

**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

**Факультет іноземних мов
Кафедра англійської філології та методики навчання англійської
мови**

Кваліфікаційна робота

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У НАВЧАННІ
МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ
УЧНІВ 10 КЛАСУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Спеціальність: 014 Середня освіта
Предметна спеціальність 014.021 (Мова та зарубіжна література
(англійська))**

**Освітня програма «Середня освіта (Англійська мова,
німецька/французька мови та літератури, зарубіжна література)»**

**Здобувача другого (магістерського)
рівня вищої освіти
групи мСОАМ-22
Смик Віталії Віталіївни**

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат педагогічних наук, доцент
Дацків Ольга Павлівна**

**РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат педагогічних наук, доцент
М'яковський Михайло Євстахович**

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ	6
1.1. Психолінгвістичні особливості формування вмінь монологічного мовлення	6
1.2. Види монологічного мовлення та їх характеристика	15
1.3. Роль когнітивних процесів у розвитку усного мовлення	21
Висновки до 1 розділу	28
РОЗДІЛ 2. НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЄКТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ	30
2.1. Метод проєктів у сучасній методиці навчання іноземних мов	30
2.2. Види проєктів та їх застосування у навчанні англійської мови	34
2.3. Переваги проєктів у розвитку компетентності в монологічному мовленні	39
2.4. Критерії оцінювання монологічного мовлення учнів 10 класу	46
Висновки до 2 розділу	47
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВМІНЬ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У 10 КЛАСІ	50
3.1. Організація експериментального дослідження	50
3.2. Аналіз результатів експерименту	56
Висновки до 3 розділу	66
ВИСНОВКИ	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	75

ВСТУП

Сучасна система освіти в Україні орієнтована на формування ключових компетентностей учнів, серед яких комунікативна компетентність посідає одне з провідних місць. У контексті глобалізації та міжнародної інтеграції володіння іноземними мовами, зокрема англійською, стає необхідною умовою успішної професійної та особистісної реалізації. Особливого значення набуває розвиток умінь монологічного мовлення, оскільки саме вони дозволяють учням презентувати свої ідеї, аргументувати власну позицію, брати участь у публічних виступах, що є важливим для подальшого навчання у вищих навчальних закладах вищої освіти та професійної діяльності.

Монологічне мовлення є складним видом мовленнєвої діяльності, що вимагає високого рівня володіння мовою, здатності структурувати інформацію, логічно її викладати, підтримувати зв'язність тексту протягом тривалого часу. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень розвитку цих умінь, оскільки часто зосереджуються на формальних аспектах мови (граматика, лексика) без створення автентичних комунікативних ситуацій.

Метод проєктів, який активно розвивається в сучасній методиці навчання іноземних мов, створює оптимальні умови для розвитку монологічного мовлення. Він поєднує теоретичні знання з практичною діяльністю, стимулює творчість та критичне мислення учнів, підвищує мотивацію до вивчення мови, створює природну потребу в розгорнутих усних висловлюваннях під час презентації результатів проєктної діяльності.

Актуальність дослідження зумовлена кількома факторами. По-перше, існує суперечність між високими вимогами сучасного суспільства до рівня володіння іноземною мовою, зокрема до вмінь монологічного мовлення, та недостатньою ефективністю традиційних методів навчання. По-друге, незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених методу проєктів, питання його використання саме для розвитку монологічного мовлення учнів

старшої школи залишається недостатньо розробленим. По-третє, практика показує, що вчителі відчують потребу в конкретних методичних рекомендаціях щодо організації проєктної діяльності для розвитку усного мовлення.

Психолінгвістичні основи формування монологічного мовлення досліджували О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька, О. П. Дацків, І. П. Задорожна, С. І. Корнієнко, а також зарубіжні вчені В. Кук, З. Дьорні, Р. Елліс, П. М. Лайтбоун, Н. Спада.

Методику навчання монологічного мовлення розробляли С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Тарнопольський, В. Г. Редько, П. Ур, С. Торнбері, Д. Нунан. Метод проєктів у навчанні іноземних мов досліджували Ф. Столлер, Г. Беккет, П. Міллер, Дж. Томас, С. Ахмед, Я. Хуо, а також українські методисти Я. А. Ляшенко, О. О. Максименко, Т. А. Штайнер.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності використання методу проєктів у формуванні навичок і вмінь монологічного мовлення учнів 10 класу закладів загальної середньої освіти.

Завдання дослідження:

1. проаналізувати психолінгвістичні особливості формування вмінь монологічного мовлення в учнів старшої школи;
2. охарактеризувати види монологічного мовлення та визначити критерії оцінювання рівня сформованості вмінь монологічного мовлення в учнів 10 класу;
3. дослідити теоретичні засади використання методу проєктів у сучасній методиці викладання іноземних мов;
4. експериментально перевірити ефективність підсистеми вправ і завдань із використанням методу проєктів для розвитку вмінь монологічного мовлення учнів 10 класу.

Об'єктом дослідження є процес навчання англomовного монологічного мовлення учнів 10 класу закладів загальної середньої освіти.

Предметом дослідження є методика використання проєктної технології у формуванні навичок і вмінь монологічного мовлення учнів 10 класу закладів загальної середньої освіти.

Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс **методів дослідження**:

- теоретичні методи: аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури з проблеми дослідження; систематизація та узагальнення теоретичних положень;

- емпіричні методи: педагогічне спостереження за навчальним процесом; тестування для визначення рівня сформованості вмінь монологічного мовлення; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи); анкетування учнів; бесіда з учителем;

- методи математичної статистики: кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Тернопільської загальноосвітньої школи № 14 у період з 18 листопада по 29 листопада 2024 року. У дослідженні взяли участь 20 учнів 10-Б класу.

Публікації. Частина теоретичних напрацювань нашого дослідження представлена у статті «Використання методу проєктів у навчанні монологічного мовлення учнів 10 класу закладів загальної середньої освіти» Магістерського наукового вісника Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Вип. 44) та у тезах доповіді «Using the project method to develop spoken production of the 10th form students» на IV Міжнародній науково-практичній конференції «Мова, освіта, наука сучасності: виклики міжкультурної комунікації» 22-23 листопада 2024 р., м. Тернопіль.

Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (69 найменувань). Загальний обсяг роботи становить 78 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

1.1. Психолінгвістичні основи формування вмінь монологічного мовлення

Психолінгвістика довела, що між логічними категоріями (поняттями, судженнями) та мовними одиницями (словами, словосполученнями, реченнями) спостерігається тісний зв'язок. Поняття співвідносне зі словом або словосполученням, тоді як судження – з реченням. Але на цьому рівні зв'язок між процесами мислення та мовними засобами вираження не обмежується.

Мисленню притаманна така властивість, як фіксація об'єктивно існуючих зв'язків і розмежування зв'язаних між собою явищ дійсності на більш високому, ніж судження, рівні (на надфразовому рівні – у відповідних мовних структурах). Завдяки цьому перед людиною відкриваються нові можливості для оволодіння вищим ступенем структурної системності мови в порівнянні з реченням – міркуванням, що є одним з функціонально–смыслових видів зв'язного мовлення.

У той же час, як встановлено психолінгвістикою, що вищим є рівень мовної організації, то міцнішим є зв'язок між категоріями мови і мислення. Найповніше і найефективніше цей зв'язок реалізується на рівні односкладних форм мовлення, тобто на рівні надфразових конструкцій.

Розвиток умінь монологічного мовлення є досить непростим психолінгвістичним процесом, що базується на взаємодії мовних, мовленнєвих та психологічних механізмів. Осмислення таких особливостей є передумовою для ефективної організації навчального процесу з розвитку монологічного мовлення у старшокласників.

Згідно з дослідженнями О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско та Г. Е. Борецької, монологічне мовлення характеризується як складна мовленнєва діяльність, що передбачає формулювання та вираження думок у вигляді зв'язного усного повідомлення [17, с. 234-236]. Цей процес передбачає наявність кількох пов'язаних між собою етапів: планування висловлювання, відбір мовних засобів, граматичне та фонетичне оформлення, контроль правильності та адекватності висловлювання.

Монологічне мовлення має низку значущих відмінностей від діалогічного. Головна з них – це вищий рівень організованості та структурованості висловлювань. У монологі мовець самостійно виступає ініціатором комунікації, визначає тему, структуру і зміст сказаного. Якщо діалог властивий спонтанності та фрагментарності, то монолог вимагає ретельного планування, послідовності і завершеності думки. Крім того, монологічне мовлення характеризується довшою тривалістю, що передбачає необхідність утримувати аудиторію та підтримувати зв'язність тексту протягом усього виступу.

Побудова висловлювання має кілька взаємопов'язаних етапів. Етап планування висловлювання полягає у формуванні основного задуму, постановці загальної комунікативної мети, відборі ключових смислових компонентів. На цій стадії відбувається активізація когнітивних структур, що стосуються теми висловлювання, і формується його макроструктура.

На етапі планування мовець формує не тільки зміст майбутнього висловлювання, а й його форму. Це включає вибір відповідного стилістичного регістру, жанрових характеристик і врахування особливостей аудиторії, ситуації спілкування та мети. Всі ці аспекти впливають на добір мовних засобів і побудову структури повідомлення.

Етап мовного відбору передбачає вибір лексичних одиниць, граматичних форм і засобів стилістики згідно з комунікативною метою та умовами спілкування. Це відбувається одночасно на різних мовних рівнях – від відбору окремих слів до побудови цілих речень. На цьому етапі особливого значення набуває лексична компетентність мовця, адже саме від неї залежить точність і виразність висловлювання.

На етапі граматичної та фонетичної обробки здійснюється систематизація виділених мовних елементів у граматично правильні структури та їх фонетична реалізація. Особливого значення набувають такі просодичні характеристики мовлення, як інтонація, ритм і паузування, що забезпечують зв'язність і виразність монологу. Р. Елліс наголошує на важливості автоматизації граматичних навичок для забезпечення плавності мовлення, адже саме

автоматизовані навички дозволяють мовцю зосередитися на змісті висловлювання, а не на формі [47, с. 89-96]. В. Кук підкреслює

Граматичне оформлення передбачає не лише правильний вибір граматичних форм, але й побудову синтаксичних конструкцій, які забезпечують тексту логічну зв'язність. У цьому процесі задіюються різноманітні засоби когезії та когерентності: сполучники, вказівні слова, займенники, часові маркери.

