven.

Author's signature

The date of the work submission to defence

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ ПИСЬМА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	9
1.1. Методичні засади навчання письма іноземною мовою учнів старших класів.....	9
1.2. Психофізіологічні аспекти навчання письма.....	16
1.3. Лінгвістичні особливості англомовних текстів.....	19
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ПИСЬМА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТАРШОКЛАСНИКІВ	25
2.1. Особливості інтерактивного навчання письма	25
2.2. Дидактичні та методичні принципи навчання письма.....	29
2.3. Система вправ для інтерактивного навчання письма учнів 11 класу.....	38
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ІНТЕРАКТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПИСЬМА.....	47
3.1. Критерії оцінювання вмінь письма.....	47
3.2. Організація експериментального навчання та аналіз результатів.....	50
ВИСНОВКИ.....	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	61

ВСТУП

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується помітним підвищенням інтересу до писемної комунікації. Згідно з чинною Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів з іноземної мови, основна мета навчання іноземної мови в закладах такого типу полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння. Особливе місце в навчальному процесі займає писемне мовлення як одна із форм комунікації [36].

Така тенденція знаходить своє відображення і в галузі сучасної методики навчання іноземних мов (ІМ), у межах якої процес формування писемної компетентності (ПК), зокрема англомовної, стає об'єктом численних наукових досліджень. Різноманітним аспектам навчання англійського писемного мовлення (ПМ) присвячені праці таких учених, як В. В. Бебих, О. П. Биконя, Г. Е. Борецька, Е. В. Васильєва, Т. В. Глазунова, О. В. Горбунов, Н. В. Зінукова, Т. М. Каменєва, О. Г. Квасова, Т. М. Корж, Г. Ф. Кривчикова, Дж. Лейн, Е. Лейндж, С. В. Литвин, І. М. Мельник, О. О. Москалець, Л. І. Назіна, О. В. Пінська, Е. Роткегель, О. С. Синекоп, Г. С. Скуратівська, О. М. Устименко, Д. Ферріс, Т. Херінг-Сміт, Т. В. Хільченко, А. Ю. Чуфарлічева, О. В. Щур та ін. За останні роки в дисертаційних дослідженнях розроблено методику навчання письма як однієї з форм комунікації (Г. Г. Бедросова, О. В. Кудряшова); методику навчання писемного мовлення як творчої діяльності (М. К. Алтухова, О. Е. Бабушис, Г. І. Назарова); теоретично обґрунтовано й практично розроблено методику навчання письма учнів старшої загальноосвітньої школи (Н. П. Головіна; С. В. Литвин, О. А. Щербак); розроблено методику поетапного формування комунікативної компетентності в письмі (О. В. Кудряшова); розроблено методику інтерактивного навчання писема (Г. Ф. Кривчикова, О. С. Синекоп); методику навчання письма з використанням технічних засобів (О. А. Палій, О. М. Серєда, І. М. Тутачикова, М. А. Татарінова).

Водночас недостатня увага до письма і письмових вправ у навчанні іноземних мов, виконання яких пов'язане з функціонуванням більшого у

порівнянні з усним мовленням числа аналізаторів, призводить до збіднення навчального процесу, до швидшого забування, до втрати умінь та навичок, здобутих значними зусиллями. Зокрема, на сучасному етапі розвитку методики навчання іноземної мови часто можна спостерігати недостатній рівень розвитку писемного мовлення школярів. Учні у своїх писемних роботах не завжди сліdkують за напрямком розвитку думки, не можуть сформулювати головну думку, мало уваги приділяють структурному оформленню текстів [27, с. 219–220].

Значна кількість методистів порушують питання навчання письма у вищій школі. Навчанню письма в загальноосвітній основній школі присвячено набагато менше праць. Так, І. В. Дубко проведено дослідження щодо використання методу проєктів у навчанні письма учнів основної школи письма німецькою мовою після англійської.

Однак, недостатньо дослідженим залишається питання формування англійської компетентності в письмі учнів старших класів.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена:

- необхідністю вдосконалення підготовки учнів з англійської мови;
- доцільністю розробки сучасної методики формування англійської компетентності в письмі старшокласників;
- методичним потенціалом інтерактивних форм роботи;
- недостатньою дослідженістю проблеми.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці інтерактивної методики формування англійської компетентності в письмі учнів старших класів.

Досягнення визначеної мети дослідження передбачає вирішення таких **завдань**:

- 1) виявити методичні передумови навчання письма іноземною мовою учнів старших класів;
- 2) проаналізувати психофізіологічні аспекти навчання письма учнів старших класів;

- 3) визначити лінгвістичні особливості англомовних текстів;
- 4) обґрунтувати й розробити систему вправ для інтерактивного навчання письма учнів 11 класу;
- 5) експериментально перевірити ефективність розробленої системи вправ для інтерактивного навчання письма.

Об'єктом дослідження є процес формування англомовної компетентності в письмі учнів старших класів.

Предметом дослідження виступає методика формування англомовної компетентності в письмі учнів старших класів.

Для вирішення поставлених у дослідженні завдань використано такі **методи дослідження**:

- критичний аналіз наукової літератури з методики навчання іноземної мови, а також літератури з психолінгвістики;
- аналіз робочих програм і підручників з іноземної мови для учнів загальноосвітніх шкіл;
- наукове спостереження за процесом навчання іноземної мови;
- тестування учнів з метою виявлення рівнів сформованості їхньої англомовної компетентності в письмі;
- методичний експеримент;
- аналіз експериментальних даних.

Наукова новизна дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та розробці методики формування англомовної компетентності в письмі учнів старших класів.

Практична цінність дослідження полягає в розробці системи вправ для формування англомовної компетентності в письмі учнів старших класів.

Структура дипломної роботи зумовлена її цілями і завданнями. Робота складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ ПИСЬМА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

1.1. Методичні засади навчання письма іноземною мовою учнів старших класів.

Тривалий час у методиці викладання ІМ не було стрункої системи навчання ПМ як виду мовленнєвої діяльності. Навчання письма займало підпорядковане місце і зводилося до виконання в письмовій формі вправ на формування лексичних і граматичних навичок та відповідних контрольних завдань. Іншими словами, письмо розглядалося здебільшого як засіб навчання та контролю рівня сформованості навичок і вмінь. Таку допоміжну роль письма в навчанні ІМ можна пояснити його доволі обмеженим функціонуванням у межах повсякденної дійсності, у зв'язку з чим ймовірність частого виникнення життєвих ситуацій, які потребували б спілкування в письмовій формі іноземною мовою, не розглядалась як реальна перспектива [32, с. 14].

Цілі навчання іноземних мов в середніх навчальних закладах формуються Державним освітнім стандартом і Програмою з іноземних мов. Вони визначають очікувані результати навчальних досягнень учнів в оволодінні іноземною мовою за період навчання в середньому загальноосвітньому закладі.

Розглянемо як трактується фахівцями поняття "мета навчання іноземної мови". А. М. Щукін визначає мету навчання мови як заздалегідь передбачуваний результат педагогічної діяльності, який досягається за допомогою різноманітних прийомів, методів і засобів навчання [47, с. 106]. Загальновідомо, що цілі навчання іноземної мови визначаються Державними освітніми стандартами і Програмами з іноземних мов. У чинній програмі для шкіл зазначається, що головною метою навчання

іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах є формування в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок [36, с. 3–4].

Як підкреслює С. Ю. Ніколаєва, у сучасній методиці навчання іноземних мов іншомовна комунікативна компетентність (ІКК) розглядається як єдність, що складається з декількох складників, тобто компетентностей. Найчастіше вчені включають до складу ІКК такі компоненти [31, с. 15]:

- 1) мовні компетентності;
- 2) мовленнєві компетентності;
- 3) лінгвосоціокультурну компетентність як сукупність соціолінгвістичної, соціокультурної й соціальної компетентностей;
- 4) навчально-стратегічну компетентність.

Мовні компетентності передбачають володіння знаннями про систему мови, правила функціонування мовних одиниць у мовленні і здатність за допомогою цієї системи розуміти чужі думки і висловлювати власні судження в усній чи письмовій формах [47, с. 140]. Мовні компетентності передбачають оволодіння учнями мовним матеріалом з метою його використання в усному і писемному мовленні. До їх складу відносять фонетичну, лексичну, граматичну компетентності, компетентності у техніці читання і письма [31, с. 15].

Мовленнєві компетентності визначають як знання способів формування і формулювання думок за допомогою мови, яке забезпечує можливість організувати і здійснити мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір), а також здатність користуватися такими способами для розуміння думок інших людей і висловлювання власних суджень, уміння користуватися мовою в мовленнєвому акті [47, с. 140]. Мовленнєві компетентності включають компетентності в аудіюванні, говорінні (в діалогічному мовленні та монологічному мовленні), читанні, письмі. В складі мовленнєвих компетентностей виділяють ще компетентність у перекладі / медіації [31, с. 13].

Лінгвосоціокультурна компетентність, на думку С. Ю. Ніколаєвої, – це сукупність кількох компетенцій: соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної [31, с. 13]. Н. Ф. Бориско розуміє лінгвосоціокультурну компетентність як сукупність специфічних лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурознавчих та міжкультурних знань, навичок та вмінь, які складають здатність і готовність особистості до міжкультурного діалогу в якості учасника і посередника [8, с. 63]. Формування компетентності здійснюється в діалозі культур з урахуванням відмінностей у соціокультурному сприйнятті світу і сприяє досягненню міжкультурного розуміння між людьми і становленню «вторинної мовної особистості» [47, с. 140].

Навчально-стратегічну компетентність визначають як володіння різними навчальними і комунікативними стратегіями та вміння використовувати їх у процесі вивчення ІМ і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування. Навчально-стратегічна компетентність містить, у свою чергу, навчальну і стратегічну компетентності [31, с. 15]. Навчальна компетентність в трактуванні О. М. Щоголевої – це здатність учня керувати своєю навчальною діяльністю на всіх її етапах: від постановки цілі і вибору способів вирішення задач до оцінки отриманого результату [46, с. 30]. Більш детальне визначення навчальної компетентності, яке відображає сучасний погляд на поняття, запропоновано С. Ю. Ніколаєвою. Автор трактує навчальну компетентність як здатність студента (учня) користуватися раціональними прийомами розумової праці, стратегіями оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурними і мовними компетентностями; самостійно вдосконалюватися в міжкультурному спілкуванні [31]. Стратегічна компетенція, яку інколи називають компенсаторною, – це здатність компенсувати у процесі спілкування недостатній рівень володіння АМ, нестачу мовленнєвого і соціального досвіду спілкування АМ, здатність використовувати стратегії міжкультурного спілкування [31, с. 15].

У чинній Програмі для середніх загальноосвітніх навчальних закладів з ІМ, укладеною згідно з "Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти", зазначено, що на **кінець 9 класу** рівень володіння учнями іноземної мови повинен відповідати рівню **A2+**, а на **кінець 11 класу – B1+**.

Мету навчання іншомовного письма можна сформулювати як навчання висловлювати свої думки у письмовій формі з дотриманням культури писемного мовлення [13, с. 25].

Оскільки мета навчання зумовлює зміст, то вважаємо за необхідне визначити зміст навчання письма, який детермінує мету і завдання навчання письма. Услід за О. В. Хоменко вважаємо, що зміст навчання складається з чотирьох компонентів: позамовного, мовного та мовленнєвого, соціокультурного та психологічного [44, с. 29]. Розглянемо вищезазначені компоненти змісту стосовно навчання письма учнів старшої школи.

До *позамовного* компоненту змісту навчання письма відносять сфери, теми, проблеми та ситуації спілкування, в межах яких формується мовленнєва компетентність у письмі. Будь-який мовленнєвий акт здійснюється у контексті певної ситуації в рамках однієї зі сфер діяльності та організації суспільного життя. Під сферою писемного спілкування, слідом за С. В. Литвин, ми розуміємо певну сукупність однорідних комунікативних ситуацій, які характеризуються однотипністю мовленнєвої поведінки індивіда та відносин між комунікантами [26, с. 32].

Авторка виокремила три сфери, в яких можлива писемна комунікація учнів старшої школи: 1) соціально-побутова; 2) соціально-культурна; 3) професійно-трудова [26, с. 34].