Фонетична сторона включає не тільки правильну вимову звуків, а й управління інтонацією та іншими просодичними характеристиками. Інтонація виконує важливу функцію у структуризації тексту, акцентуванні важливих моментів і передачі емоційного стану мовця. Значущими також є паузи, що дозволяють виділити смислові блоки, структурувати повідомлення і дати слухачам змогу краще засвоїти інформацію.

Контроль за власним висловлюванням здійснюється протягом усього процесу мовлення: оцінка правильності і повноти повідомлення може відбуватися як у момент промови, так і після її завершення. Цей контроль потребує одночасного продукування і аналізу мовлення, що вимагає високого розвитку когнітивних здібностей.

Контроль за власним висловлюванням здійснюється протягом усього процесу мовлення: оцінка правильності і повноти повідомлення може відбуватися як у момент промови, так і після її завершення. Цей контроль потребує одночасного продукування і аналізу мовлення, що вимагає високого розвитку когнітивних здібностей.

Дослідження психолінгвістичного аспекту становлення монологічного мовлення здійснюється шляхом вивчення когнітивних процесів, покладених в основу побудови власного усного мовлення. В. Кук підкреслює, що процес формування висловлювання включає три основні рівні: концептуальний (формування змісту повідомлення), лінгвістичний (вибір мовних засобів) та артикуляційний [44, с. 112-118]. Усі ці рівні мають свої особливості та вимагають підвищеної уваги в процесі навчання.

Концептуальний рівень мовлення містить формування змісту майбутнього повідомлення. На цьому етапі мовець визначає ключові ідеї, які варто презентувати слухачам. Цей рівень є підготовчим і відділений від лінгвістичного оформлення – тут активуються знання про оточуючий світ, життєвий досвід, емоції та асоціації, пов'язані з темою. Лінгвістичний рівень трансформує концептуальний зміст у мовну форму. На цьому етапі обираються конкретні слова, граматичні й синтаксичні структури, які найточніше відповідають задуму мовця. Процес потребує знання лексики, граматики та розуміння мовних закономірностей.

Артикуляційний рівень стосується фонетичного виконання висловлювання, тобто озвучення. Тут активізуються мовленнєві моторні навички для правильної вимови звуків, ритму та інтонаційного малюнка.

Усі три рівні функціонують одночасно зі значним випередженням вищих рівнів. Це означає, що під час висловлювання мовець здатний одночасно планувати наступну частину тексту, обирати мовні засоби для поточного моменту і промовляти раніше сформульовану частину. Такий паралельний процес вимагає досконалої координації когнітивних механізмів.

О. П. Дацків у своєму дослідженні підкреслює, що формування навичок говоріння вимагає розвитку автоматизованих навичок на всіх рівнях мовної системи [5, с. 102-104]. Саме автоматизація мовленнєвих умінь дає змогу учням сконцентруватися на змісті висловлювання, а не відволікатись на технічний аспект продукування мовлення.

Роль пам'яті в процесі монологічного мовлення є одним із найважливіших чинників психолінгвістичного характеру. П. М. Лайтбоун та Н. Спада зазначають, що ефективне монологічне мовлення вимагає координації короткочасної та довготривалої пам'яті [56, с. 78-82]. Короткочасна пам'ять забезпечує контроль за збереженням поточної інформації та планування наступної частини висловлювання в той час, як довготривала пам'ять надає можливість отримати доступ до мовних знань та мовленнєвого досвіду.

І. П. Задорожна підкреслює важливість мотиваційного компонента у формуванні вмінь монологічного мовлення [7, с. 156-160]. Наявність внутрішньої мотивації до комунікації призводить до активізації механізмів мовлення та сприяє ефективнішому опануванню навичок і вмінь мовлення. Це є особливо актуальним для учнів 10 класу, у яких розвивається усвідомлене сприйняття та ставлення до вивчення іноземної мови.

Процес автоматизації відбувається поступово, через систематичне повторення та практичне застосування. На початкових етапах учні виконують мовленнєві дії повільно, часто допускаючи помилки та перебуваючи під постійним свідомим контролем. З часом, набуваючи досвіду, вони починають виконувати ці дії швидше, точніше та з меншими витратами зусиль. Зрештою навички досягають рівня автоматизму, що дозволяє говорити плавно й природно.

У процесі формування монологічного мовлення надзвичайно важливо забезпечити умови для розвитку внутрішньої мотивації. Задля цього доцільно обирати цікаві й актуальні теми, створювати автентичні комунікативні ситуації, надавати учням можливість висловлювати власні думки та погляди, а також забезпечувати позитивний зворотний зв'язок.

Окрему роль у забезпеченні плавності мовлення відіграє механізм прогнозування. Завдяки йому мовець здатен уникати тривалих пауз у своїх висловлюваннях, оскільки починає готувати наступну частину фрази ще до завершення поточної. Це створює враження природного й невимушеного мовлення.

У навчанні іншомовного говоріння розвиток механізму прогнозування є одним із ключових завдань. На початку учні зазвичай формулюють лише короткі фрази, між якими виникають тривалі паузи через неможливість передбачити наступне висловлювання. Проте з накопиченням досвіду та автоматизацією мовних навичок ця здатність розвивається, дозволяючи будувати більш розгорнуті й зв'язні висловлювання.

Згідно з дослідженнями О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско та Г. Е. Борецької, монологічне мовлення характеризується як складна мовленнєва діяльність, що

передбачає формулювання та вираження думок у вигляді зв'язного усного повідомлення [17, с. 234-236]. Цей процес передбачає наявність кількох пов'язаних між собою етапів: планування висловлювання, відбір мовних засобів, граматичне та фонетичне оформлення, контроль правильності та адекватності висловлювання.

У психолінгвістичних працях Р. Елліса та П. М. Лайтбоун розкрито особливості розвитку монологічного мовлення при білінгвізмі [47, с. 98-105; 56, с. 112 - 118]. При опануванні іноземної мови відбувається взаємовплив мовних структур, який одночасно може як сприяти, так і гальмувати формування нових мовленнєвих навичок. Позитивне запозичення з рідної мови може прискорити процес навчання, тоді як інтерференція може створити додаткові труднощі.

Позитивний перенос має місце у випадках, коли структури рідної мови схожі до структур іноземної, що полегшує процес їх засвоєння. Наприклад, якщо порядок слів у реченні в обох мовах подібний, це сприяє швидшому формуванню відповідних комунікативних навичок. Зокрема, структура Present Perfect в англійській мові має певні паралелі з українським доконаним видом дієслів, що полегшує її засвоєння українськими учнями.

Натомість негативний перенос, або інтерференція, виникає тоді, коли учні переносять особливості рідної мови на іноземну у ситуаціях, де структура цих мов відрізняється. Такий перенос може призводити до помилок різного рівня: фонетичного, лексичного чи граматичного.

Наприклад, українські школярі можуть відчувати труднощі у використанні артиклів англійської мови, адже в українській мові така граматична категорія відсутня.

Розуміння принципів міжмовного переносу допомагає вчителям прогнозувати типові труднощі учнів і організовувати цілеспрямовану роботу для їх подолання. Це зокрема може включати виконання вправ, спрямованих на контрастивний аналіз, усвідомлення мовних відмінностей та автоматизацію правильних мовленнєвих зразків.

Для успішного засвоєння англійської мови критично важливим є розвиток навичок і вмінь монологічного мовлення. Саме ці навички і вміння є ключовими у розвитку комунікативної компетентності, яка важлива як для навчання, так і для повсякденного життя.

Вміння вести монологічне мовлення робить свій внесок у розвиток навичок виразного та логічного висловлювання думок. Це дає змогу учням презентувати свої ідеї чітко та переконливо, структурувати інформацію, аргументувати свою позицію.

Сформованість монологічного мовлення призводить до розширення словникового запасу, адже підготовка до монологічних висловлювань спонукає учнів до пошуку нових слів та словосполучень. Коли учні готують розгорнуті монологи на різні теми, вони стикаються з необхідністю виразити складні ідеї та поняття, що вимагає активного поповнення лексичного запасу.

Завдяки монологічному мовленню виробляються навички ораторського мистецтва, включаючи володіння голосом, швидкістю мовлення та мімікою, що корисно в подальшому професійному становленні. Монологічне мовлення активізує критичне мислення, тому що підготовка до виступів потребує вміння аналізувати інформацію і структурувати висловлювання. Завдяки монологічному мовленню у учнів з'являється почуття власної цінності та впевненості в собі, що сприяє подоланню страху публічних виступів. Успішний досвід монологічних виступів формує позитивну самооцінку, підвищує мотивацію до подальшого навчання, розвиває впевненість у власних силах. Це особливо важливо для учнів старшої школи, які перебувають на етапі формування особистості та самовизначення.

Важливим у навчанні монологічного мовлення є врахування психологічних та індивідуальних особливостей учнів. На успішність навчання монологічного мовлення впливають різні типи мислення, особливості пам'яті, рівень розвитку мовленнєвих здібностей. У зв'язку з цим необхідний індивідуальний підхід до навчання та поєднання різноманітних методів і прийомів.

Учні старшої школи перебувають на стадії формальних операцій за Ж. Піаже, що дозволяє їм оперувати абстрактними поняттями та будувати складні логічні конструкції. Цей вік характеризується інтенсивним розвитком словесно-логічного мислення та рефлексії. Учні значно відрізняються за здатністю до обробки інформації, обсягом робочої пам'яті та рівнем концентрації уваги. Одні легше навчаються запам'ятовувати нові слова, але відчують труднощі у використанні граматичних структур. Інші, навпаки, добре засвоюють правила граматики, проте повільніше формують словниковий запас. Розуміння і врахування цих індивідуальних особливостей необхідне при організації освітнього процесу.

Крім когнітивних чинників, учні різняться темпераментом і характеристиками особистості. Екстраверти зазвичай більш охоче беруть участь в усних видах діяльності й краще долають страх помилок. Інтроверти можуть відчувати дискомфорт під час публічних виступів, їм потрібно більше часу для підготовки та формулювання думок. Усвідомлення цих аспектів допомагає організувати комфортне і ефективне навчальне середовище для кожного.

Психолінгвістика також акцентує увагу на значенні емоцій в процесі монологічного мовлення. Емоційний стан людини прямо впливає на якість її висловлювання, його переконливість і виразність. Позитивні емоції стимулюють активність мовленнєвих механізмів, тоді як тривожність здатна уповільнювати процес мовленнєвого продукування.

Афективний фільтр, концепція якого запропонована С. Крашеном, пояснює, як емоційні фактори впливають на засвоєння мови [55, с. 30 - 32]. Коли афективний фільтр високий (тобто учень відчуває тривожність, страх, низьку мотивацію), це перешкоджає засвоєнню мовного матеріалу. Навпаки, низький афективний фільтр (впевненість, комфорт, позитивна мотивація) сприяє ефективному навчанню.

Щоб подолати вплив високого афективного фільтра, педагогу важливо створювати доброзичливу атмосферу в класі, підбадьорювати учнів, акцентуючи увагу більше на успіхах, ніж на помилках, а також забезпечувати

конструктивний зворотний зв'язок. Важливо надавати учням можливість висловлюватися на цікаві їм теми, що робить мовленнєву діяльність емоційно значущою.

Т. Хедж підкреслює, що навчання монологічного мовлення має враховувати соціокультурний контекст використання мови [53, с. 234 - 240]. Різні культури мають різні традиції організації монологічного дискурсу, різні очікування щодо структури, стилю, використання риторичних прийомів.

Наприклад, у деяких культурах вступ до промови може бути довшим і спрямованим на встановлення контакту з аудиторією, тоді як в інших перевага надається переходу відразу до основної теми. Також різнитиметься ставлення до емоційності: в одних випадках цінується виразність і яскравість висловлювання, в інших – стриманість і акцент на фактах. Розуміння цих аспектів допомагає уникати непорозумінь у міжкультурній комунікації.

С. Гасс та А. Макі підкреслюють важливість якісного вхідного матеріалу (input) для розвитку мовленнєвих умінь [50, с. 180 - 206]. Учні потребують достатньої кількості зразків монологічного мовлення, щоб сформувати уявлення про його структуру, стиль, мовні особливості. При цьому вхідний матеріал повинен бути зрозумілим, але дещо перевищувати поточний рівень учнів для стимулювання їхніх когнітивних процесів. Такий підхід спонукає до розвитку нових стратегій розуміння та створення усного мовлення. Занадто легкий матеріал стримує розвиток, тоді як надто складний може демотивувати та спричинити тривожність.

Не менш важливим є вихідний матеріал (output), тобто мовленнєві практики самих учнів. За словами М. Свейн, саме під час продукування мовлення учні починають усвідомлювати прогалини у своїх знаннях, перевіряти гіпотези щодо мовних правил та автоматизувати навички [42, с. 134 - 142]. Регулярна практика монологічного мовлення є обов'язковою умовою його формування.

Взаємодія між учнями й учителем або між самими учнями також сприяє розвитку мовленнєвих умінь. У ході такої взаємодії учасники отримують

зворотний зв'язок, можуть уточнити значення незрозумілих моментів, поставити запитання або спостерігати за мовленням інших.

Розуміння ролі когнітивних процесів у розвитку усного мовлення дозволяє педагогам застосовувати більш науково обґрунтовані підходи до планування освітнього процесу. Це також дає змогу враховувати індивідуальні особливості когнітивного розвитку учнів і створювати найкращі умови для формування їхньої монологічної компетентності.

Отже, психолінгвістичні основи формування вмінь монологічного мовлення охоплюють широкий спектр взаємозалежних процесів і механізмів. Глибоке розуміння цих аспектів є ключовим для розробки дієвих методик навчання, які враховують психологічні характеристики учнів, закономірності засвоєння мови та когнітивні процеси, що лежать в основі продукування усного мовлення. Завдяки дослідженням у сфері психолінгвістики стає можливим створення умов, сприятливих для розвитку компетентності у монологічному мовленні старшокласників.

1.2. Види монологічного мовлення та їх характеристика

Монологічне мовлення є важливим компонентом комунікативної компетентності та відіграє значну роль у процесі вивчення іноземної мови. Воно дає змогу висловлювати думки, ідеї, погляди та емоції у формі зв'язного, логічно організованого висловлювання без активної взаємодії з іншими учасниками комунікації. Це може бути як коротка промова чи повідомлення, так і розгорнута лекція або презентація. Для монологу характерні ґрунтовність викладу, чітка організація та здатність привернути і утримати увагу аудиторії.

У перекладі з грецької мови «монолог» (μόνος – один, λόγος – слово, мова) означає розлоге висловлювання однієї особи у вигляді логічно пов'язаних між собою речень, завершене і таке, що не передбачає безпосередньої відповіді з боку слухача. Для монологічного мовлення потрібна чіткість, зрозумілість і

можливість здійснювати вплив на аудиторію, що ускладнює оволодіння ним порівняно з діалогічним мовленням.

Монолог може бути частиною діалогу, але частіше розглядається як самостійна форма мовлення з власними структурними та функціональними особливостями. Як зазначає С. Ю. Ніколаєва, монологічне мовлення характеризується безперервністю, послідовністю, логічністю викладу, смисловою завершеністю та відносною автономністю від співрозмовника [17, с. 156 - 159]. Для навчання монологічного мовлення ведеться цілеспрямована робота над його структурою, граматичним оформленням, лексичним наповненням та стилістичними особливостями.

Сьогодні англійська мова є важливим засобом міжнародного спілкування і фактично виконує функцію глобальної мови. У нинішніх реаліях глобальної інтеграції та постійної співпраці з міжнародними партнерами володіння англійською мовою, зокрема вміннями монологічного мовлення, є життєво необхідною умовою успішної професійної та академічної діяльності.

Розвиток монологічного мовлення є важливою складовою шкільної освіти, адже сприяє формуванню в учнів аналітичних навичок та здатності мислити логічно, що дозволяє їм чітко й переконливо висловлювати свої думки перед аудиторією. Ці вміння мають значення не лише для оволодіння іноземною мовою, а й для освітнього процесу загалом, оскільки школярі на цьому ступені навчання виконують завдання, пов'язані з презентаціями, доповідями та захистом проєктів.

Аналіз праці П. Ур підтверджує, що у сучасному освітньому просторі монологічне мовлення набуває особливої актуальності, адже випускники шкіл повинні бути готовими до різних форм публічної комунікації. Це включає виступи на конференціях, презентацію проєктів, захист дипломних робіт, участь у дебатах, а також організацію тренінгів і семінарів [66, с. 234 - 238].

Важливою теоретичною основою для розробки ефективних методів навчання є класифікація типів монологічного мовлення. Кожен вид монологу має свої специфічні характеристики, які визначають підходи до його формування

в навчальному процесі. Дослідники методики навчання іноземних мов, зокрема С. Ю. Ніколаєва, П. Ур, С. Торнбері, пропонують різні критерії для класифікації монологічного мовлення [17, с. 167-170; 66, с. 120-125; 64, с. 28-34].

За своїм функціональним призначенням, тобто за комунікативною метою, яку переслідує мовець, виділяють кілька основних типів монологів.

Інформативні монологи мають на меті передати фактичну інформацію, знання, відомості про певні події чи явища. Цей тип включає розповіді, описи, пояснення, звіти, презентації. Головні характеристики інформативних монологів – логічність структури, послідовність викладу, фактична точність та об'єктивність. З такими монологами часто працюють учні 10 класу, готуючи презентації про історичні події, наукові явища, культурні феномени, соціальні проблеми. Інформативні монологи можуть мати різну структуру залежно від типу представленої інформації. Для описових монологів характерна просторова організація матеріалу, для розповідних – хронологічна, а для пояснювальних – логічна, що будується від загального до конкретного або у зворотному порядку.

Монологи-переконання спрямовані на те, щоб вплинути на думку, переконання або ставлення слухачів до певної проблеми чи явища. До них належать аргументативні промови, дискусійні монологи, промови – роздуми. Цьому типу мовлення притаманна чітка логічна аргументація, емоційне забарвлення, використання різноманітних риторичних прийомів для підсилення впливу на аудиторію. Такі монологи вимагають від мовця не лише знання фактичного матеріалу, але й здатності логічно вибудовувати аргументи, передбачати можливі контраргументи, а також ефективно використовувати емоційні й етичні апеляції. Навички переконливого мовлення особливо важливі для старшокласників у контексті підготовки до майбутньої професійної діяльності. Розвиток цих умінь також сприяє становленню критичного мислення, яке необхідне для аналізу інформації, оцінювання доказів та виявлення логічних помилок у побудові аргументацій.

Мотиваційні монологи спрямовані на заохочення слухачів до конкретних дій або зміни їхньої поведінки. Вони можуть містити заклики, інструкції, поради,

рекомендації чи мотивуючі промови. Основними рисами таких монологів є чіткість і конкретність висловлювань, орієнтованість на практичні дії, емоційна виразність та надихаючий характер. Нерідко мотиваційні монологи поєднують інформування (наприклад, пояснення, що саме потрібно робити) із переконанням (чому це варто зробити).

Розважальні монологи мають на меті забезпечити аудиторії приємні емоції, створити позитивну атмосферу та розважити слухачів. До таких належать гумористичні історії, анекдоти чи промови на святкових заходах. Їх вирізняють легкість тону, використання гумору, емоційна виразність та менша формальність порівняно з іншими видами монологів. Попри те, що такі монологи здаються менш важливими в академічному контексті, вони мають значну освітню цінність. Зокрема, вони сприяють розвитку навичок спонтанного мовлення, допомагають подолати страх публічних виступів і навчитися встановлювати емоційний контакт з аудиторією.

За ступенем підготовки С. Торнбері розрізняє підготовлені та спонтанні монологи [64, с. 28 - 34]. Ця класифікація є особливо важливою для навчального контексту, оскільки визначає різні підходи до організації мовленнєвої практики.

Підготовлені монологи відрізняються чітко продуманою структурою та змістом. Мовець має можливість заздалегідь обміркувати тему, відібрати потрібний матеріал, вибудувати логічну послідовність викладу і підготувати відповідні мовні ресурси. Як наслідок, такі монологи зазвичай характеризуються кращою логічною організацією, виразною композиційною структурою (вступ, основна частина, висновок) і мінімальною кількістю мовленнєвих помилок.

У навчальному процесі підготовлені монологи дають учням змогу зосередитися на мовних аспектах висловлювання, закріпити нову лексику та граматичні конструкції, а також відпрацювати логічну послідовність подання матеріалу. Вони є важливим етапом у вдосконаленні мовленнєвих умінь, що створює основу для переходу до більш спонтанного мовлення.

Дослідники П. Ур та С. Торнбері зазначають, що найбільш ефективним є проміжний підхід, коли учні складають докладний план, не заучуючи текст

дослівно [68, с. 130 - 132; 66, с. 31 - 33]. Це дозволяє зберігати природність висловлювання.

Спонтанні монологи з'являються без попередньої підготовки в ситуаціях невимушеного спілкування чи тоді, коли потрібна миттєва реакція. Для них характерна природність і автентичність, хоча вони часто супроводжуються паузами (заповненими або незаповненими), самокорекціями, повторами, незавершеними думками та різноманітними помилками.