Услід за І. В. Дубко [13] ми визначаємо такі сфери писемного спілкування:

1) *соціально-побутова сфера*: комунікативний намір індивіда зумовлюється необхідністю задоволення соціально-побутових потреб. Комунікативні відносини між комунікантами мають офіційно-діловий

характер. До цієї сфери можна віднести написання коротких персональних об'яв, записок, заповнення анкети або опитувального листа, формуляра;

2) *соціально-культурна сфера*: мовленнєва поведінка індивіда впливає із самої потреби в спілкуванні. Комунікативні відносини між учасниками комунікації носять неофіційний характер. Типовими прикладами може бути спілкування в такому жанрі, як листування.

Другим компонентом змісту навчання письма учнів основної школи є *мовний та мовленнєвий* компонент, який складається з мовного та мовленнєвого матеріалу. До мовного та мовленнєвого компоненту навчання письма входять знання учнями основної школи загальних правил орфографії, коректного використання граматики, лексики, засобів міжфразового зв'язку у писемному мовленні, тобто коректне використання мовного та мовленнєвого матеріалу – орфографічного, граматичного і лексичного – на рівні B1+.

Складовою мовленнєвого компоненту ми також вважаємо текст, оскільки не буває акту комунікації без тексту. **Тексти** визначають як зв'язну послідовність усних і письмових висловлювань, що породжуються і сприймаються в процесі мовленнєвої діяльності, яка здійснюється в конкретній сфері спілкування [11, с. 129]. Тексти виконують комунікативну, прагматичну, когнітивну і епістеміологічну функції. Комунікативна функція реалізується через здатність тексту бути важливим засобом спілкування, інформаційної взаємодії партнерів по спілкуванню. Прагматична функція полягає в соціопсихологічному впливі на учасників комунікації. Когнітивна функція визначається здатністю текстів висловлювати судження і формувати світогляд. Епістеміологічна функція виявляється в здатності тексту відобразити навколишню дійсність, притаманну певному лінгвосоціуму, суспільно-історичний досвід, знання [11, с. 129-130]. Крім зазначених, у навчальному процесі текст виконує ще й навчальну функцію, допомагаючи оволодіти певними знаннями, навичками та вміннями. У СР повинні використовуватися автентичні тексти, під якими розуміють тексти, які носії

мови продукують для носіїв мови, тобто власне оригінальні тексти, які створюються для реальних умов, а не для навчальної ситуації [43, с. 193].

Кожен текст належить до певного мовленнєвого жанру. Згідно з чинною Програмою на кінець 11 класу учні повинні вміти писати особисті та ділові листи, есе, доповіді, заповнювати формуляр, анкету, робити нотатки.

Соціокультурний компонент виступає третім компонентом змісту навчання. Його зміст складається із системи соціокультурних знань, навичок та вмінь. Спираючись на думку С.В. Литвин, до соціокультурного компоненту змісту навчання учнів письма ми віднесли особливості, або стандарти (термін Литвин) [26, с. 35] побудови текстів у відповідних жанрах і стилях. Перш за все, це композиційна структура тексту, певна послідовність надання інформації, і мовні та мовленнєві стандарти: знання учнями правил транслітерації власних назв, знання учнями певних зразків мовлення та формул мовленнєвого етикету.

Четвертим компонентом змісту навчання письма учнів основного ступеню навчання є *психологічний* компонент, до складу якого входять навички та мовленнєві вміння користуватися мовою на письмі з метою спілкування.

Цей процес включає формування та вдосконалення орфографічних, лексико-граматичних навичок письма; формування та розвиток вмінь створювати писемні тексти у певних жанрах; вдосконалення вмінь читання та розуміння текстів цих жанрів.

Узагальнено зміст навчання письма англійською мовою учнів старших класів зображено на рис. 1.1.

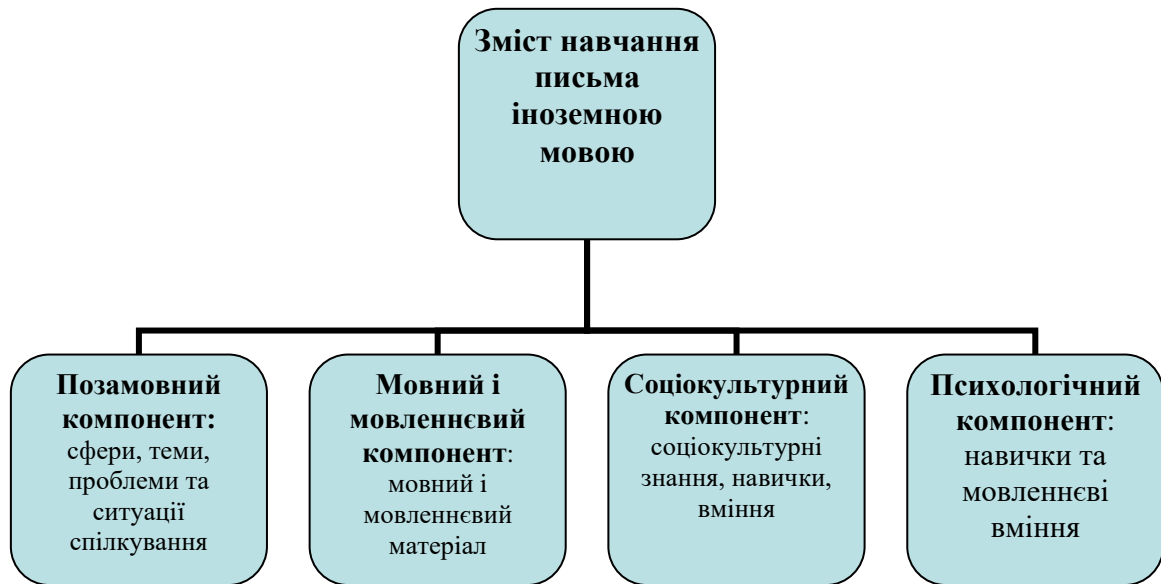


Рис. 1.1 Зміст навчання письма англійською мовою учнів старших класів

Оскільки цілі відображають завдання письма, звернемося до Програми для визначення основних завдань письма в 10 та 11 класах. Отже, навчання письма в 10 класі передбачає формування в учнів умінь:

- написати короткий твір з теми;
- написати есе, особисті та офіційні листи, доповіді;
- стисло в письмовій формі передати зміст прочитаного чи почутого;
- заповнити формуляр або певний тип анкети;
- оформити пункти плану;
- робити для себе нотатки.

Відповідно в 11 класі завданнями навчання письма є формування вмінь:

- передавати в письмовій формі зміст побаченого/почутого/прочитаного;
- письмово обґрунтувати або спростувати певну думку
- висловити особисте ставлення до подій, людей, речей, місць

- письмово передавати інформацію адекватно цілям, завданням спілкування-
- правильно оформляти письмове повідомлення залежно від його форм [36].

Таким чином, ми розглянули методичні передумови навчання письма в старших класах. У наступному підрозділі ми проаналізуємо лінгвістичні особливості англомовних текстів.

1.2. Психофізіологічні аспекти навчання письма

Складний психофізіологічний процес породження писемного мовлення був проаналізований В. О. Артёмовим, Л. С. Виготським, М. І. Жинкіним, І. О. Зимньою, О. О. Леонтьєвим та ін [1; 9; 14; 17; 24]. Схема процесу вираження думки, запропонована ними, включає ряд взаємозалежних етапів від виникнення мотиву до побудови упорядкованого розгорнутого висловлювання.

Писемне мовлення, творче і продуктивне за своєю природою, являє собою результат продуктивного мислення автора. Продуктивне мислення, – це та діяльність, „яка розв’язує проблему і знаходить умови для виконання необхідних дій у пошуку нових зв’язків і відношень, що конкретно виражаються у нових якостях предметів, елементів ситуації...” [38, с.275].

Психологи визначили найбільш істотні ознаки продуктивного мислення:

а) високий рівень виконання розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації, абстрагування); б) гнучкість мислення, яка виявляється у доцільному варіюванні способів дії, у перебудові знань, навичок, умінь відповідно до умов, що змінюються, у здатності швидко і точно переключатися з одного способу на інший, з

прямого на зворотний хід думок; в) гармонічне сполучення, взаємодія наочно-образних, інтуїтивних і словесно-логічних компонентів мислення при високому рівні розвитку кожного з них [38, с.15].

Продуктивне мислення в процесі творчої діяльності проходить п'ять етапів:

- 1) етап аналізу проблемної ситуації й усвідомлення задачі;
- 2) чітке формулювання задачі, усвідомлення кінцевої цілі і прийняття рішення стосовно способів знаходження відповіді на задачу;
- 3) етап проб і помилок, перевірки низки варіантів, пошук найкращого, найбільш раціонального способу рішення;
- 4) етап здогадки, знаходження загального принципу розв'язування задачі;
- 5) етап логічної обробки отриманого рішення і вербалізація [35, с.10].

Установлені етапи продуктивного мислення логічно співвідносяться як етапами породження, так і з етапами сприймання писемного мовлення, які потребують творчого мислення від автора та майбутнього читача.

У ході аналізу й узагальнення існуючих психолінгвістичних схем мовотворення, у методиці виділяють такі його основні фази: 1) мотивація і задум (програма, план), 2) здійснення, реалізація плану, 3) порівняння реалізації з задумом [19, с.113] і 4) фаза редагування [23, с. 45].

Процес мовотворення починається на смисло-інтенційному рівні з виникнення певного комунікативного спонукання і складання загального смислового задуму.

На цьому ж етапі відбувається прогнозування тих чи інших смислових частин тексту: порядок їх слідування одна за одною, способи сполучення, взаємозв'язки і взаємодії. Прогнозується образ майбутнього реципієнта і загальне уявлення про те, що саме варто викласти в майбутньому тексті. Прогнозується також модель майбутнього спілкування, загальна ідея ситуації і її необхідні умови.

Характер семантичного розгортання задуму визначається низкою психолінгвістичних чинників (ситуація спілкування, ступінь володіння мовою, мовний досвід спілкування в аналогічних ситуаціях, наявність у автора і реципієнта спільних знань з предмету, їх взаємостосунки і соціальний стан і т. ін.), які впливають на вибір стилю, окремих словосполучень, ступінь імпліцитності, наявність або відсутність емоційних оцінок. Урешті рещт, саме механізм семантичного розгортання, вкупі з граматичним структуруванням забезпечує адекватну реалізацію задуму і комунікативного наміру автора [23, с. 47].

За допомогою “зворотної” аферентації або слухового контролю проводиться перевірка правильності фрагменту тексту, що продукується, вибору тієї чи іншої граматичної форми або лексичної одиниці. У механізмі породження тексту крім прямого ланцюга взаємозалежних між собою процесів, що ведуть “від думки до тексту”, паралельно функціонує ланцюг зворотних процесів “від тексту до думки”. Таким чином, безупинно корегується програма текстопородження аж до зупинки цього процесу [19, с.125].

Важливість уміння редагувати свій текст, ставати на позицію читача (того, хто сприймає текст), дає, на думку Б.С.Мучника, підстави припустити, що необхідно розглядати текст не з якої-небудь однієї точки зору (з позиції того, хто пише, або з позиції читача), а у співставленні двох точок зору: спочатку, як правило, з погляду читача й відразу за тим – з погляду того, хто пише (тобто автора).

Спираючись на дослідження процесу формування висловлювання, можна зробити висновок про те, що створення зв'язного тексту вимагає від автора виконати ряд послідовних дій: 1) визначити задум висловлювання; 2) побудувати його логічний план; 3) дібрати необхідні мовні засоби для заданого типу тексту; 4) здійснити перевірку правильності створеного тексту і його.

У рамках елементарного комунікативного ланцюжка автор – текст – реципієнт розрізняють два види мовленнєво-розумової діяльності: мовленнєво-розумова діяльність автора і мовленнєво-розумова діяльність реципієнта. Основним змістом мовленнєво-розумової діяльності автора є перетворення “думка – текст”, тобто письмо як висловлювання думок, тоді як основний зміст мовленнєво-розумової діяльності реципієнта – перетворення “текст – думка”, тобто читання як проникнення в задум того, хто пише [23, с. 45].