Для розвитку навичок спонтанного монологічного мовлення важливо працювати над автоматизацією мовленнєвих умінь, розширенням словникового запасу, опануванням готових мовних зразків та кліше. В той же час необхідно вдосконалювати здатність швидко формулювати думки і знаходити альтернативні способи самовираження у разі браку певних мовних засобів.

М. Байгейт у своїх дослідженнях виділяє монологи за комунікативним наміром, тобто за тим, що саме мовець має намір зробити у своєму висловлюванні [40, с. 67 - 73].

Описові монологи спрямовані на висвітлення предметів, явищ, процесів, людей, місць або подій. Їхніми ключовими рисами є точність, деталізованість, логічна послідовність викладу (переважно від загального до конкретного або в просторовому порядку) і багата описова лексика, що включає прикметники, дієприкметники та порівняння.

У навчальній діяльності описові монологи можуть охоплювати аналіз картин, фотографій, графіків чи схем; опис зовнішності або характеру людини; зображення місцевості, як-от міста, будівлі чи ландшафту; або пояснення процесів і явищ. Такі завдання сприяють розвитку уваги до подробиць, спостережливості, навичок структурування інформації та збагачення словникового запасу.

Розповідні монологи будуються навколо подій у їхній хронологічній послідовності. Вони вирізняються чіткою часовою організацією з використанням маркерів часу (наприклад, «потім», «після цього», «тим часом»). Сюжет формується через експозицію, зав'язку, кульмінацію і розв'язку.

Цей тип монологів охоплює такі напрями, як розповіді з власного досвіду, виклад історичних фактів, біографії чи перекази сюжетів книг і фільмів. Розповідні монологи є найбільш доступними для учнів, адже вони базуються на розповідях про власні спостереження та переживання. Завдяки цьому вони розвивають здатність літературно організовувати події в часовому контексті, впевнено застосовувати різні граматичні часи й утримувати увагу слухачів.

Пояснювальні або експозиторні монологи призначені для розкриття суті понять, аналізу явищ або опису причинно-наслідкових зв'язків. Для цього потрібні високі мовленнєві й когнітивні навички, здатність мислити логічно та абстрактно, а також уміння оперувати складними термінами. Такі монологи вважаються найскладнішим видом монологічного мовлення, адже потребують не лише грамотного володіння мовними засобами, а й глибокого розуміння теми, аналітичного та синтетичного мислення. У пояснювальних монологіях широко використовуються визначення, класифікація, порівняння, протиставлення та аналіз причин і наслідків.

І. С. П. Нейшен та Дж. Ньютон підкреслюють, що пояснювальні монологи відіграють ключову роль в академічній комунікації [60, с. 145 - 152]. Вони виокремлюють наукові доповіді, промови на публіці, власні розповіді та звіти про професійну діяльність. Для кожного жанру характерні свої стилістичні особливості, специфічна лексика та структурні вимоги.

Відповідно до рівня офіційності, монологічне мовлення поділяється на офіційне та неофіційне. Для формальних монологів властиве слідування мовним нормам, використання стандартних мовних формул, стриманість в емоційному вираженні. Неформальні монологи передбачають більшу свободу у виборі мовних засобів, використання розмовних елементів та емоційної експресії.

Уявлення про різноманітність типів монологу дозволяє вчителю ефективніше планувати навчальний процес, добирати відповідні завдання та створювати умови для розвитку різних аспектів монологічної компетентності учнів.

Отже, різноманітність типів монологічного мовлення вимагає від учнів розвитку різних мовленнєвих умінь та стратегій. Для учнів 10 класу особливо важливим є опанування інформативних, переконуючих та пояснювальних монологів, оскільки саме ці типи найчастіше використовуються в академічному та професійному контекстах. Розуміння типології монологів дозволяє вчителю цілеспрямовано добирати завдання та вправи для розвитку кожного виду монологічного мовлення, використовувати різноманітні стратегії навчання залежно від специфіки кожного типу монологу, створювати автентичні комунікативні ситуації для практики різних видів монологічного мовлення та ефективно оцінювати рівень сформованості монологічної компетентності учнів.

1.3. Роль когнітивних процесів у розвитку усного мовлення

Когнітивні процеси мають фундаментальне значення для розвитку усного мовлення, визначаючи механізми сприйняття, обробки, зберігання та відтворення мовної інформації. Розуміння цих процесів є ключовим для розробки ефективних методів навчання монологічного мовлення у старшій школі. Сучасні дослідження в галузі психолінгвістики та когнітивної психології надають важливі дані про те, як функціонує людський мозок під час продукування мовлення, що дозволяє оптимізувати навчальний процес.

С. І. Корнієнко у своєму дослідженні підкреслює, що лінгвістична компетентність майбутніх учителів іноземної мови формується через складну взаємодію пізнавальних процесів [13, с. 70 - 72]. Ці процеси включають увагу, пам'ять, мислення, сприйняття та їх інтеграцію в мовленнєвій діяльності.

В монологічному мовленні роль уваги є багатогранною і критично важливою. П. Скіхан зазначає, що увага функціонує як когнітивний ресурс, який має обмежену ємність [61, с. 89 - 96]. Здійснюючи монологічне мовлення, учні мають розподіляти увагу між різноманітними аспектами: плануванням змісту висловлювання, вибором мовних засобів, граматичним оформленням, фонетичною реалізацією та контролем за правильністю висловлювання. Завдяки

ефективному управлінню увагою можна досягти балансу між точністю та швидкістю мовлення.

Завдяки вибірковій увазі мовець може зосередитися на релевантній інформації, відфільтрувавши непотрібні деталі. Особливо це важливо для створення тематично організованого монологу, де необхідно слідувати логічній послідовності та дотримуватися єдності теми. Без належного функціонування вибіркової уваги висловлювання може стати фрагментованим, з численними відступами від основної теми.

Р. Елліс підкреслює, що успішне мовлення вимагає координації багатьох когнітивних процесів, які мають працювати синхронно та злагоджено [47, с. 89-96]. Це створює значне когнітивне навантаження на учнів, які вивчають іноземну мову.

У ситуації з вивченням іноземної мови когнітивні функції мають специфічні особливості. Потреба в одночасній обробці матеріалу в двох мовних системах створює додаткове когнітивне навантаження. Така потреба вимагає поступового розвитку когнітивних ресурсів та формування ефективних стратегій управління когнітивними процесами.

Д. Ларсен-Фрімен та М. Андерсон зазначають, що при вивченні іноземної мови учні стикаються з необхідністю не лише засвоювати нові мовні форми, але й перебудовувати свої когнітивні стратегії [55, с. 156-162]. Те, що в рідній мові відбувається автоматично і не вимагає зусиль, в іноземній мові потребує свідомих зусиль та контролю, принаймні на початкових етапах навчання.

Увага сприяє вибору релевантної інформації та зосередженню на ключових аспектах мовленнєвої діяльності. Без належного управління увагою мовець стикається з труднощами в ефективному плануванні висловлювань, перевірці правильності і збереженні когерентності тексту. Вона також регулює доступ до різних пам'ятевих систем, активуючи необхідну інформацію в потрібний момент.

Пам'ять забезпечує доступ до мовних знань, зберігає проміжні результати мовленнєвої діяльності та утримує загальну структуру висловлювання.

Обмеження ємності робочої пам'яті можуть викликати труднощі при створенні довгих і складних монологів. Довгострокова пам'ять забезпечує базу знань, яка слугує основою для формування висловлювання.

Мислення відповідає за створення змісту висловлювання, організацію матеріалу та встановлення логічних зв'язків. Різноманітні типи мислення, такі як логічне, творче, критичне та образне, використовуються відповідно до типу монологу і його комунікативної мети. Воно тісно переплітається з мовою, адже мовні структури часто відображають мисленнєві процеси.

Сприйняття дає змогу мовцю отримувати зворотний зв'язок від аудиторії, підлаштовувати висловлювання під її реакцію та враховувати невербальну комунікацію. Попри те що монологічне мовлення є менш інтерактивним у порівнянні з діалогом, успішний оратор все одно має бути уважним до поведінки слухачів.

Для монологічного мовлення пам'ять, як когнітивний процес, має вирішальне значення. З. Дьорнї виділяє кілька видів пам'яті, задіяних у мовленнєвій діяльності [46, с. 145 - 153]. Робоча [оперативна] пам'ять передбачає тимчасове зберігання та обробку інформації під час створення висловлювання. Вона дає змогу утримувати попередні частини монологу, планувати наступні сегменти, контролювати загальну структуру висловлювання.

Довготривала пам'ять зберігає мовні знання, мовленнєвий досвід і когнітивні схеми. Активізація відповідних знань із цієї пам'яті стає основою для побудови усвідомленого та граматично правильного монологу. У її межах накопичуються не лише окремі мовні елементи, а й складні структури знань, такі як семантичні мережі, фрейми й сценарії, які впорядковують інформацію про зовнішній світ.

Процедурна ж пам'ять відповідає за автоматизовані мовленнєві навички, що дають змогу швидко і точно виражати свої думки у мовній формі. Саме завдяки їй досвідчені мовці здатні говорити плавно, не розмірковуючи над кожним словом чи граматичною конструкцією.

Процеси мислення в монологічному мовленні проявляються на декількох рівнях і у різних формах. С. П. Паламар наголошує на важливості розвитку когнітивного компонента у структурі ключової компетентності в контексті компетентнісного підходу [20, с. 270-272]. У монологічному мовленні беруть участь різні види мислення, кожен з яких виконує специфічні функції.

Логічне мислення забезпечує системний і аргументований виклад, встановлення причинно - наслідкових зв'язків та побудову переконливих аргументів. Воно включає операції, такі як аналіз (поділ цілого на частини), синтез (поєднання частин у єдине ціле), порівняння (визначення подібностей і відмінностей), узагальнення (виділення спільного в окремих явищах) та класифікація (групування об'єктів за певними ознаками).

Творче мислення дозволяє генерувати оригінальні ідеї, знаходити нестандартні підходи і створювати цікаві, захопливі монологи. Воно охоплює навички дивергентного мислення (створення різноманітних варіантів вирішення задач), гнучкості мислення (здатності змінювати підходи), оригінальності (вихід за межі шаблонів) та вміння детально розробляти ідеї.

Критичне мислення формує здатність самостійно аналізувати інформацію, оцінювати аргументи, помічати логічні помилки та робити обґрунтовані висновки. Воно включає об'єктивну оцінку даних, виявлення упереджень і маніпуляцій, перевірку достовірності джерел та створення власної аргументованої позиції. Це мислення є ключовим у побудові переконливих монологів, які вимагають не лише чітко сформульованої позиції, але й аналізу можливих контраргументів, оцінки їхньої сили та підготовки відповідей.

Образне мислення працює з конкретними уявленнями й образами, які слугують основою для створення яскравих описових монологів. Завдяки йому вдається «візуалізувати» об'єкт опису, точно передавати його характеристики та створювати насичену картину для слухачів. Також це мислення допомагає використовувати яскраві метафори і порівняння, що робить мову більш виразною.

Таке мислення поступово розвивається і досягає високого рівня переважно в старшому шкільному віці. Види мислення та їхня роль у монологічному мовленні детально описані в працях З. Дьорнї, П. Скіхана та Р. [46, с. 156-162], [46, с. 189-195], [46, с. 198-206]. Дослідники підкреслюють, що розвиток різних типів мислення відбувається поступово, і вчителю важливо створювати завдання, які стимулюють кожен тип мислення відповідно до вікових можливостей учнів.

Метакогнітивні процеси відіграють особливу роль у розвитку усного мовлення. До них відносять усвідомлення власних когнітивних процесів, планування мовленнєвої діяльності, контроль і корекцію мовленнєвої поведінки. Рівень розвитку метакогнітивної компетентності дозволяє учням більш ефективно керувати процесом створення монологу, самостійно виявляти та виправляти помилки.

Метакогнітивне планування передбачає визначення мети висловлювання, відбір релевантної інформації, організацію структури монологу, визначення послідовності викладу матеріалу. Ефективне планування є передумовою успішного виступу, оскільки дозволяє мовцю чітко уявити, що і як він буде говорити. З. Дьорнї зазначає, що навички планування можна і потрібно цілеспрямовано розвивати [46, с. 189 - 195].

Метакогнітивний моніторинг полягає у контролі процесу мовлення в реальному часі, зосередженому на перевірці правильності та доречності висловлювань, виявленні помилок або незрозумілих моментів. Завдяки моніторингу можливо оперативно коригувати висловлювання, виправляти неточності та уточнювати формулювання, забезпечуючи більш якісний перебіг мовленнєвої діяльності.

Метакогнітивне оцінювання охоплює аналіз результатів мовлення після його завершення. Це дозволяє визначити успішні аспекти роботи, область для покращень і оцінити ефективність застосованих стратегій. Рефлексія після виступу допомагає учню усвідомити свої досягнення, розібратися у тому, що вдалося реалізувати добре, а над чим варто працювати більше. Такий аналіз

стимулює перегляд підходів і коригування стратегій у підготовці до майбутніх виступів.

Метакогнітивна регуляція включає впровадження різноманітних стратегій для подолання складнощів, адаптацію підходів залежно від ситуації та контроль власного емоційного стану. Наприклад, якщо під час мовлення учень відчуває, що забув певне слово, він може скористатися технікою перефразування, наведення опису чи підбору синоніма для того, щоб ефективно продовжити комунікацію.

Важливою характеристикою успішного монологічного мовлення є когнітивна гнучкість – здатність адаптувати мовленнєву поведінку до конкретної ситуації спілкування, переключатися між різними темами та регістрами мовлення, знаходити альтернативні способи вираження думок.

Когнітивна гнучкість відіграє ключову роль у спонтанному монологічному мовленні, особливо в умовах, коли виникають непередбачувані обставини, такі як запитання від аудиторії, технічні труднощі чи часові обмеження. Вміння швидко реагувати на зміну ситуацій і знаходити нестандартні рішення є свідченням високого рівня мовленнєвої компетентності.

Когнітивні процеси можливо та необхідно розвивати цілеспрямованими вправами і завданнями, які суттєво сприяють поліпшенню якості монологічного мовлення. Серед таких вправ і завдань можна виокремити декілька груп.

Вправи на розвиток оперативної пам'яті. До цієї групи вправ належать завдання на запам'ятовування й відтворення послідовностей слів чи речень, утримання в пам'яті ключових пунктів плану виступу або переказ почутого тексту. М. Байгейт підкреслює, що регулярне виконання таких вправ допомагає поступово збільшувати обсяг робочої пам'яті [40, с. 98 - 102].

Завдання на вдосконалення концентрації уваги. Цей тип завдань охоплює діяльність в умовах численних відволікаючих факторів, виступи без попередньої підготовки або одночасне виконання кількох задач, як-от говоріння й використання візуальних матеріалів. Такі вправи дозволяють формувати стійкість уваги та навички її ефективного розподілу.

Завдання, спрямовані на стимулювання творчого мислення. Робота з генеруванням оригінальних ідей, створення метафор чи історій на основі незвичайних початків, пошук альтернативних рішень проблем сприяють розвитку креативності. Це робить монологи учасників більш цікавими та запам'ятовуваними.

Завдання на розвиток логічного мислення. Завдання на структурування аргументації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, класифікацію інформації чи визначення логічних помилок готують до створення структурованих і обґрунтованих монологічних висловлювань.

Завдання на формування метакогнітивних умінь. Такі завдання передбачають планування майбутнього виступу, самоаналіз після його завершення, ведення рефлексивних нотаток або взаємооцінювання виступів інших учасників. Вони допомагають розвивати усвідомлення власної мовленнєвої діяльності та формують здатність до постійного вдосконалення.

Таким чином, цілеспрямований розвиток когнітивних умінь сприяє формуванню більш гнучкого, усвідомленого та високоякісного монологічного мовлення.

У монологічному мовленні взаємодія когнітивних процесів має системний характер. Продуктивне функціонування одного процесу залежить від роботи інших. Наприклад, якість роботи мислення впливає на систематизацію матеріалу в пам'яті, а від рівня уваги залежить ефективність мовленнєвого контролю.

На початкових етапах навчання когнітивне навантаження є особливо інтенсивним. Учні змушені свідомо контролювати всі аспекти мовленнєвої діяльності: вибір слів, граматичну структуру, вимову та інтонацію. Це призводить до обмеження когнітивних ресурсів, які могли б бути спрямовані на змістову сторону висловлювання, планування його структури, забезпечення зв'язності та логічності викладу.

З часом, із засвоєнням базових навичок, когнітивне навантаження поступово знижується. Учні отримують змогу більше зосереджуватися на змісті висловлювань, їх організації, комунікативній доцільності та стилістичній

виразності. Завдяки цьому створюються передумови для формування більш складних, розгорнутих та природних монологів, які за своїми характеристиками наближаються до мовлення носіїв.

Розвиток умінь аргументованого мовлення є особливо важливим завданням старшої школи. Це допомагає підготувати учнів до участі в дебатах, дискусіях, написанні есе, а також до захисту власних проєктів.

Отже, розуміння ролі когнітивних процесів у становленні усного мовлення дає вчителям можливість здійснювати більш науково обґрунтований підхід до планування навчального процесу, брати до уваги індивідуальні особливості когнітивного розвитку учнів та забезпечувати оптимальні умови для формування компетентності у монологічному мовленні.

Висновки до 1 розділу

У першому розділі кваліфікаційної роботи розглянуто теоретичні основи навчання монологічного мовлення, зокрема психолінгвістичні особливості формування вмінь монологічного мовлення, види монологічного мовлення та їх характеристику, роль когнітивних процесів у розвитку усного мовлення.

Аналіз психолінгвістичної літератури показав, що монологічне мовлення є складною мовленнєвою діяльністю, яка передбачає формулювання та вираження думок у вигляді зв'язного усного повідомлення. Процес побудови монологічного висловлювання включає кілька взаємопов'язаних етапів: планування висловлювання, відбір мовних засобів, граматичне та фонетичне оформлення, контроль правильності та адекватності висловлювання. Кожен з цих етапів має свої особливості та вимагає розвитку відповідних навичок.

Встановлено, що розвиток умінь монологічного мовлення базується на взаємодії мовних, мовленнєвих та психологічних механізмів. Особливого значення набуває автоматизація мовленнєвих навичок, що дозволяє учням зосередитися на змісті висловлювання. Важливу роль відіграють різні типи пам'яті – робоча, довгострокова, процедурна, які забезпечують збереження та

відтворення мовної інформації. Мотиваційний компонент також є критично важливим для успішного формування вмінь монологічного мовлення.

Охарактеризовано різні види монологічного мовлення за функціональним призначенням (інформативні, переконуючі, мотиваційні, розважальні), за ступенем підготовки (підготовлені, спонтанні), за комунікативним наміром (описові, розповідні, пояснювальні, аргументативні), за рівнем офіційності (формальні, неформальні), за обсягом та іншими критеріями. Розуміння типології монологічного мовлення є необхідною основою для ефективного навчання, оскільки різні типи монологів вимагають розвитку специфічних навичок та стратегій.

Визначено, що когнітивні процеси (увага, пам'ять, мислення, метакогніція) відіграють фундаментальну роль у розвитку усного мовлення. Увага забезпечує селекцію релевантної інформації та концентрацію на важливих аспектах мовленнєвої діяльності. Різні види пам'яті відповідають за збереження та відтворення мовної інформації. Логічне, творче та критичне мислення забезпечують формування змісту та структури висловлювання. Метакогнітивні процеси дозволяють учням контролювати та оцінювати власну мовленнєву діяльність.

Встановлено, що когнітивні процеси в монологічному мовленні функціонують як єдина система, де продуктивне функціонування одного процесу залежить від роботи інших. При вивченні іноземної мови когнітивне навантаження є особливо високим, що вимагає поступового розвитку когнітивних ресурсів та формування ефективних стратегій. Важливу роль відіграє якісний вхідний матеріал та регулярна практика продукування мовлення.

Таким чином, теоретичний аналіз підтверджує складність процесу формування вмінь монологічного мовлення та необхідність використання методів, які враховують психолінгвістичні особливості цього процесу, різноманітність типів монологічного мовлення та роль когнітивних процесів.

РОЗДІЛ 2.

НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЄКТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

2.1. Метод проєктів у сучасній методиці навчання іноземних мов

У сучасній освітній практиці метод проєктів є однією з найефективніших технологій навчання іноземних мов. Він дозволяє органічно поєднати теоретичні знання з практичною діяльністю, сприяє активізації творчого мислення учнів, формуванню критичного мислення, створює умови для того, щоб учні могли реально спілкуватися іноземною мовою і користуватися нею. Особливо важливим метод проєктів є для формування монологічного мовлення, оскільки формує природну потребу в розгорнутих і структурованих висловлюваннях під час презентації результатів.