Таким чином, процес мовотворення передбачає такі основні фази: мотивація і задум (програма, план); здійснення, реалізація плану; порівняння реалізації з задумом і фаза редагування. Отже, створення зв'язного тексту вимагає від автора виконати ряд послідовних дій: визначити задум висловлювання; побудувати його логічний план; дібрати необхідні мовні засоби для заданого типу тексту; здійснити перевірку правильності створеного тексту.

1.3. Лінгвістичні особливості англомовних текстів

У підрозділі ми розглянемо лінгвістичні особливості англомовних текстів, передбачених для оволодіння учнями одинадцятого класу.

У методиці існують різні підходи до навчання письма. Слід зазначити, що найбільшого поширення набув текстовий підхід (text-based / product approach) до навчання писемного мовлення, який спрямований на кінцевий продукт – модель тексту. Він базується на вивченні учнями організації оригінальних текстів і написання ними власних текстів за зразками шляхом імітації побудови абзаців і структури текстів певного типу або трансформування тексту-моделі, запропонованого викладачем. Текстовий підхід передбачає вивчення різних типів текстів (опис, розповідь,

аргументація), особливостей їх побудови і використання мовних засобів виразності. Дослідження показали, що при такому підході лише 15,7% аудиторного часу приділялося суто навчанню письма, а більша частина часу була присвячена аналізу вже написаних робіт [13, с.245]. Однак у методиці зазвичай поєднують кілька підходів, зокрема *текстовий* (передбачається ретельне опрацювання зразків письмових текстів та написання на їх основі власних текстів), *жанровий* (орієнтований на навчання досягнення різних видів комунікативних цілей у власних письмових текстах через усвідомлення того, як ці цілі повинні досягатися в продуктах різних жанрів) та *процесуальний* (акцентований на процесі створення тексту, його численних доопрацюваннях для досягнення бажаного комунікативного ефекту самим учнем та у співпраці з іншими учнями шляхом рецензування та коментування робіт один одного) [42, с. 220-221]. Процесуальний підхід (process approach) розглядає писемну діяльність як певний завершений цикл, який складається з чотирьох етапів – 1) розробки ідей і збору інформації, 2) написання першої чернетки, 3) редагування і 4) написання кінцевого варіанту тексту [13]. На відміну від текстового підходу у процесуальному аналізі й оцінюванню підлягає не тільки кінцевий продукт, а й сам процес його створення.

І. Р. Гальперін визначає текст як продукт мовленнєвого творчого процесу, який характеризується завершеністю, є об'єктивованим у вигляді письмового документа, складається з назви (заголовка) і ряду особливих одиниць (понадфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку та має визначену цілеспрямованість і прагматичну установку [10, с. 18].

Розглянемо текст як лінгвістичне поняття.

Переважає більшість дослідників дотримується думки, що основу універсальних категорій тексту складає *когерентність (цілісність)*. Когерентність проявляється, як зауважує О. І. Москальська, у вигляді структурної, змістовної та комунікативної *цілісності* [30, с. 14].

Змістовна цілісність полягає в єдності його теми. Речення є носієм окремої теми тільки у тому випадку, коли воно не входить до складу понадфразової єдності, а є самостійним реченням – висловленням [30, с. 14–15]. *Комунікативна цілісність* тексту виявляється в тому, що кожне наступне речення у понадфразовій єдності спирається в комунікативному плані на попереднє, просуваючи висловлення від відомого, "даного", до нового, внаслідок чого утворюється тема-рематичний ланцюжок [30, с. 15].

Структурна цілісність тексту полягає в тому, що речення, які утворюють текст, пов'язані між собою не тільки єдністю теми та відношенням комунікативної прогресії, але й різноманітними зовнішніми сигналами. Це вказує на те, що вони є частинами одного цілого і створюють у своїй сукупності структурну єдність. Проявом структурної цілісності тексту є численні зовнішні сигнали зв'язку між реченнями, а саме: займенники й займенникові прислівники, вибір форми артикля, вживання часових форм і т. д. [30, с. 16].

З точки зору комунікативно-орієнтованої лінгвістики, важливою властивістю тексту стає прагматична направленість, або *адресованість і завершеність*. Адресованість, підкреслює С. В. Литвин, пов'язана з вибором типу тексту, характеру повідомлення, яке може й повинно бути передане засобами тексту, вибором способу викладення, вибором конкретних мовних засобів [26]. Завершеність зумовлюється тим, що текст являє собою певне завершене висловлювання, яке має свій зміст і є організованим за абстрактною моделлю однієї з існуючих в літературній мові норм (функціонального стилю, його різновидів та жанрів) [10, с. 20].

Ми погоджуємося із думкою І. В. Дубко, що для продукування писемного висловлювання, тобто тексту певного жанру й стилю, варто виокремити основні особливості його створення. Для цього дослідницею було проаналізовано точки зору різних учених щодо характеристики будь-якого типу тексту [13, с. 34–36].

Так, Б. Хуфайзен [56, с. 46] виділяє такі компоненти характеристики тексту: форма тексту, будова й структура; тема й зміст тексту; функція тексту. К. Бринкер [50, с. 135–149] виокремлює: комунікативну функцію тексту; контекст і ситуативність (форма комунікації, сфера дії); структуру (тема тексту і її розвиток). У. Шміц [55, с. 29] розглядає місце видання й візуальне подання тексту; 2) комунікативну мету; 3) тему; 4) спосіб викладу; 5) внутрішню будову; 6) стиль мови. Г. Аугуст, К. Диссельхофф, О. Генріх, Т. Поль, П. Фюельцих [62, с. 41] виділяють структуру тексту; граматичну категорію (від якої особи написаний текст); 3) синтаксичний формат (число й зв'язок окремих речень, а також наповнення речень означеннями й прислівниками) структура тексту. У. Енгель [52, с. 70–72]) виокремлює мету тексту; 2) зовнішні умови створення тексту (насамперед учасники комунікативного процесу); 3) мовні форми вираження думки.

І. В. Дубко вважає, що основними характеристиками будь-якого типу тексту, що важливі для його продукування, є:

- 1) комунікативна мета тексту;
- 2) макрокомпозиція тексту або макроструктура;
- 3) мовні та мовленнєві особливості тексту [13, с. 36].

Ми дотримуватимемося аналогічної думки.

Слід звернути увагу на те, що *композиційна структура* тексту (макрокомпозиція або макроструктура, за визначенням німецьких лінгвістів) тісно пов'язана з його *цілісністю та завершеністю, а адресованість* зумовлює мовленнєвий матеріал. *Композиційні схеми* (йдеться про макрокомпозицію тексту або макроструктуру, як її визначають німецькі лінгвісти) різних типів текстів розглядаються як один із критеріїв приналежності тексту до відповідного типу. Так, наприклад, композиційна схема листа до друга складається: 1) звернення; 2) привід написання листа; 3) текст листа; 4) завершення листа; 5) заключні фрази; 6) ім'я відправника [25, с. 79].

Особливості побудови того або іншого типу тексту також пов'язані з його *комунікативною метою*. Відповідно до основних комунікативних намірів розрізняють три класи текстів: ті, які інформують, активізують та роз'ясняють [25, с. 6–8]. Під комунікацією ми розуміємо цілеспрямований обмін думками та інформацією в межах соціальної діяльності людини. Виходячи з цього, текст можна визначити як одиницю комунікації, де одиниці системи мови служать засобом його реалізації.

До мовленнєвих особливостей, услід за С. В. Литвин, віднесемо знання типових зразків мовлення та формул мовленнєвого етикету, які використовуються для написання текстів в окремих жанрах та стилях; до *мовних особливостей* – коректний запис власних назв та застосування знаків мови.

Розглянемо особливості таких письмових висловлювань, як лист (приватний та офіційний), статті, а також есе.

Лист – це текстове (як правило) повідомлення, призначене для спілкування й обміну інформацією між різними людьми. Значного поширення в наші дні набула електронна пошта, за допомогою якої люди відправляють один одному електронні листи. Вони часто містять не тільки текст, але й ілюстрації, відеоролики та інші файли.

Приватні листи англійською мовою структурно оформлюються наступним чином:

- 1) адреса відправника (sender's address);
- 2) дата написання листа (date);
- 3) неофіційне привітання (informal greeting);
- 4) текст листа (the body of the letter);
- 5) завершення (preclosing phrase) та неофіційне заключне привітання (complementary close);
- 6) ім'я відправника (sender's name) [26].

Офіційні листи англійською мовою структурно оформлюються таким чином:

- 1) адреса відправника (sender's address);
- 2) дата написання листа (date);
- 3) повне ім'я, посада адресата, назва та адреса компанії (full name and title of the person whom the letter is written to; name and address of the company);
- 3) офіційне привітання (formal greeting);
- 4) текст листа (the body of the letter);
- 5) завершення (closing phrase);
- 6) ім'я відправника (sender's name).

Що стосується **статті**, то її структура передбачає:

- 1) вступ (topic introduction)
- 2) історія питання (background or history);
- 3) сучасний стан проблеми (now);
- 4) перспективи на майбутнє (the future)
- 5) висновок (conclusion).

Есе має таку структуру:

- 1) вступ (introduction with thesis statement)
- 2) основна частина (main body);
- 3) висновок (conclusion).

Таким чином, ми розглянули особливості текстів для навчання письма. Тепер потрібно обґрунтувати методику інтерактивного письма учнів 11 класу.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИКА ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ПИСЬМА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Особливості інтерактивного навчання письма.

У нашому дослідженні услід за Г. Ф. Кривчиковою [23] методика інтерактивного навчання письма побудована на засадах комунікативного і когнітивного підходів і передбачає розвиток продуктивних комунікативних умінь письма та усного мовлення поряд з формуванням аналітичних умінь і розвитком рефлексивного мислення. Інтерактивне навчання дозволяє організувати спілкування і взаємодію партнерів, спрямовані на спільне розв'язання завдань проблемного характеру.

Під *інтерактивним навчанням писемного мовлення*, як і Г. Ф. Кривчикова [23, с. 57], ми розуміємо організацію спільної групової та самостійної навчальної діяльності учнів, спрямованої на розвиток умінь писемного мовлення при виконанні різних соціальних ролей (автора, читача-редактора, учня, вчителя). Таке навчання позначає, що учень у процесі самостійного поетапного написання творчої роботи (від розробки напрямків розкриття теми до написання кінцевого варіанту тексту) навчається від учителя, інших учнів і розширює свій мовленнєвий досвід, читаючи, аналізуючи та корегуючи як власні, так і чужі тексти.

Процес інтерактивного навчання писемного мовлення схематично представлено на рис. 2.1 (за Г. Ф. Кривчиковою). Варто зазначити, що дослідниця зосереджувалася на навчанні письма студентів, однак, вважаємо, що результати її дослідження можна екстраполювати на нашу роботу.