Історія методу проєктів налічує понад століття, починаючи з початку 20 століття. Витоки виникнення цього методу пов'язані з ідеями американського філософа і педагога Дж. Дьюї, який наприкінці 19 століття запропонував будувати навчальний процес на основі діяльності учнів, що відповідає їхнім інтересам. Учень Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, запровадив метод проєктів в американських школах на початку 1920-х років.

У методиці навчання іноземних мов метод проєктів активно розвивається з 1980-х років. Ф. Столлер підкреслює, що цей метод узгоджується з принципами комунікативного підходу, оскільки створює умови для справжнього користуватися мовою в осмисленій діяльності [62, с. 19 - 40].

Метод проєктів – це навчальна система, в якій учні здобувають знання та навички через планування та виконання практичних проєктних завдань. Під проєктом розуміється самостійна або групова робота учнів, спрямована на вирішення певної проблеми та отримання конкретного продукту. Г. Беккет та П. Міллер визначають проєкт у контексті навчання іноземної мови як розширене завдання з чітко визначеним кінцевим результатом та інтеграцією різних видів мовленнєвої діяльності [37, с. 8 - 12].

Дж. Томас виділяє п'ять основних критеріїв проєкту [63, с. 1-10]: центральність (проєкт є центральним елементом навчання), фокус на запитанні або проблемі, конструктивне дослідження (учні самостійно конструюють знання), автономія учнів (значна ступінь самостійності), реалістичність (зв'язок з реальним життям).

Метод проєктів ґрунтується на кількох важливих теоретичних концепціях. Конструктивізм стверджує, що знання не передається від вчителя до учня в готовому вигляді, а конструюється самим учнем у процесі активної діяльності. Д. Кареліс зазначає, що метод проєктів є практичною реалізацією конструктивістського підходу [43, с. 1 - 4].

Соціокультурна теорія Л. Виготського підкреслює роль соціальної взаємодії у розвитку вищих психічних функцій. Проєктна робота створює зону найближчого розвитку, де учні можуть досягти більшого за допомогою співпраці. Теорія осмисленого навчання Д. Аусубеля стверджує, що навчання є ефективним, коли новий матеріал має для учня особистісний сенс.

Для успішної реалізації методу проєктів важливо дотримуватися низки принципів, які виокремлюють Ф. Столлер, Г. Беккет та П. Міллер [62, с. 25-28; 37, с. 15-20]. Так, принцип проблемності потребує, щоб в основі проєкту лежала проблема, яка є значущою для учнів. Принцип особистісної орієнтації означає необхідність врахування потреб, інтересів і здібностей учнів. Принцип самостійності вимагає, щоб учні самі планували діяльність, шукали інформацію, приймали рішення. Принцип колективної діяльності розвиває навички співпраці та комунікації. Принцип практичної спрямованості означає створення конкретного продукту, що має практичну цінність. Принцип інтеграції передбачає поєднання різних видів мовленнєвої діяльності. Принцип рефлексивності вимагає аналізу процесу роботи та оцінки досягнень.

Робота над проєктом передбачає кілька послідовних етапів. Підготовчий етап (планування) включає вибір теми, формулювання проблеми, визначення цілей і завдань, формування груп. Важливо чітко сформулювати ключове питання, яке спрямовуватиме діяльність учнів.

Аналітичний етап (дослідження) передбачає пошук, збір та аналіз інформації з різних джерел. Учні читають тексти, переглядають відео, проводять опитування залежно від типу проєкту. М. О. Князян зазначає, що дослідницька діяльність розвиває критичне мислення та інформаційну грамотність [11, с. 89 - 94].

Практичний етап (реалізація) включає обробку інформації та створення продукту проєкту. Учні структурують матеріал, відбирають найважливіше, створюють текст, малюнки, відео залежно від типу продукту.

Презентаційний етап передбачає представлення результатів перед класом або іншою аудиторією. С. Белл підкреслює, що презентація є критично важливим етапом, оскільки саме тут учні застосовують навички монологічного мовлення в автентичній комунікативній ситуації [38, с. 39 - 43].

Оціночно-рефлексивний етап включає оцінювання результатів (вчителем, самооцінка, взаємооцінка) та рефлексію процесу роботи.

У проєктній діяльності вчитель виконує роль консультанта та помічника, а не основного джерела знань. Н. П. Волкова зазначає, що зміна ролі педагога є важливою ознакою сучасних освітніх технологій [1, с. 234 - 238]. Вчитель сприяє формулюванню проблеми, пошуку інформаційних ресурсів, консультує щодо організації матеріалів та створює доброзичливу атмосферу під час презентацій, а також направляє рефлексію.

Метод проєктів відповідає принципам комунікативного підходу, який передбачає навчання мови через комунікацію на всіх етапах. Проєкти створюють реалістичні комунікативні ситуації для вирішення актуальних завдань.

Цей метод є ефективним засобом реалізації компетентнісного підходу. С. Ю. Ніколаєва акцентує на тому, що цей підхід включає формування не тільки знань, але й умінь їх використання в практичних умовах [18, с. 11 - 17]. Проєкти сприяють розвитку мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей разом з навичками XXI століття: критичного мислення, креативності, комунікації та співпраці.

Ключовою характеристикою методу проєктів є розвиток автономності учнів як здатності брати відповідальність за власне навчання і самостійно ставити цілі та планувати діяльність. Дослідження Д. Нунана показують, що автономні учні мають вищий рівень мотивації і досягнень у навчанні [59, с. 178 - 185].

Однією з найбільших переваг методу проєктів є його значний мотиваційний потенціал. П. Блюменфелд та його колеги показують, що коли учні працюють над значущими завданнями, їхня мотивація помітно зростає [39, с. 369 - 398]. Проекти стимулюють мотивацію оскільки учні досліджують теми, які їм цікаві, і мають можливість представити результати своєї роботи перед аудиторією.

Метод проєктів створює можливості для диференціації та індивідуалізації навчання, інтеграції іноземних мов з іншими предметами. Завдяки сучасним інформаційно-комунікаційним технологіям значно розширюються можливості проєктної діяльності та створення різноманітних мультимедійних продуктів.

Оцінювання проєктів має враховувати не лише кінцевий продукт, а й процес роботи. Дослідники наголошують на важливості комплексного підходу [43, с. 45 - 52]. Тут важливо користуватися чіткими критеріями оцінювання та залучати учнів до самооцінювання та взаємного оцінювання.

У методі проєктів є певні виклики: він забирає більше часу, вимагає від вчителя нових навичок, не всі учні однаково добре виконують проєктні завдання, а також створює виклики для оцінювання. Я. А. Ляшенко підкреслює, що ефективне впровадження вимагає ретельного планування, підготовки вчителів та поступового підходу [15, с. 2 - 5].

Незважаючи на виклики, метод проєктів залишається одним з найбільш дієвих методів навчання іноземних мов, особливо для розвитку монологічного мовлення. Його ефективність підтверджується численними дослідженнями та практичним досвідом учителів у різних країнах. Ключовими умовами успішної реалізації методу проєктів є ретельне планування всіх етапів роботи, чіткі критерії оцінювання, систематична підтримка учнів на всіх етапах проєктної

діяльності та обов'язкова рефлексія після завершення проєкту, що дозволяє учням усвідомити свої досягнення та визначити напрями подальшого розвитку.

2.2. Види проєктів та їх застосування у навчанні англійської мови

Залежно від навчальних цілей, рівня студентів, навчальних ресурсів та часу, які є в доступі, проєкти можуть набувати різних форм, типів та характеристик. Розпізнавання різних типів проєктів дає можливість викладачам обирати найбільш доцільні варіанти для конкретної навчальної ситуації та ефективно інтегрувати проєктну діяльність у навчальний процес.

Одна з найбільш поширених класифікацій проєктів ґрунтується на типі діяльності, яка є домінуючою в проєкті.

Дослідницькі проєкти мають структуру, схожу на наукові дослідження: формулювання проблеми, формулювання гіпотези, збір даних, аналіз інформації, перевірка гіпотези та формулювання висновків. С. Хейнс зазначає, що дослідницькі проєкти розвивають критичне мислення, інформаційну грамотність та навички аргументації [49, с. 45 - 48]. Прикладами таких проєктів можуть бути: «Вплив соціальних мереж на спілкування підлітків», «Відмінності між британським та американським варіантами англійської мови», «Стереотипи про різні народи: правда чи міф?».

Творчі проєкти передбачають максимально вільний підхід до представлення результатів, не мають детальної структури і дозволяють учням проявити свою креативність. Продуктом може бути альманах, відеофільм, перформанс, пісня, колаж або віртуальний тур. І. Ципілакідес та І. Фрагуліс підкреслюють, що творчі проєкти є особливо мотивуючими для учнів, оскільки дозволяють їм самовиражатися і користуватися різноманітними талантами [65, с. 113 - 119]. Приклади: «Створення рекламного відеоролика для туристичної компанії», «Написання та інсценізація казки сучасною мовою», «Проектування ідеального міста майбутнього».

Інформаційні проекти спрямовані на збір інформації про певний об'єкт чи явище, її аналіз та узагальнення для широкої аудиторії. Їх результатом може бути доповідь, презентація, стаття, буклет, веб-сайт або інфографіка. Т. А. Штайнер зазначає, що інформаційні проекти розвивають навички пошуку, відбору, систематизації та представлення інформації [30, с. 42-46]. Приклади: «Путівник Лондоном для українських туристів», «Різдвяні традиції в англomовних країнах», «Екологічні проблеми та шляхи їх вирішення».

Практико-орієнтовані (прикладні) проекти мають чітко визначений результат діяльності, орієнтований на соціальні інтереси учасників. Продукт має практичну цінність і може бути реально використаний. Н. Б. Голуб підкреслює важливість практичної спрямованості навчання для підвищення мотивації [3, с. 15-19]. Приклади: "Створення англomовного аудіогіду по нашому місту", "Розробка буклета про нашу школу для іноземних гостей", "Створення веб-сайту класу англійською мовою".

Рольові (ігрові) проекти передбачають, що учасники беруть на себе певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту. С. Ахмед зазначає, що рольові проекти особливо ефективні для розвитку усного мовлення, оскільки створюють природну мотивацію для комунікації [33, с. 105-114]. Приклади: "Організація міжнародної конференції", "Судове засідання", "Телевізійне ток-шоу", "Презентація стартапів перед інвесторами".

За кількістю учасників проекти поділяються на індивідуальні, парні, групові та колективні. Кожен тип має свої переваги та особливості застосування.