Навчальна діяльність учня на різних етапах написання власного тексту

Навчаюча діяльність суб'єктів інтеракції

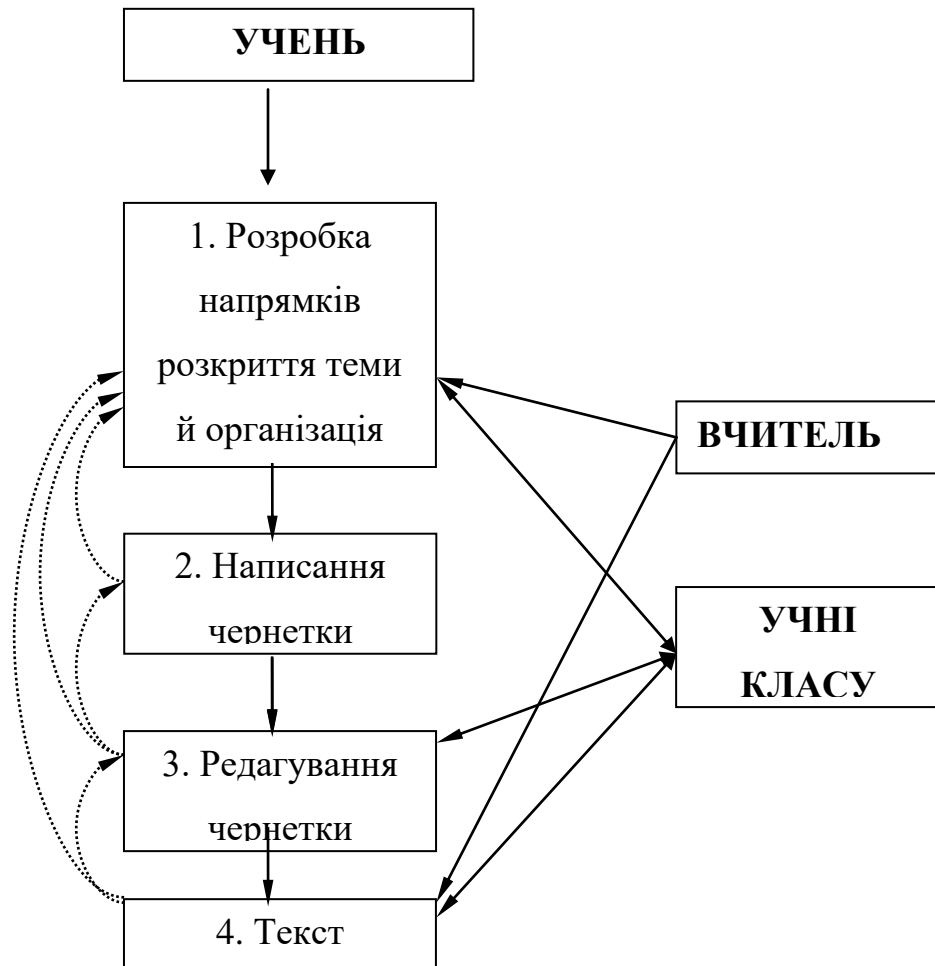


Рис. 2.1. Схема інтерактивного навчання письма

Враховуючи, що при створенні писемного висловлювання кожний наступний етап написання тексту може вимагати від автора повертатися до попередніх, і автор часто змушений вносити потрібні зміни, на рисунку рекурсивний характер писемного мовлення позначено пунктирними стрілками. Справа подані суб'єкти інтеракції, які здійснюють навчальний вплив на учня на першому, третьому і четвертому етапах написання тексту.

При інтерактивному навчанні змінюється взаємодія педагога й учнів: активність педагога поступається місцем активності учнів, а завданням

педагога стає створення умов для прояву їх ініціативи.

При неінтерактивному навчанні характерною рисою є часта відсутність комунікативної мети спілкування і, як наслідок, примусовий розвиток теми при написанні творчої роботи.

Неінтерактивне навчання письма передбачає самостійне написання учнями тексту. Роль учителя полягає у формулюванні теми творчої роботи, виправленні помилок і оцінюванні кінцевого результату, аналіз письмових робіт. Перевагою інтерактивного навчання є те, що воно, крім оцінювання кінцевого продукту вчителем, охоплює також і проміжне оцінювання письмових робіт учнями.

У практиці неінтерактивного навчання розвиток умінь редагування та корегування тексту, як правило, ігнорується. На противагу, при інтерактивному навчанні учні взаємоаналізують текст, по черзі виконуючи функції автора і реципієнта-редактора.

Інтерактивне навчання створює умови для активізації навчальної діяльності учнів. Інтерактивне навчання, по-перше, передбачає перенос акценту з навчаючої діяльності вчителя на пізнавальну діяльність учня для розвитку його активності, творчості, ініціативності; використання більш ефективної форми взаємодії і спілкування; по-друге, створює умови для розвитку особистих здібностей, подальшої індивідуалізації навчання та розвиває вміння учнів вчитися; по-третє, реалізує взаємодію в системі “учень – учень”, тобто залучає учня до колективних форм навчання [23].

Таким чином, інтерактивне навчання передбачає:

- взаємодію учня з вчителем;
- навчальне співробітництво учня з іншими учнями;
- взаємодію між автором, реципієнтом і текстом.

Розглянемо взаємозв'язок між трьома елементами писемного мовлення – автором, реципієнтом і текстом - докладніше.

На рис. 2.2 зображено схему інтерактивного навчання (за Г. Ф. Кривчиковою), адаптовану нами з урахуванням тематики нашого дослідження.

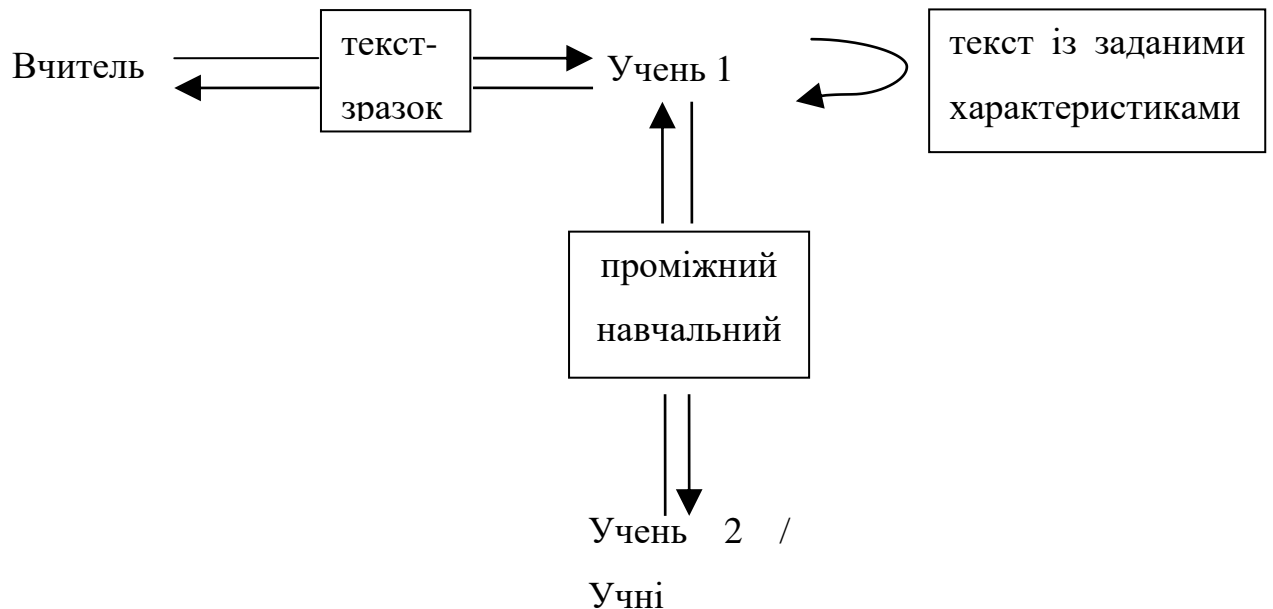



Рис.2.2 Схема інтерактивного навчання.

Умовні позначення:  - напрямки інтеракції
 - індивідуальна робота

В умовах писемного мовлення зв'язок між автором і реципієнтом опосередкований, і спілкування відбувається як процес обміну інформацією, організованої у вигляді тексту. У ході спілкування автор породжує текст, здійснюючи перехід від предметного змісту в текстовий (кодує зміст). Інтерпретатор, створюючи з текстової інформації смисловий образ, декодує інформацію.

Установлення контакту з читачем, вплив на його розум і почуття досягається за допомогою прогнозування реакції адресата при доборі мовних засобів (лексичних, синтаксичних, графічних) і їх розміщенні в структурі тексту.

У писемному спілкуванні автор може адресувати свій текст конкретній людині, яку він добре знає, конкретній людині, про яку він знає вкрай мало, або конкретний адресат може взагалі не існувати. Але в будь-якому випадку,

для блокування негативних наслідків автор повинен уявляти свого потенційного читача, щоб знизити поведінкову і когнітивну невизначеність адресата.

Композиційно-мовні форми є в тексті способами прямого й опосередкованого впливу автора тексту на мислення, уяву, пам'ять і волю реципієнта. Вплив на реципієнта здійснюється в мовних одиницях різними способами.

Коли автор прагне привернути увагу читача до найбільш важливих моментів тексту, досягти найбільш ефективного його сприйняття, він використовує метафору, порівняння, епітет, іронію, наростання (градацію), антитезу, структурний паралелізм, стилістичну інверсію, різні емпатичні конструкції [18].

Таким чином, інтерактивне навчання передбачає взаємодію учня з учителем; навчальне співробітництво учня з іншими учнями; взаємодію між автором, реципієнтом і текстом. Інтерактивне навчання створює умови для активізації навчальної діяльності учнів, оскільки передбачає перенос акценту з навчаючої діяльності вчителя на пізнавальну діяльність учня, створює умови для розвитку особистих здібностей, подальшої індивідуалізації навчання, залучає учня до колективних форм навчання

2.2. Дидактичні та методичні принципи навчання письма

Процес навчання письма спирається на низку загальнодидактичних та методичних принципів. У цьому підрозділі розглянемо основні з них, намагаючись визначити особливості їх реалізації саме в контексті тематики нашого дослідження.

Згідно з концепцією освіти як цілеспрямованого формування особистості, провідним серед загальнодидактичних принципів є **принцип**

розвивального та виховуючого навчання. Саме він відображає основну мету навчального процесу – створення умов для всебічного гармонійного розвитку учнів, для їх самореалізації. Зміст цього принципу полягає в налагодженні зв'язку та взаємодії між засвоєнням знань, способів діяльності і особистим розвитком, “між описово-фактологічною та оцінно-аналітичною сторонами навчання, між залученням до цінностей соціуму, адаптацією в суспільство та індивідуалізацією, збереженням й розвитком унікальності, неповторності особистості” [16, с. 39].

Реалізація принципу розвивального та виховуючого навчання залежить від урахування **принципу природовідповідності**, згідно з яким організація і проведення навчання повинні зважати на природу, здібності, внутрішній світ тих, хто навчається, ступінь зрілості їх світосприйняття. Відповідно тематика письмових робіт повинна відповідати віковим особливостям та інтересам учнів.

Принцип розвивального та виховуючого навчання тісно пов'язаний і з **принципом особистісно-орієнтованої спрямованості навчання**, який розглядає учня як рівноправного суб'єкта навчального процесу та надає кожному учню можливість проявити себе як особистість [11, с. 141–142]. Написання статей та есе, у свою чергу, створює сприятливі умови для реалізації цієї можливості, оскільки їх природа передбачає вираження кожним учнем свого власного ставлення проблем, на яких зосереджуються письмові роботи.

Отже, ми бачимо, що навчання написання текстів створює достатньо сприятливі умови для реалізації **принципу зв'язку навчання з життям**, який передбачає використання отриманих знань, навичок і вмінь для задоволення реальних потреб спілкування [41, с. 647].

Принцип науковості розглядається в педагогічних працях у парі з **принципом доступності й посиленості**, згідно з яким характер навчального процесу, зміст та засоби навчання мають відповідати віковим можливостям,

рівню підготовки, загальному розвитку та індивідуальним особливостям тих, хто навчається. Інакше має місце механічне засвоєння знань (“зубріння”), що викликає негативне ставлення до навчання в цілому [41, с. 651]. Але цей принцип не слід розглядати як заклик до повного зняття труднощів, до надмірного полегшення навчання. Він потребує установлення певної міри труднощів, які учень може подолати за підтримки вчителя в процесі правильно організованої діяльності в “зоні свого найближчого розвитку”. Таким чином, принцип доступності й посильності в контексті розвивального навчання регулює співвідношення зрозумілості з пізнавальними труднощами, які, однак, не виходять поза “зону найближчого розвитку”, та визначає міру складності, що є доцільною в конкретних навчальних умовах [16, с. 45].

Розглянемо процес навчання есе та статей з позицій принципу доступності й посильності. В 11 класі в учнів уже повинні бути сформовані лексичні й граматичні навички письма, достатні для написання зазначених жанрів.

Результативність навчання значною мірою зумовлена дотриманням вимог логічності, послідовності та наступності, коли кожне наступне знання або вміння базується на попередньому і продовжує його. Всі ці характеристики складають суть **принципу систематичності й системності**, який у межах навчання письма обумовлює необхідність розробки системи вправ для формування та розвитку відповідних навичок і вмінь (див. підрозділ 2.3).

Навчання написання листів, статей та есе важко уявити без знайомства зі зразками цього жанру, яке дає змогу учням побачити й зрозуміти, що саме від них вимагається, текст якого типу вони мають створити. Таким чином, реалізується **принцип наочності**. При цьому недостатньо просто пред’явити текст учням, треба забезпечити його активне сприйняття, яке передбачає прагнення виявити основні жанрові характеристики цього тексту, усвідомити його структурно-композиційні та лінгвостилістичні особливості. Така

активізація сприйняття стає можливою, якщо учням запропонувати різноманітні вправи на аналіз зразків, кожна з яких буде мати за мету детальне вивчення одного або декількох аспектів тексту письмового твору певного жанру (наприклад, структури, лексичного оформлення та ін.) [32, с. 43].

Особистісно-індивідуальна орієнтація сучасного навчання зумовлює актуальність **принципу оптимального поєднання індивідуальних і колективних форм роботи**. Ведуться безперервні пошуки можливостей гармонійного співіснування цих форм організації навчального процесу: у взаємному доповненні колективних та індивідуальних форм роботи, а також у різноманітних способах диференціації роботи в групах [16, с. 46].

Під час навчання написання письмових робіт поєднання індивідуальних і колективних форм роботи відбувається за принципом поступового ускладнення – від *колективного/групового* обговорення до *самостійного* написання тексту. Так, на початку навчання будуть превалювати колективні форми – спільне вивчення особливостей жанру. Звісно, частину завдань учні виконують індивідуально або в парах, але в більшості випадків ці завдання потім перевіряються та обговорюються разом.

Важливим кроком у напрямку створення самостійних писемних висловлювань є робота в невеличких групах (4–5 чоловік). Вважається, що ефективність такої форми взаємодії на занятті підвищується за умови диференціації функцій між членами групи, тобто розподілу ролей [37, с. 10].

Отже, гармонійне поєднання колективних, групових та індивідуальних форм роботи значно полегшує процес продукування тексту, робить його більш зрозумілим та доступним, тим самим, надаючи учнів упевненості у власних здібностях щодо породження самостійних писемних висловлювань. При цьому виникають сприятливі умови для розвитку особистості кожного учня в контексті колективного навчання.

Слід зазначити, що необхідною умовою ефективності як колективних, так і індивідуальних форм роботи є активність учнів та їх свідоме ставлення до виконання завдань, що передбачається **принципом свідомості та активності в навчанні**.

Усі зазначені вище дидактичні принципи мають загальний характер і складають основу для навчання різних дисциплін. Щодо особливостей викладання саме ІМ, то вони знаходять більш конкретне втілення в **методичних принципах**, серед яких визначальними є принципи комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності [34, с. 51].

Провідним методичним принципом є **принцип комунікативності**, який, як відомо, полягає в певному уподібнюванні процесу навчання процесу реальної комунікації. Тим, хто навчається, пропонуються реальні завдання спілкування, вирішення яких передбачає використання мови, що вивчається. Таким чином, комунікація сприймається не тільки як мета, але і як засіб досягнення поставленої мети [47, с. 165].

Щоб охарактеризувати процес навчання з позицій принципу комунікативності, розглянемо детальніше особливості, властиві цьому принципу (описані Ю. І. Пассовим та наведені в навчальному посібнику А. М. Щукіна [47, с. 166–167]), та подивимося, якою мірою ці особливості можуть бути реалізовані під час написання листів, статей, есе:

- *умотивованість* – мовленнєві дії учня повинні бути викликані внутрішньою потребою, мотивом, а не лише наказом вчителя;
- *цілеспрямованість* – будь-яка мовленнєва дія повинна мати комунікативну мету. Учень має розуміти, навіщо він пише;
- *особисте значення* – діяльність учнів стає особисто значущою, якщо вони усвідомлюють мету спілкування та відчують мотивацію брати в ньому участь;

- продукування самостійного висловлювання у свою чергу вимагає високої *мовленнєво-розумової активності* учнів, що теж є необхідною умовою процесу комунікації;

- незважаючи на переважно індивідуальний характер писемної діяльності, під час навчання письма колективна, групова та парна форми роботи займають важливе місце. Це, як було зазначено раніше, зумовлено, з одного боку, необхідністю проілюструвати та відпрацювати на занятті певні етапи продукування тексту (наприклад, пошук ідей, розробка плану, редагування та ін.), а з другого, можливістю полегшити досить важку для учнів писемну діяльність, створити більш сприятливі умови для творчості;

- важливою характеристикою комунікативного навчання є *ситуативність*, інакше кажучи, співвіднесеність висловлювання з ситуацією спілкування [33, с. 15–17]. При цьому ситуативність можна забезпечити по-різному. Можна зробити так, щоб учень реально опинився в ситуації, в якій йому треба діяти так, а не інакше. Але можна й вдатися до відтворення-симуляції реальної ситуації, коли той, хто навчається, здійснює перевтілення в особу, що діє за вказаних обставин [11, с. 147]. Автори посібника “Теория обучения иностранным языкам” Н. Д. Гальськова та Н. І. Гез наголошують на тому, що слід якомога частіше віддавати перевагу ситуаціям першого типу [11, с. 147], але доцільним є і штучне створення, симулювання умовно-комунікативних ситуацій.

Навчальна діяльність повинна організовуватися за **принципом домінуючої ролі вправління**. Реалізація цього принципу передбачає розробку системи вправ, спрямованих на формування та розвиток навичок і вмінь написання текстів відповідних жанрів.

Принцип взаємопов’язаного навчання видів мовленнєвої діяльності передбачає розвиток усіх чотирьох мовленнєвих умінь – як рецептивних (читання, аудіювання), так і продуктивних (говоріння, письмо). Такий комплексний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності

супроводжується активізацією лексичних та граматичних навичок, результатом чого є формування як мовленнєвої, так і лінгвістичної компетентності учнів.

Ще одним важливим методичним принципом організації інтерактивного навчання писемного мовлення є **поєднання навчальної діяльності вчителя, взаємонавчання учнів у групі і самостійної навчальної діяльності кожного учня** [23, с. 68].

Між учителем та групою проходить усна інтеракція, але це спілкування має свої особливості. Вчитель дає пояснення теоретичного матеріалу, знайомить учнів з різними способами розв'язання завдань з написання та перевірки текстів. Роль учителя полягає в залученні учнів до процесу пошуку рішення конкретної задачі, у показі зразка рішення. Він може демонструвати як можливі способи і логіку рішення задачі, так і різні підходи до аналізу якогось явища. Завдання учнів полягає в тому, щоб брати участь у пошуку відповіді на питання, готуватися до самостійного розв'язання проблемних задач [23, с.104].

На початковому етапі роботи з формування кожного конкретного вміння писемного мовлення група працює під керівництвом учителя. Учні попередньо ознайомлюються з текстом-зразком та необхідними правилами, які закріплюються при виконанні ряду вправ. Кожен учень виконує завдання індивідуально, потім обговорюються отримані результати в групі. Таким чином, кожному учневі надається можливість порівняти результати своєї роботи з іншими, проаналізувати як позитивні сторони, так і недоліки своєї роботи, почути оцінку інших та оцінити якість свого аналізу.

Вчитель перевіряє й оцінює кінцевий варіант роботи учня. Перед учителем стоїть завдання спрямувати учня, дати йому пораду у процесі роботи над написанням тексту. Це необхідно зробити таким чином, щоб, з одного боку, не нав'язувати свою точку зору, а з другого, поважати творчий пошук учня. Як часткове рішення проблеми вчитель, замість того, щоб

шукати ідеальний текст, який існує в його уяві, може обмірковувати з учнем його пропозиції і знаходити компромісні рішення. Чим більше допомоги пропонує вчитель, тим менше відповідальності бере на себе учень.

Взаємонавчання учнів у групі – друга важлива складова інтерактивного навчання, – передбачає взаємоперевірку і групове обговорення письмових робіт. На першому етапі взаємоперевірка проводиться як спільна робота групи і мікрогрупи над завданням з аналізу, редагування та корегування тексту. Спільний пошук забезпечує більш якісне рішення, сприяє більш повному розкриттю потенційних можливостей кожного з учасників, готує учнів до виконання перевірки індивідуально та самоперевірки. Таким чином стимулюється розвиток писемного мовлення кожного учня як глибоко індивідуальної діяльності.

Організація інтерактивного навчання писемного мовлення спирається на принцип інтегрованого **розвитку умінь написання тексту та його аналізу, редагування й корегування.**

Пропонуючи учням вправи на виявлення помилок, їх корегування, аналіз і обговорення результатів при інтерактивній роботі, а також організуючи взаємоперевірку письмових робіт учнями, ми створюємо умови для максимального запобігання помилок у власному мовленні учнів.

Взаємоперевірка робіт може виконуватися в різних режимах.

1. Перевірка однієї роботи за участю всіх учнів груп (чи класу)и.

Усі учні перевіряють один текст, але вчитель розподіляє між ними індивідуальні завдання, концентруючи увагу кожного на одному питанні: розкритті теми, зв'язності між абзацами, побудові окремого абзацу, правопису слів, правильності побудови речень.

2. Перевірка робіт у мікрогрупі (3-4 особи).

Перевірка однієї роботи декількома учнями надає можливість обговорювати різні точки зору, а, отже, передбачає більш високий ступінь імовірності виправлення помилок і поліпшення тексту в порівнянні з парною

роботою. Перевірку роботи можна проводити по черзі або одночасно всіма членами групи з подальшим обговоренням.

Перевірка складається з трьох основних етапів:

- отримання загального враження,
- сумісне обговорення змісту,
- корегування мовних помилок.

На першому етапі учні оцінюють роботу, відповідаючи на запитання такого типу:

- What has the writer said in the paper? How well is the main idea developed?
- Is the description vivid? the time order clear? the development logical? and the argument convincing?
- What do you think are the strengths of the writing?
- How well does the writing fulfill its purpose?

На другому етапі учні спрямовують увагу на розвиток ідей та структурування тексту, залишаючи поза увагою мовні помилки.

Лише на третьому етапі вони виправляють або відмічають мовні помилки.

3. Взаємоперевірка в парах.

Перевагою парної взаємоперевірки є те, що вона може проводитися як в аудиторний, так і в позааудиторний час. Перевіряючи твір вдома, учні мають можливість скористатися довідниками і словниками й не обмежені в часі. Один із засобів взаємоперевірки – попросити автора підкреслити ті місця, в яких він не впевнений. Той, хто перевіряє, висловлює свої пропозиції стосовно того, що було підкреслено [23, с. 52].

Розглянуті в цьому підрозділі загальнодидактичні (принцип розвивального та виховуючого навчання, природовідповідності, особистісно-орієнтованої спрямованості навчання, зв'язку навчання з життям, доступності й посиленості, систематичності й системності, наочності,

оптимального поєднання індивідуальних і колективних форм роботи, свідомості та активності в навчанні) та методичні (комунікативності, домінуючої ролі вправляння, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, розвитку умінь написання тексту та його аналізу, редагування й корегування поєднання навчальної діяльності вчителя, взаємонавчання учнів у групі і самостійної навчальної діяльності кожного учня) принципи є, на наш погляд, вирішальними в плані забезпечення ефективності навчання написання творів різних жанрів учнями 11 класу.

2.3. Система вправ для інтерактивного навчання письма учнів 11 класу

У підрозділі доцільно розглянути інтерактивні форми роботи. У таблиці 2.1 представлено інтерактивні форми роботи, запропоновані Г. Ф. Кривчиковою [23].

Таблиця 2.1

Інтерактивні форми роботи при навчанні письма

Писемні форми інтеракції	Усні форми інтеракції
Суб'єкти інтеракції: вчитель – учні	
	<ul style="list-style-type: none"> • виведення / пояснення правил; • евристична бесіда; • відповіді на запитання учнів, пов'язані з виконанням комплексу вправ; • обговорення анонімної письмової роботи всім класом.

Суб'єкти інтеракції: вчитель – учні	
<ul style="list-style-type: none"> • перевірка кінцевого тексту; • відгук вчителя у письмовій формі про закінчену роботу; • вказівка на наявність помилок з / без їх виправлення. 	<ul style="list-style-type: none"> • індивідуальні консультації з питань написання та редагування текстів під час аудиторних занять; • індивідуальні консультації поза аудиторними заняттями; • відповіді на запитання учнів з написання і редагування письмових робіт на заняттях; • усне коментування перевіреної роботи, результатів взаємоперевірки письмових робіт і виконання вправ комплексу.
Суб'єкти інтеракції: учень – учень	
<ul style="list-style-type: none"> • взаємоперевірка тексту в парах; • спільне виконання вправ комплексу. 	<ul style="list-style-type: none"> • відповіді на запитання один одного після взаємоперевірки творів; • усне рецензування; • обговорення рецензії; • спільне виконання вправ; • обговорення результатів індивідуально виконаних вправ.
Суб'єкти інтеракції: учень – мікрогрупа	
<p>почергова перевірка роботи членами мікрогрупи.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • підготовка до написання чернетки твору: „мозковий штурм”, обмін інформацією, проведення інтерв'ю; • читання вголос письмової роботи учня; • групове обговорення письмової роботи учня.