Індивідуальні проекти виконуються одним учнем. Вони дозволяють максимально врахувати індивідуальні інтереси, темп роботи, стиль навчання учня. Л. Артіні, Н. Падмадеві та Л. Віджаянті підкреслюють, що індивідуальні проекти розвивають самостійність, відповідальність, навички самоорганізації [35, с. 26-44]. Приклади: "Моя майбутня професія", "Історія моєї сім'ї", "Місце, де я хотів би жити".

Парні проекти виконуються двома учнями. Вони поєднують переваги індивідуальної та групової роботи: є можливість для взаємодії, але координація

діяльності простіша, ніж у великій групі. Я. А. Ляшенко зазначає, що робота в парах є менш стресовою для учнів [15, с. 2 - 5]. Групові проекти виконуються групою з 3 - 6 учнів. Це найпоширеніший тип проектів у навчальній практиці. І. Ципілакідес та І. Фрагуліс підкреслюють, що групові проекти розвивають навички співпраці, комунікації, розв'язання конфліктів [65, с. 113 - 119]. Перевагами таких проектів є розподіл обов'язків, різноманітність ідей, розвиток навичок роботи в команді. Серед недоліків визначимо можливість конфліктів, нерівномірний розподіл роботи.

Колективні проекти залучають весь клас. Вони створюють відчуття спільноти, але вимагають значних зусиль для координації. Приклад: створення класного журналу англійською мовою, організація англomовного заходу для школи.

За тривалістю виконання проекти поділяються на короткострокові, середньострокові та довгострокові.

Короткострокові (міні-проекти) виконуються протягом одного-двох уроків. Вони вимагають мінімальної підготовки, можуть бути спонтанними, дозволяють швидко отримати результат. О. О. Максименко зазначає, що міні-проекти є хорошим способом познайомити учнів з проектною діяльністю [16, с. 28 - 32]. Приклади: створення постера про свою сім'ю, підготовка короткої презентації про улюблену книгу, дизайн обкладинки для книги.

Середньострокові проекти виконуються упродовж 2 - 4 тижнів. Вони дозволяють більш глибоко опрацювати тему, створити якісний продукт, але не вимагають надто тривалого періоду, що може зменшити мотивацію.

Довгострокові проекти виконуються протягом чверті, семестру або навчального року. Вони дозволяють виконати масштабне дослідження, створити складний продукт. Г. М. Процик підкреслює, що довгострокові проекти особливо ефективні для формування стійких навичок [24, с. 40 - 45].

Д. Віліс та Дж. Віліс виділяють проекти на основі різних видів діяльності [67, с. 89-96]. Текстові проекти фокусуються на тому, щоб працювати з текстами:

читати, аналізувати, створювати власні тексти. Як-от: створення антології поезії, укладання путівника, створення блогу.

Медіа-проекти стосуються створення аудіо- чи відеопродуктів: подкастів, радіопередач, документальних фільмів, новинних програм, рекламних роликів.

Візуальні орієнтовані на створення візуальних продуктів: плакатів, інфографіки, фотовиставок, колажів, коміксів.

Цифрові проекти дозволяють користуватися цифровими технологіями для створення продукту: веб-сайт, презентація, блог, електронний журнал, віртуальний тур, інтерактивна карта.

Певні типи проектів, які створюють природну потребу в розгорнутих усних висловлюваннях, особливо ефективні для розвитку навичок монологічного мовлення.

Презентаційні проекти завершуються усним виступом перед класом або іншою аудиторією. Я. Хуо досліджує вплив проєктного навчання на розвиток навичок говоріння китайських студентів та показує значне покращення плавності, точності та складності мовлення [52, с. 51 - 57]. Ключовою частиною таких проєктів є підготовка та проведення презентації, що вимагає структурування інформації, підготовки тексту виступу, створення візуальних матеріалів, репетиції, фактичного виступу перед аудиторією.

Відеопроєкти передбачають створення відео, що включає усне мовлення: документального фільму, новинного випуску, інтерв'ю, реклами, відеоблогу. А. Ханіф зазначає, що створення відео особливо мотивує сучасних учнів [50, с. 21 -22]. Переваги відеопроєктів: можливість кількох спроб запису, можливість переглянути себе та проаналізувати помилки, високий рівень мотивації.

Моделювання рольових ігор з усними презентаціями, де студенти виконують певні ролі: експерта на конференції, екскурсовода, ведучого телепередачі, адвоката на судовому засіданні. Такі проекти створюють автентичні комунікативні ситуації для монологічного мовлення.

Для учнів 10 класу, які мають достатній рівень володіння мовою та розвинені пізнавальні здібності, можуть бути запропоновані різноманітні проекти різного ступеня складності.

Проект «Моя майбутня професія» (індивідуальний, інформаційний, 2 - 3 тижні). Учні досліджують професію, яка їх цікавить, і готують презентацію, яка включає опис професії, необхідну освіту та навички, перспективи кар'єрного росту, переваги та недоліки. Цей проект інтегрує профорієнтацію та розвиток монологічного мовлення.

Проект «Культурний калейдоскоп» (груповий, дослідницький, 3 - 4 тижні). Групи досліджують культуру різних англomовних країн або регіонів, готують презентації про традиції, звичаї, свята, кухню, популярну культуру. Проект завершується «фестивалем культур».

Проект «Глобальні проблеми сучасності» (груповий, дослідницько-переконувачий, 4 тижні). Групи обирають глобальну проблему (зміна клімату, бідність, нерівність), досліджують її причини та наслідки, пропонують рішення та готують переконливу презентацію у форматі виступу на міжнародній конференції.

Проект «Створення документального фільму» (груповий, творчий, 6-8 тижнів). Учасники знімають короткометражний документальний фільм на обрану тему з закадровим текстом, інтерв'ю та коментарями англійською мовою.

Проект «Літературний салон» (груповий, творчий, 3 - 4 тижні). Учні обирають твір англomовної літератури, готують його аналіз, презентацію про автора та інсценізацію уривку. Проект завершується літературним вечором з презентаціями різних груп.

Важливо адаптувати проекти до рівня володіння мовою учнями. Для учнів з низьким рівнем варто обирати простіші теми, надавати більше підтримки, користуватися шаблонами та прикладами. Для учнів з високим рівнем можна запропонувати складніші теми, які потребують глибокого аналізу, користуватися розширеною лексикою та складними граматичними структурами.

М. Дулі та Р. Седлер підкреслюють важливість "риштування" (scaffolding) – надання тимчасової підтримки учням, яка поступово зменшується по мірі розвитку їхніх навичок [46, с. 54-78].

Таким чином, різноманітність типів проєктів дозволяє вчителю обирати найбільш підходящі варіанти для конкретних навчальних цілей, рівня учнів, доступних ресурсів. Поєднання різних типів проєктів протягом навчального року забезпечує всебічний розвиток мовленнєвих умінь, включаючи монологічне мовлення, та підтримує високий рівень мотивації учнів.

2.3. Переваги методу проєктів для розвитку компетентності в монологічному мовленні

Особливо цінним метод проєктів є для формування компетентності в монологічному мовленні через те, що він створює автентичні комунікативні ситуації що потребують детальних, структурно оформлених усних висловлювань. Як показують дослідження, проєктна діяльність істотно сприяє вдосконаленню багатьох аспектів розвитку монологічного мовлення: плавності, точності, комплексності та зв'язності мовлення.

Однією з найважливіших переваг методу проєктів є те, що він створює природну необхідність у монологічному мовленні. Замість штучних вправ на кшталт «розкажіть нам про...», у студентів формується реальна потреба ділитися досвідом і результатами своєї роботи, переконувати аудиторію, презентувати свої ідеї. С. Ахмед у своєму дослідженні показує, що саме автентичність комунікативної ситуації є ключовим фактором ефективності проєктного навчання для розвитку говоріння [33, с. 105 - 114]. Презентуючи свій проєкт, вони не просто виконують навчальне завдання - вони хочуть поділитися тим, чого навчилися, показати, що створили, і переконати інших у правильності своїх висновків. Така внутрішня мотивація активізує мовленнєві механізми, знижує тривожність, робить мовлення більш природним і виразним.

Автентичність зростає за умови, що презентація відбувається перед справжньою аудиторією (а не лише перед вчителем), коли продукт дослідження має практичну цінність (буклет буде користуватися, відео буде опубліковане, виставка буде показана в інших класах). Ф. Столлер підкреслює, що наявність реальної аудиторії значно підвищує якість мовлення [62, с. 19 - 40]. Проектна діяльність сприяє розвитку плавності (fluency) монологічного мовлення – здатності говорити в природному темпі, без надмірних пауз та хезитацій. Я. Хуо у своєму дослідженні китайських студентів показує статистично значуще покращення плавності мовлення після використання проектного методу [52, с. 51 - 57]. Говоріння формується під впливом кількох чинників. По-перше, в процесі виконання проекту студенти багато разів повертаються до теми, що призводить до її автоматизації та засвоєння лексики і граматичних структур, пов'язаних з цією темою. По-друге, підготовка до виступу включає в себе проведення репетицій, що дозволяє студентам попрактикуватися у виступі, усунути паузи, знайти найкращі формулювання. По-третє, ґрунтовні знання теми (оскільки студенти досліджували її самостійно) додають їм упевненості, що також сприяє вільному володінню мовою.

М. Байгейт підкреслює важливість повторення завдань для розвитку плавності [40, с. 134 - 142]. У проектній діяльності таке повторення відбувається природно – учні кілька разів розповідають про свій проект: у групі, під час репетицій, на презентації, можливо, для різних аудиторій.

Хоча проекти зосереджені на змісті, а не на формі, вони також сприяють покращенню точності (accuracy) мовлення – правильності використання лексики, граматики, вимови. Це відбувається завдяки кільком механізмам.

По-перше, у процесі підготовки презентації учні мають час на обдумування мовного оформлення, перевірку граматики, консультації з вчителем або словником. Б. Алан та Ф. Столлер зазначають, що саме можливість підготовки дозволяє учням зосередитися на точності [34, с. 10 - 21]. По-друге, усвідомлення того, що презентація буде перед аудиторією, мотивує учнів прагнути до правильності, щоб не виглядати некомпетентними. По-третє,

зворотний зв'язок від вчителя та однокласників під час та після презентації допомагає усвідомити та виправити помилки.

Л. Артіні та колеги у своєму дослідженні показують, що проєктне навчання призводить до зменшення кількості граматичних та лексичних помилок у мовленні учнів [35, с. 81-89]. Проєкти стимулюють розвиток складності (complexity) мовлення – використання різноманітних лексичних одиниць, складних граматичних структур, зв'язних елементів. Я. Хуо показує значне збільшення лексичного різноманіття та синтаксичної складності у мовленні учнів після проєктного навчання [52, с. 51-57]. Робота над проєктом природно розширює словниковий запас, оскільки учні стикаються з новою лексикою в процесі читання матеріалів, обговорення теми. Тематично організоване засвоєння лексики (навколо теми проєкту) є більш ефективним, ніж розрізнене вивчення окремих слів.