Інтерактивні форми роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, на жаль, використовуються вкрай недостатньо при навчанні іноземної мови, особливо при навчанні писемного мовлення. Навчання писемного мовлення має бути більш свідомим процесом, ніж воно було у школі [23].

Основними компонентами ефективного відгуку на твір [39] є:

1. Аналіз і оцінка змісту твору з погляду відповідності темі і формулювання основної думки твору рецензентом. Рецензент надає свої пропозиції щодо поліпшення викладу й організації матеріалу для більш повного і цікавого розвитку теми.

2. Аналіз і оцінка мовного оформлення, тобто правильності мови, точності і виразності, позначення помилок за допомогою символів.

3. Загальна оцінка твору, яка припускає, що той, хто оцінює, повинен відзначити, наскільки його зацікавив зміст, яке загальне враження залишилося від прочитаного тексту, вказати на позитивні моменти, що найбільше вдалися, які приклади сподобалися тощо.

В сучасній методиці немає єдиних стандартів щодо того, коли, як і які помилки в творчих роботах потрібно виправляти, хто їх повинен виправляти і чи потрібно їх виправляти взагалі. Різні методисти пропонують різну техніку корегування [23].

Кінцевою метою інтерактивного співробітництва є розвиток умінь самоаналізу і самоперевірки. Інтерактивна робота дозволяє розвивати необхідні навички і уміння самостійного написання й аналізу тексту. При інтерактивному навчанні робота в групі й у парі поступово стає менш актуальною й відходить на задній план, оскільки учень розвиває необхідні вміння і вже здатний сам критично і правильно оцінити свою роботу. При саморедагуванні важливе місце посідає уміння критично ставитися до власного тексту.

При інтерактивному навчанні письма Г. Ф. Кривчикова пропонує керуватися такими положеннями:

1. Динаміка формування вмінь писемного мовлення передбачає виконання завдань з опорами на початку навчання і поступовий перехід до виконання завдань без опор.

2. Як опори використовуються тексти-зразки, приклади для аналогічного виконання завдань, правила – підказки, що наводяться на початку вправ.

3. На відміну від неінтерактивної методики навчання писемного мовлення, коли викладачем перевіряється й оцінюється тільки кінцевий продукт, при інтерактивному навчанні як наголошують дослідники [51; 53], взаємоперевірка здійснюється учнями як на проміжних, так і на кінцевому етапах роботи з текстом, а контроль та оцінювання вчителем – тільки на кінцевому етапі.

Система вправ для інтерактивного навчання письма складається з кількох груп вправ. Уточнимо структуру запропонованої нами системи вправ.

I група. Вправи на ознайомлення із текстами-моделями

1. Вправи, що демонструють тексти-моделі.
2. Вправи, спрямовані на аналіз тексту-моделі.

II група. Вправи, що розвивають уміння всебічно розкривати тему й вибирати послідовність викладу думок

1. Вправи, що розвивають уміння всебічно розкривати тему і використовувати різні прийоми для генерації ідей.
2. Вправи, що розвивають уміння впорядковувати та систематизувати інформацію і вибирати послідовність викладу думок.

III група. Вправи, що розвивають уміння писати текст цілісний за змістом і структурою

1. Вправи, що розвивають уміння послідовного та зв'язного викладення інформації.

2. Вправи, що розвивають уміння на забезпечувати системні зв'язки у тексті.

3. Вправи, що розвивають уміння вибирати стиль, який відповідає контексту писемного повідомлення.

IV група. Вправи, що розвивають уміння писати абзаци, цілісні за змістом і структурою

1. Вправи, що розвивають уміння правильно структурувати абзац і розкривати його основну думку.

2. Вправи, що розвивають уміння писати вступний та заключний абзаци.

3. Вправи, що розвивають уміння забезпечувати цілісність та зв'язність абзаців.

V група. Вправи, що розвивають уміння викладати думки на рівні речень

1. Вправи, що розвивають уміння ясно і чітко передавати закінчену думку на рівні речення.

2. Вправи, що розвивають навички і уміння писати речення різного типу.

3. Вправи, що розвивають навички і уміння писати граматично коректні речення.

VI група. Вправи, що розвивають уміння писати цілісні тексти

Наведемо приклади вправ до кожної із зазначених груп.

I група. Вправи на ознайомлення із текстами-моделями

Приклад 1.

Прочитайте текст і визначте його структуру.

II група. Вправи, що розвивають уміння всебічно розкривати

тему й вибирати послідовність викладу думок

Вправи, що розвивають уміння всебічно розкривати тему і використовувати різні прийоми для генерації ідей.

Приклад 2.

Протягом 5 хвилин, не зупиняючись, пишiть усе, що вам спаде на думку на одну iз запропонованих тем: *taking exams, school uniform, a dream vacation*.

Приклад 3.

Згадайте свiй останнiй день народження i опишiть його за допомогою шести “журналістських питань” (Хто? Що? Коли? Де? Як? Чому?). Обмiняйтеся роботами зi свiїм товаришем. Прочитайте його опис i поставте запитання для з’ясування всiх деталей.

Вправи, що розвивають уміння впорядковувати та систематизувати інформацію і вибирати послідовність викладу думок.

Приклад 4.

Обговоріть у парах способи систематизації і організації підбраного з різних джерел матеріалу для написання біографії людини. Визначте головний і другорядний матеріал

Приклад 5.

Порівняйте план і текст. Знайдіть невідповідності в плані до теми твору..

III група. Вправи, що розвивають уміння писати текст цілісний за змістом і структурою

Вправи, що розвивають уміння послідовного та зв’язного викладення інформації

Приклад 6.

Виправте послідовність розташування абзаців у тексті з метою досягнення його структурної цілісності.

Приклад 7.

Порівняйте викладення інформації двох текстів. Який із варіантів є більш логічним? Аргументуйте власну точку зору.

Приклад 8.

Обговоріть недоліки у змісті та викладу тексту. Запропонуйте варіанти їх усунення.

Вправи, що розвивають уміння на забезпечувати системні зв'язки у тексті

Приклад 9.

Із двох підкреслених конекторів оберіть правильний.

Приклад 10.

Вставте зазначені конектори в текст.

Приклад 11.

Об'єднайте абзаци тексту за допомогою необхідних конекторів.

Вправи, що розвивають уміння вибирати стиль, який відповідає контексту писемного повідомлення

Приклад 12.

Прочитайте наведені тексти і знайдіть вирази, які надто офіційні або надто неофіційні для контексту цього тексту.

Приклад 13.

Прочитайте текст і знайдіть абзац, який відрізняється за стилем від інших. Поясніть чому. Перепишіть абзац так, щоб він не порушував стиль тексту.

Приклад 14.

Перепишіть текст і зробіть його більш офіційним. Замініть виділені слова і вирази такими, що підходять за стилем.

Приклад 15.

Перепишіть підкреслені речення таким чином, щоб вони не порушували стиль тексту.

IV група. Вправи, що розвивають уміння писати абзаци, цілісні за змістом і структурою

Вправи, що розвивають уміння правильно структурувати абзац і розкривати його основну думку

Приклад 16.

Прочитайте групи речень. Підкресліть у кожній головну думку. Викресліть речення, яке не розвиває головну думку.

Приклад 17.

Прочитайте текст, у якому не виділені абзаци і поділіть його на абзаци.

Приклад 18.

Прочитайте подані абзаци. Знайдіть топікальні речення. Які речення розвивають топікальне?

Приклад 19.

Знайдіть топікальні речення в абзацах, якщо необхідно, запропонуйте поліпшений варіант.

Приклад 20.

Напишіть топікальне речення до кожної запропонованої теми. Порівняйте варіанти топікальних речень у групі і оберіть кращий.

**Вправи, що розвивають уміння писати вступний та
заклучний абзаци**

Приклад 21.

Прочитайте три заклучних абзаци до тексту. Який з них найменш ефективний і чому?

Приклад 22.

Напишіть вступний та заклучний абзаци до теми. Порівняйте з абзацами Ваших товаришів.

**Вправи, що розвивають уміння забезпечувати
цілісність та зв'язність абзацив**

Приклад 23.

Змініть порядок речень для створення більш зв'язного абзацу.

**V група. Вправи, що розвивають уміння викладати
думки на рівні речень**

Вправи, що розвивають уміння ясно і чітко передавати

закінчену думку на рівні речення

Приклад 24.

Прочитайте текст вголос і виділіть незрозумілі речення. Спробуйте виправити їх.

Приклад 25.

Напишіть 5 повних речень, з'єднавши речення з лівого стовпчика з фрагментом із правого.

Вправи, що розвивають навички і вміння писати речення різного типу

Приклад 26.

Визначте, у якому з трьох варіантів речень порядок слів правильний.

Приклад 27.

Знайдіть і виправте порушення в побудові речень.

Приклад 28.

Перепишіть текст, з'єднуючи прості речення в складні.

Вправи, що розвивають навички і вміння писати граматично коректні речення

Приклад 29.

У кожному реченні тексту є помилка в утворенні форми пасивного стану. Виправте їх.

Приклад 30.

Знайдіть у тексті і виправте помилки у вживанні ...

VI група. Вправи, що розвивають вміння писати цілісні тексти

Приклад 31.

Прочитайте тему. Підкресліть ключові слова. Дайте відповіді на запитання плану. Напишіть статтю.

Таким чином, ми обґрунтували систему вправ для інтерактивного навчання письма англійською мовою учнів старших класів. У наступному розділі ми опишемо експеримент та його результати.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ІНТЕРАКТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПИСЬМА

3.1. Критерії оцінювання вмінь письма.

Услід за П. Б. Гурвичем [12, с. 39] ми трактуємо методичний експеримент як спільну діяльність досліджуваних та експериментатора, організовану для вирішення методичної проблеми.

Проведений нами експеримент був *навчальним*, оскільки передбачав оволодіння компетентністю в письмі та контроль рівня її сформованості в учнів; *природний*, так як проводився в звичайних для учнів умовах у процесі їхньої аудиторної та позааудиторної роботи, без зміни складу груп, без спеціального відбору учасників; *відкритий*, оскільки не заперечував можливість певних змін у ході експерименту; *вертикальний*, оскільки був спрямований на перевірку ефективності розробленої інтерактивної методики навчання письма.

Перед проведенням навчального експерименту було сформульовано основні положення гіпотези. Враховуючи дані психологічної, педагогічної, лінгвістичної і методичної наук, ми зробили такі припущення:

1. Інтерактивне навчання писемного мовлення сприятиме успішному формуванню вмінь написання текстів різних жанрів і заданих характеристик.

2. Інтерактивна робота над текстом в групі, мікрогрупах і парах сприятиме розвитку вмінь та навичок самостійного аналізу та редагування власного тексту.

3. Керування процесом інтерактивного навчання з боку викладача підвищуватиме ефективність застосування цієї технології.

Для перевірки ефективності розробленої методики інтерактивного навчання було проведено експериментальне дослідження, в якому здійснювалося порівняння інтерактивної методики в 11-А класі

(експериментальна група – ЕГ) та неінтерактивної методики в 11–Б класі (контрольна група – КГ).

Виходячи з аналізу літератури з питань методики проведення експериментальних досліджень [12; 45], в експериментальному дослідженні були виділені такі фази: підготовка до експерименту, проведення доекспериментального зрізу, експериментальне навчання, проведення післяекспериментального зрізу, статистико-математична обробка експериментальних даних, аналіз підсумків експерименту.

У ході підготовки до експерименту було виконано такі завдання: визначено мету експериментального дослідження; розроблено вправи і підібрано матеріал для експериментального навчання; відібрано експериментальні групи; підібрано та розроблено матеріал для перед- і післяекспериментальних зрізів; розроблено способи оцінки творчих письмових робіт та обрано оптимальні методи аналізу отриманих результатів; розроблено методи і процедуру проведення самого експерименту.

Г. Ф. Кривчикова [23] пропонує оцінювати письмовий продукт студентів за певними параметрами:

Таблиця 3.1.

Критерії оцінювання вмінь студентів в жанрі академічного есе

Критерії оцінювання	Максимально можлива кількість балів
I. Повнота розкриття теми і логічна послідовність викладу думок:	Разом – 6
1. Достатній обсяг тексту.	2
2. Інформаційна насиченість змісту.	2
3. Відповідність темі, мовленнєвій ситуації або комунікативному завданню.	2
II. Сміслова і структурна цілісність тексту:	Разом – 6
1. Текст має правильну структуру, яка адекватна типу тексту та комунікативному завданню.	1
2. Вступ ефективний і має правильно сформульовану тезу.	0,5
3. Завершальний абзац ефективний і надає тексту завершеності.	0,5
4. Текст розвиває тезу, сформульовану у вступі.	0,5
5. Порядок розташування абзаців логічний.	0,5

6. У тексті використовується тільки релевантна інформація.	0,5
7. Розкриття думок пропорційне їх важливості.	0,5
8. Поділ на абзаци правильний.	0,5
III. Сміслова і структурна цілісність абзаців:	Разом – 3
1. У кожному абзаці лише одна головна думка, яка висловлена в топікальному реченні.	0,5
2. Усю нерелевантну інформацію вилучено.	0,5
3. Кожен абзац має свій топікальний ланцюжок.	0,5
4. Усі займенники мають зрозумілі антецеденти.	0,5
5. Кожна загальна думка підтверджується, принаймні, однією конкретною.	0,5
6. Виклад тверджень та аргументів в абзаці відповідає їх важливості.	0,5
IV. Виклад думки на рівні речень:	Разом – 3
1. Думки у реченнях викладаються зрозуміло і чітко.	0,5
2. Використовуються різноманітні типи речень	0,5
3. Немає невинновданого повторення слів та фраз.	0,5
4. Вжито різноманітні мовні засоби.	1
V. Мовна і мовленнєва коректність.	Разом – 12 балів
Разом	30 балів

Зазначені критерії варто використовувати під час оцінювання більшості текстів у різні роки навчання. Однак, залежно від об'єктів перевірки, можна додавати певні критерії чи розподіляти бали відповідно до пріоритетних об'єктів перевірки. Прикладами додаткових критеріїв є: критерій уміння використовувати джерела (який включає спосіб опрацювання джерел, доречність цитування, відсутність плагіату, оформлення списку використаної літератури) чи зовнішній вигляд роботи (який передбачає охайність її оформлення, наявність чи відсутність виправлень, помарок у випадку написання роботи від руки чи дотримання вимог до шрифту, полів, інтервалу тощо у виконаному на комп'ютері варіанті) [23, с. 108-109].

Доцільно практикувати також взаємооцінювання за наведеними вище критеріями.

При оцінюванні мовної і мовленнєвої коректності ми знімали 1 бал за помилку, яка порушує або ускладнює процес комунікації, і 0,5 бала за кожен помилку, що не утруднює комунікацію. Таким чином, якщо студент допустив чотири помилки, які не ускладнювали комунікацію, і дві помилки, які утруднювали її, то він отримав 8 балів ($12 - 4 \cdot 0,5 - 2 \cdot 1 = 8$) [23, с. 113].

У наступному підрозділі ми проаналізуємо результати перед та післяекспериментальних зрізів.

3.2. Організація експериментального навчання та аналіз результатів.

Експеримент було проведено у Хмельницькій загальноосвітній школі № 5 під час педагогічної практики у.

Перед початком експериментального навчання було проведено зріз із метою виявлення в учнів групи рівня розвитку вмінь писати статті. Зокрема, їм було запропоноване завдання:

You have read about a literary competition in an English-language magazine and decided to participate in it. Readers are asked to send in an article about the place they visited last time. Write an article under the title “The trip of my dream”.

Експериментальне навчання було проведено з використанням описаних у попередньому розділі завдань.

Наведемо приклад вправ, які були запропоновані учням із теми «Shopping».

I група. Вправи на ознайомлення із текстами-моделями

Вправа 1.

Інструкція: Read the information about writing narrative descriptions of places. Be ready to explain it to your friend.

Narrative descriptions of places can be found in tourist magazines, letters, stories etc. We normally use past tenses to describe our visit. However, we use present tenses to talk about the location. We can use a variety of adjectives and adverbs as well as our senses to make our description more appealing to the reader.

When we write an article describing a visit to a place we usually write four paragraphs.

Introduction

- In the first paragraph write the name and location of the place as well as reason(s) for choosing it.

Main Body

- In the second paragraph we usually write about what the place looks like. In the third paragraph we describe the place in detail: the things we can see, feel, hear, smell and taste.

Conclusion

- In the last paragraph, we write about our feelings and personal comments and/or our recommendations.

II група. Вправи, що розвивають уміння всебічно розкривати тему й вибирати послідовність викладу думок

Вправа 2.

Інструкція: Read the rubric, underline the key words and answer the questions.

A consumer magazine has asked its readers to send in articles about a shopping place they have visited. Write your article including a detailed description of the place and why you recommend it.

1. Who is going to read your article?
2. Tick (/) the subjects you should include.
 - location;
 - type of shops;
 - prices;
 - public transport;
 - opening hours;
 - emergency services.

**III група. Вправи, що розвивають уміння писати текст
цілісний за змістом і структурою**

Вправа 3.

Інструкція:

1). Read the article. find and correct the eight mistakes. Then, complete the paragraph plan.

A Unique Shopping Experience

I have shopped in some very strange and interesting places. The best place I have ever been to is the Damnoen Saduak Floating Market. It is located about 80 km from Bangkok, in Thailand. The market is over 100 years old and has hardly changed for all that time.

What made my visit to this market so special is that the whole market is on a canal and the brightly-dressed merchants sell their goods from their colourful boats. The day that I was there, there were hundred of boats crowded together, where you could buy everything from fruit and vegetables to clothes, toys and even cooking meals. If you wanted to buy something, you could either wait on the banks of the canal and the boats to pass by or you could hire your own boat and join in the fun!

It wasn't just the sights, though, that made this visit such an unforgettable experience. This market offers a feast for the senses! All around me were the sounds of wooden boats bumping together and the noisy chatter of the crowd. I had never been to a place with so many different smells: the aroma for freshly ground spices, exotic fruit and vegetables, seafood' and meats, all mixed with the mouth-watering fragrance of fresh cooked Thai delicacies.

When I finished my shopping for the day, I felt tired but excited and happy. It was certainly an experience I would never forget, if you are ever in Thailand, you should definitely visit the floating market. It's an unique experience.

- 2). Underline the topic sentences. Then suggest appropriate alternatives.
- 3). What senses does the writer discuss in the text? Give examples.

**IV група. Вправи, що розвивають уміння писати абзаци,
цілісні за змістом і структурою**

Вправа 4.

Інструкція:

1). The following are sections found in a supermarket. Which of these are found in your local supermarket?

- frozen food
- international foods
- deli
- tinned food
- bakery
- fish
- tea and coffee
- toiletries
- paper goods
- flowers
- fruit
- cafeteria
- toy departme

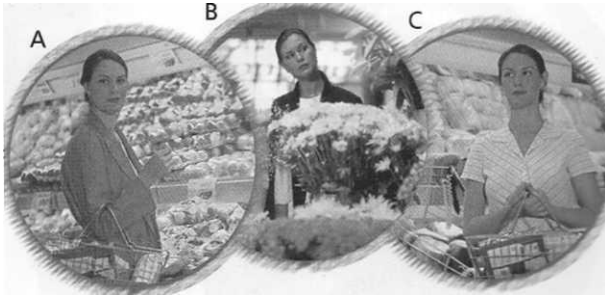
2). Listen to the dialogue and tick the sections of the supermarket mentioned in the conversation.

3). Describe your favourite section in the shopping centre (one paragraph). Exchange with your friend. Analyse what you have written.

**V група. Вправи, що розвивають уміння викладати
думки на рівні речень**

Вправа 5.

Інструкція: Match the phrases to the pictures. Then, use them to make sentences.



- mouth-watering aroma of freshly baked bread
- colourful displays of fresh fruit and vegetables
- wonderful scent of freshly cut flowers

Вправа 6.

Інструкція: Join the sentences using the words in brackets, as in the example.

Example: The cafeteria is a great place for a snack or a hot meal. It has fresh, tasty and inexpensive food, (with)

With its fresh, tasty and inexpensive food, the cafeteria is a great place for a snack or a hot meal.

1. You won't be able to resist the wonderful smell coming from the bakery section. They bake all their own bread, cakes and biscuits, (where)
2. Don't miss the deli counter. It has an amazing variety of cheeses, (which)
3. I didn't need to buy any. I couldn't resist the smell of the freshly-ground coffee, (although)
4. I didn't know which brand to buy. The friendly staff helped me. (when)

Вправа 7.

Інструкція: Read the text and fill in the correct prepositions.

Paris is home 1) more than seventy street markets and the majority of Parisians shop 2) one every week. The Rue Mouffetard Market is a perfect example, with its lively atmosphere and the wide variety 3) produce available. The market can be found 4) the heart of the Latin Quarter 5) the city, south 6) the River Seine. It runs 7) an old, narrow street 8) the Jardin des Plantes and the Jardin du Luxembourg. A stroll 9) the market is the perfect way to do your

weekly shopping. You will find stalls selling everything 10) French cheese to seafood or fresh bread. Then, further 11) , you will find the freshest fruit and vegetables 12) the city. The market is open all day 13) Tuesday to Saturday and 14) Sunday mornings 15) the summer.

Вправа 8.

Інструкція: Read the following recommendations. Which are positive and which are negative? Justify your answers.

1. No trip to the city centre is complete without going there.
2. Its out-of-the-way location and poor selection of goods mean that I would think twice before shopping there again.
3. On the whole it has everything you could want and is well worth a visit.
4. Despite all the positive hype, I'm afraid my overall impression was that it was a little disappointing.

VI група. Вправи, що розвивають уміння писати цілісні тексти

Вправа 8.

Інструкція:

1)ю Read the rubric and underline the key words. Then, answer the questions in the plan.

Your local newspaper is running a consumer writing competition. The prize is \$200 worth of groceries. Write an article describing a visit to your local supermarket and explain why you would/ wouldn't recommend it to others.

Introduction

(Para 1) Where is it? What is it called?

Main Body

(Para 2) What is the overall impression?

(Para 3) What does it have? What features does it have? What can you see, hear, smell?

(Para 4) Conclusion Would you recommend it to the readers? Why/why not? Will you shop there again? Why/why not?

2). Use your answers from Ex. 8a to write your article. (120-180 words)

Для післяекспериментального зрізу студентам було запропоновано написати статтю:

Write an article on the topic “The influence of British and American culture on Ukrainian youth”

У ході експерименту ми отримали результати, які потребують аналізу та інтерпретації, а також доведення їх надійності.

На кожному курсі виконання завдань учнями оцінювалося відповідно до визначених критеріїв. Далі ми обчислювали коефіцієнт навченості за формулою В. П. Безпалька: $K=Q/N$, де Q – кількість отриманих учнем балів, а N – максимально можлива кількість балів. Рівень вважається задовільним, якщо отримані середні показники не нижчі достатнього рівня навченості 0,7 за В. П. Безпальком [5, с. 52-69]. Середні показники перед та післяекспериментального зрізів наведено в таблиці 3.2. Детальніше результати перед та післяекспериментальних зрізів представлено в Додатках А та Б відповідно.

Отже, середні коефіцієнти навченості в ЕГ та КГ до експериментального навчання становили менше 0,7. Після експериментального навчання спостерігалось значне покращення результатів. Однак, якщо в ЕГ учні досягли коефіцієнта навченості (0,77), то в учасники КГ продемонстрували недостатній рівень сформованості компетентності в письмі (0,64).

Отже, результати експериментального навчання дають нам підставу узагальнити отримані результати та зробити висновок, що запропонована система вправ є достатньо ефективною для навчання письма, оскільки рівень навченості після експериментального навчання в ЕГ значно вище задовільного рівня за В. П. Безпальком (0,7 – 70%): 77 %;

Таблиця 3.2

**Середні показники перед- та після експериментального зрізів
в ЕГ та КГ при написанні статті**

Група	Показники за окремими критеріями					Показники за всіма критеріями	
	Крит.1	Крит.2	Крит.3	Крит.4	Крит.5	Сер. бал	Коеф. Навчен.
Передекспериментальний зріз							
КГ	2,86	2,52	1,29	1,26	5,64	13,71	0,46
ЕГ	2,64	2,34	1,45	1,16	6,52	14,11	0,47
Післяекспериментальний зріз							
КГ	4	4,05	2,02	1,83	7,55	19,07	0,64
ЕГ	4,59	4,52	2,2	2,18	9,73	23,23	0,77
Максимальна кількість балів							
	6	6	3	3	12	30	1

Таким чином, здійснене теоретичне дослідження та отримані практичні результати експериментального навчання підтвердили адекватність та ефективність створеної системи вправ.

ВИСНОВКИ

Основна мета проведеного дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці методики інтерактивного навчання письма англійською мовою учнів старших класів загальноосвітньої школи.

Аналіз низки наукових джерел дав змогу обґрунтувати теоретичні передумови інтерактивного навчання письма англійською мовою учнів старших класів загальноосвітньої школи.

Зокрема, проаналізовано зміст навчання письма, який складається з чотирьох компонентів: позамовного (сфери, теми, проблеми та ситуації спілкування, в межах яких формується мовленнєва компетентність у письмі), мовного та мовленнєвого (мовний та мовленнєвий матеріал), соціокультурного (система соціокультурних знань, навичок та вмінь) і психологічного (навички та мовленнєві вміння користуватися мовою на письмі з метою спілкування), складові яких охарактеризовано в дипломній роботі.

Аналіз психофізіологічних аспектів письма дав змогу зробити висновок, що створення зв'язного тексту вимагає від автора виконання ряду послідовних дій: визначити задум висловлювання; побудувати його логічний план; дібрати необхідні мовні засоби для заданого типу тексту; здійснити перевірку правильності створеного тексту.

Проаналізувавши текстовий та процесуальний підходи, у дипломній роботі ми базуємося на характеристиках обидвох із них, що зумовлено двоїстою сутністю письма: письмо розглядається як процес, результатом якого є продукт.

У роботі проаналізовано основні особливості тексту: цілісність (структурна, змістовна та комунікативна), адресованість і завершеність, а також характеристики тексту, важливі для його продукування:

комунікативна мета тексту, композиційна структура тексту, мовні та мовленнєві особливості тексту.

Під інтерактивним навчанням письма ми розуміємо організацію спільної групової та самотійної навчальної діяльності учнів, спрямованої на розвиток умінь письма при виконанні різних соціальних ролей (автора, читача-редактора, учня, вчителя). Таке навчання позначає, що учень у процесі самотійного поетапного написання творчої роботи (від розробки напрямків розкриття теми до написання кінцевого варіанту тексту) навчається від учителя, інших учнів і розширює свій мовленнєвий досвід, читаючи, аналізуючи та корегуючи як власні, так і чужі тексти.

Таким чином, інтерактивне навчання передбачає:

- взаємодію учня з вчителем;
- навчальне співробітництво учня з іншими учнями;
- взаємодію між автором, реципієнтом і текстом.

Виокремлені загальнодидактичні (принцип розвивального та виховуючого навчання, природовідповідності, особистісно-орієнтованої спрямованості навчання, зв'язку навчання з життям, доступності й посильності, систематичності й системності, наочності, оптимального поєднання індивідуальних і колективних форм роботи, свідомості та активності в навчанні) та методичні (комунікативності, домінуючої ролі вправляння, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, розвитку умінь написання тексту та його аналізу, редагування й корегування, поєднання навчальної діяльності вчителя, взаємонавчання учнів у групі і самотійної навчальної діяльності кожного учня) принципи, які є вирішальними в плані забезпечення ефективності навчання написання текстів різних жанрів учнями старших класів.

Запропонована система вправ, яка передбачає 6 груп вправ:

I група. Вправи на ознайомлення із текстами-моделями.

II група. Вправи, що розвивають уміння всебічно розкривати тему й вибирати послідовність викладу думок.

III група. Вправи, що розвивають уміння писати текст цілісний за змістом і структурою.

IV група. Вправи, що розвивають уміння писати абзаци, цілісні за змістом і структурою.

V група. Вправи, що розвивають уміння викладати думки на рівні речень.

VI група. Вправи, що розвивають уміння писати цілісні тексти.

Результати експериментальної перевірки довели ефективність розробленої методики та запропонованої системи вправ.

Інтерактивне навчання створює умови для активізації навчальної діяльності учнів, оскільки передбачає перенос акценту з навчаючої діяльності вчителя на пізнавальну діяльність учня, створює умови для розвитку особистих здібностей, подальшої індивідуалізації навчання, залучає учня до колективних форм навчання

Матеріали дослідження можуть бути використані при написанні навчальних посібників, підручників, методичних рекомендацій, у шкільній практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Ашурлаева Ф. А. Обучение письменному сочинению студентов I курса языкового вуза: на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Фатима Ахмедовна Ашурлаева. – Махачкала, 2006. — 155 с.
3. Балаев А. А. Активные методы обучения / А. А. Балаев. – М.: Профиздат, 1986. – 96 с.
4. Безус С. Н. Обучение элементам делового письма учащихся старших классов средней школы : на материале английского языка : дис. ... канд. филол. наук : 13.00.02 / Безус Светлана Николаевна. – Пятигорск, 2004. – 289 с.
5. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / Владимир Павлович Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52-69.
6. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : [По спец. № 2103 "Иностр. яз."] / Инесса Львовна Бим. — М. : Просвещение, 1988. — 254 с. : ил. — (Учеб. пособие для пед. ин-тов).
7. Бондаренко А. Ф. Основы психологии : [учебник для студ. гуманитар. вузов] / Александр Федорович Бондаренко. – К. : Освита України. – 2009. – 328 с.
8. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Бориско Наталия Федоровна. – К., 2000. – 508 с.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 415 с.
10. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин. — М. : Наука, 1981. — 138 с.

11. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : [учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. завед.] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
12. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / Перси Борисович Гурвич. – Владимир : Из-во ВГПИ, 1980. – 104 с.
13. Дубко І. В. Метод проєктів у навчанні учнів основної школи письма німецькою мовою після англійської : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. В. Дубко. – К., 2012. – 285 с.
14. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370с.
15. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
16. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 192 с.
17. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 429 с.
18. Зотов Ю. П. Проблемы создания диалогического эффекта в научной коммуникации. / Ю. П. Зотов // Диалог о диалоге. – Саранск: изд-во Мордовского университета, 1991. – С. 5–14.
19. Каменская О. Л. Текст и коммуникация / Каменская О. Л. – М.: Высш. школа, 1990. – 152 с.
20. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : [пособ. для учит.] / Наталия Федоровна Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
21. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому

языку / А. В. Коньшева. – [2-е издание, стереотип.]. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2005. – 208с.

22. Коньшева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2004. – 144 с.

23. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Кривчикова Галина Федорівна. – Харків., 2005. – 179 с.

24. Леонтъев А.А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтъев. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.

25. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе : Пособие для учителей / М. Д. Городникова, Н. И. Супрун, Э. Б. Фигон и др. — М. : Просвещение, 1987. — 160 с.

26. Литвин С.В. Навчання учнів загальноосвітньої школи писемного спілкування англійською мовою: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Литвин Світлана Володимирівна. — К., 2002. — 291 с.

27. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях : навчальний посібник / Укладачі С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова та інші. — К. : Ленвіт, 2004. — 208с.

28. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник] / [Бігич О. Б., Бражник Н. О., Гапонова С. В. та ін.] ; під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

29. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : [учебник] / Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. и др. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.

30. Москальская О. И. Текст как лингвистическое понятие / О. И. Москальская // Иностр. яз. в школе. — 1978. — №3. — С. 9—17.

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

32. Одегова Н. М. Методика формування англомовної компетенції в письмі у процесі навчання майбутніх учителів написання рецензій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Одегова Наталія Миколаївна. – К., 2012. — 264 с.

33. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.

34. Петрашук О. П. Система навчання іноземної мови / О. П. Петрашук // Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 37–58.

35. Похмелкина Р. И. Обучение письменной речи студентов I курса языкового вуза (на материале немецкого языка): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Р. И. Похмелкина // Моск.гос.пед.ин-т им.В.И.Ленина. – М., 1970. – 23 с.

36. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 2–12 класи. — К. : Ірпінь, 2005. – 208 с.

37. П'ятакова Г. П. Технологія інтерактивного навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Галина Пятакова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 120 с.

38. Рубинштейн С.Л. К психологии речи: О понимании // Рубинштейн С.Л. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

39. Сальникова О. А. Обучение рецензированию как способу выражения аргументированной оценки: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02/ Моск.гос.пед.ун-т / О. А. Сальникова. – М., 1998. – 16 с.

40. Серета О. М. Навчання майбутніх філологів писемного

спілкування німецькою мовою засобами електронної пошти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Оксана Михайлівна Середа. – К., 2006. – 301 с.

41. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічні основи навчання : навч. посібник [для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студ. пед. навч. закл. та курсантів військових училищ]. Вид. 2-е, доп. та перероб. / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко. – К. : Український Центр духовної культури, 2005. – 712 с.

42. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навч. посіб.] / Олег Борисович Тарнопольський. – К. : Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.

43. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / Ирина Ивановна Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

44. Хоменко О. В. Зміст навчання англійської мови на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Хоменко. – К., 2001. – 260 с.

45. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Эдуард Абрамович Штульман. – Воронеж : Изд. Воронеж. ун-та, 1971. – 144 с.

46. Щеголева О. Н. Типология заданий для самостоятельной контролируемой работы в свете компетентностного подхода к обучению иностранному языку как специальности (на материале английского языка) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Щеголева Ольга Николаевна. – Ставрополь, 2006. – 203 с.

47. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : [учеб. пособие для препод. и студ.] / А. Н. Щукин. — М. : Филоматис, 2006. — 480 с.

48. Badger R. A Process Genre Approach to Teaching Writing / Badger R., White G. // *ELT Journal*. – 2000. – Vol.54/2. – P. 153 – 160.

49. Böttcher I. Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische

Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen / I. Böttcher, M. Becker-Mrotzek. — Berlin : Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&Co. KG, 2003. — 192 S.

50. Brinker K. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden / K. Brinker. — Berlin : Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, 2001. — 168 S.

51. Chastain K. Characteristics of Graded and Ungraded Compositions / Chastain K. // The Modern Language Journal. — 1990. — V.4. — № 1. — P. 10-17.

52. Engel U. Deutsche Grammatik. Neubearbeitung / U. Engel. — München : IUDICIUM Verlag GmbH, 2004. — 486 S.

53. Fathman A. Teacher Response to Student Writing: Focus on Form vs. Content / Fathman, A., Whalley E. // Second Language Writing: Research Insights for the Classroom. / Ed. B. Kroll. — New York: Cambridge UP, 1990. — P. 178 – 90.

54. Hastings P. Teaching Writing / Phyllis Hastings. — Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1995. — IV, 115 p. — (Prentice Hall Resources for Composition).

55. Huber M. Methoden der Textanalyse — Hagen : Fakultät Kultur — und Sozialwissenschaften, 2009. — 96 S.

56. Hufeisen B. Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität / Britta Hufeisen. — Innsbruck, Wien : Studienverlag GmbH, 2002. — 190 S.

57. Kroll B. Teaching Writing in ESL Content / B. Kroll // Teaching English as a Second or Foreign Language ; ed. by Celce-Murcia M. — Heinle & Heinle Publishers, a division of Wadsworth, Inc., 1991. — P. 245 – 263.

58. Lynch T. Communication in the Language Classroom / Lynch T. — Oxford: Oxford University Press, 1996. — 174 p.

59. Payrhuber F.-J. Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule. Band 3. — Baltmannsweiler : Schnerder Verlag Hohengehren GmbH, 2000. — 326 S.

60. Ribé R. Project Work. Step by step / R. Ribe, N. Vidal. – Oxford: Heinemann, 1993. – 94 p.

61. Stoller F.L. Project Work: A Means to Promote Language and Content // Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice. / F. L. Stoller ; ed. by Jack C. Richards, Willy A. Renandya. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 422 p.

62. Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter / [August G., Disseldorf K., Heinrich A. u.a.] — Frankfurt am Main : Peter Lang Internationale Verlag der Wissenschaften, 2007. — 420 S.