Необхідність пояснювати складні концепції, аргументувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки стимулює використання складних граматичних структур: підрядних речень, пасивних конструкцій, модальних дієслів, умовних речень. П. Скіхан вказує, що саме складні комунікативні завдання стимулюють "витягування" (*pushed output*) більш просунутих мовних структур [61, с. 245-252]. Проєкти сприяють розвитку когерентності та когезії монологічного мовлення. Когерентність – це логічна зв'язність, послідовність викладу, коли ідеї логічно впливають одна з одною. Когезія – це формальні засоби зв'язку: сполучники, вказівні слова, займенники, лексичні повтори.

Підготовка презентації вимагає чіткого структурування матеріалу: вступ (введення в тему, формулювання проблеми), основна частина (викладення інформації, аргументація), висновок (резюме, рекомендації). Учні вчаться логічно організовувати матеріал, виділяти головне, встановлювати зв'язки між частинами.

Д. Нунан підкреслює, що розвиток дискурсивної компетентності – вміння будувати зв'язні тексти – є важливою метою навчання мови [59, с. 89 - 96].

Проекти створюють ідеальні умови для розвитку цієї компетентності, оскільки вимагають розгорнутих, структурованих висловлювань.

Такі проекти дають змогу практикувати різні види монологічного мовлення. В інформаційних проектах тренуються навички інформативного мовлення - чіткого, структурованого викладу фактів. У дослідницьких проектах розвиваються уміння і навички пояснювального мовлення, де необхідно розкривати причинно-наслідкові зв'язки та пояснювати складні поняття. Проекти з елементами дебатів розвивають навички переконливого, аргументованого мовлення.

Творчі проекти можуть передбачати як розповідні монологи (наприклад, розповідь), так і описові монологи (наприклад, опис створеного продукту). Рольові проекти дають змогу студентам практикувати мовлення в різних регістрах - формальному та неформальному - для різних аудиторій.

П. Ур наголошує на важливості різноманітності мовленнєвої практики [66, с. 156 - 163]. Проекти дозволяють забезпечити таку різноманітність, готуючи учнів до використання монологічного мовлення в різних ситуаціях.

Метод проектів допомагає знизити тривожність, пов'язану з публічними виступами, та підвищити впевненість учнів у своїх мовленнєвих здібностях. З. Дьорнї підкреслює, що тривожність є одним з найсильніших факторів, що негативно впливають на мовленнєву діяльність [46, с. 198 - 206]. Проекти знижують рівень тривожності завдяки кільком чинникам. По-перше, фокусування на суті (що сказати), а не на тому, як це зробити, зменшує занепокоєння щодо помилок. По-друге, завдяки ретельній підготовці та репетиціям з'являється впевненість у собі. По-третє, презентація власного проекту, в який докладено чимало зусиль, дає відчуття власності та гордості, що зменшує страх. По-четверте, доброзичлива атмосфера, коли кожен розуміє, що він презентує результати своєї роботи, а не просто демонструє свої мовні навички, зменшує стрес.

Досвід успішної презентації проекту підвищує самооцінку, що позитивно впливає на подальшу мовленнєву діяльність. Таким чином, метод проектів має

численні переваги для розвитку компетентності в монологічному мовленні. Він створює автентичну комунікативну потребу, сприяє розвитку всіх аспектів монологічного мовлення (плавності, точності, складності, зв'язності), знижує тривожність та підвищує впевненість учнів, розвиває метакогнітивні вміння та критичне мислення. Ефективність методу проєктів підтверджується як теоретичними дослідженнями, так і практичним досвідом учителів у різних країнах. Для максимальної реалізації потенціалу методу проєктів необхідно забезпечити правильну організацію всіх етапів проєктної діяльності та використовувати чіткі критерії оцінювання монологічного мовлення.

2.4. Критерії оцінювання монологічного мовлення учнів 10 класу

Оцінювання монологічного мовлення є важливим компонентом навчального процесу, оскільки воно дозволяє визначити рівень сформованості мовленнєвих умінь учнів, виявити проблемні аспекти та скоригувати навчальну діяльність. Для об'єктивного оцінювання необхідна чітка система критеріїв, що враховує різні аспекти монологічного висловлювання.

С. Ю. Ніколаєва вважає, що оцінювання має бути об'єктивним, систематичним та прозорим для учнів [18, с. 11 - 17]. Учні повинні знати критерії оцінювання до початку виконання завдання, що дозволяє їм зосередитися на важливих аспектах підготовки та виступу.

Оцінювання монологічного мовлення має враховувати кілька важливих аспектів. По-перше, воно має бути комплексним, тобто оцінювати різні параметри мовлення: зміст, організацію, мовне оформлення, виконання комунікативного завдання. По-друге, оцінювання має відповідати рівню навчання – для учнів 10 класу вимоги є вищими, ніж для молодших класів. По-третє, необхідно враховувати тип монологу – підготовлений чи спонтанний, оскільки вони висувають різні вимоги до мовця.

Дослідники методики навчання іноземних мов виділяють кілька ключових параметрів, за якими оцінюється монологічне мовлення.

Виконання комунікативного завдання оцінює, наскільки повно та адекватно учень виконав поставлене завдання. Чи розкрита тема повністю? Чи відповідає висловлювання меті та ситуації спілкування? Чи надана вся необхідна інформація? С. Торнбері переконаний, що успішна комунікація є першочерговою метою навчання мови [64, с. 45 - 50].

Зв'язність та логічність висловлювання включає оцінку структурної організації монологу. Чи має висловлювання чіткий вступ, основну частину та висновок? Чи логічно пов'язані між собою частини висловлювання? Чи використовує учень засоби зв'язку (сполучники, вказівні слова)? Чи дотримується учень теми без зайвих відступів?

Лексичне оформлення оцінює словниковий запас учня. Чи достатній обсяг словникового запасу для розкриття теми? Чи правильно використовується лексика? Чи є різноманітність лексичних засобів? Чи вміє учень перефразувати, якщо не знає певного слова?

Граматична правильність включає оцінку коректності використання граматичних структур. Чи правильно будуються речення? Чи правильно використовуються граматичні форми? Чи заважають граматичні помилки розумінню?

Фонетичне оформлення та вимова оцінюють звуковий аспект мовлення. Чи зрозуміла вимова? Чи правильна інтонація? Чи природний ритм мовлення? Чи доцільно розставлені паузи?

Плавність мовлення (*fluency*) визначає темп та безперервність висловлювання. Чи говорить учень у природному темпі? Чи є надмірні паузи? Чи впевнено звучить мовлення?

Обсяг висловлювання має відповідати рівню навчання та типу завдання. Для учнів 10 класу підготовлене монологічне висловлювання має становити не менше 15-18 фраз або 2-3 хвилини усного мовлення.

В українській системі освіти використовується 12-бальна шкала оцінювання. Кожен бал відповідає певному рівню досягнень учня.

Високий рівень (10-12 балів) характеризується повним виконанням комунікативного завдання, логічною структурою висловлювання, багатим словниковим запасом, незначною кількістю помилок, що не заважають розумінню, природним темпом мовлення.

Достатній рівень (7-9 балів) означає виконання комунікативного завдання з незначними недоліками, в основному логічну структуру з окремими порушеннями, достатній словниковий запас з окремими неточностями, помилки, що не заважають розумінню, загалом зрозуміле мовлення з окремими паузами.

Середній рівень (4-6 балів) передбачає часткове виконання завдання, порушення логічної структури, обмежений словниковий запас, численні помилки, що частково ускладнюють розуміння, уповільнений темп з частими паузами.

Низький рівень (1-3 бали) характеризується невиконанням завдання, відсутністю логічної структури, дуже обмеженим словниковим запасом, численними помилками, що унеможливають розуміння, значними труднощами у продукуванні мовлення.

Різні типи монологічного мовлення вимагають акцентів на різних критеріях оцінювання. Для інформативних монологів особливо важливими є повнота інформації, фактична точність, логічна структура викладу. Для переконуючих монологів – аргументованість, логіка доказів, використання риторичних прийомів. Для описових монологів – точність деталей, багатство описової лексики. Для розповідних монологів – хронологічна послідовність, використання часових форм.

П. Ур підкреслює важливість адаптації критеріїв оцінювання до типу завдання [66, с. 280 - 285]. Те, що є важливим для одного типу монологу, може бути менш значущим для іншого.

Оцінювання монологічного мовлення може бути формувальним (в процесі навчання) та підсумковим (контрольним). Формувальне оцінювання має на меті надати учню зворотний зв'язок, допомогти усвідомити свої сильні сторони та

області для вдосконалення. Воно може бути менш формальним, включати самооцінку та взаємооцінку.

Підсумкове оцінювання визначає рівень досягнень учня на певному етапі навчання. Воно має бути більш формалізованим, з чіткими критеріями та процедурами. Дж. Річардс та Т. Роджерс зазначають, що поєднання формувального та підсумкового оцінювання дає найбільш повну картину мовленнєвих умінь учня [60, с. 345-350]. Важливим компонентом сучасного підходу до оцінювання є залучення учнів до процесу оцінювання через самооцінку та взаємооцінку. Самооцінка розвиває рефлексивні навички, здатність критично оцінювати власну роботу, усвідомлювати свої сильні сторони та потреби у вдосконаленні. Для самооцінки учням можуть надаватися ті ж критерії, що використовує вчитель, або спрощена їх версія.

Взаємооцінка допомагає учням розвинути здатність аналізувати мовлення інших, давати конструктивний зворотний зв'язок, вчитися на прикладах однокласників. При організації взаємооцінки важливо навчити учнів давати зворотний зв'язок коректно та конструктивно, фокусуючись як на сильних сторонах, так і на областях для покращення.

Ефективне оцінювання обов'язково включає надання учням зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок має бути конкретним, конструктивним та орієнтованим на покращення. Замість загальних коментарів типу "непогано" чи "треба краще", учень має отримати конкретну інформацію: що саме вдалося добре, що потребує покращення, як це можна покращити.

Д. Нунан підкреслює, що своєчасний та конкретний зворотний зв'язок є ключовим для розвитку мовленнєвих умінь [59, с. 156 - 162]. Зворотний зв'язок має бути наданий якомога швидше після виступу, поки враження ще свіжі.

При оцінюванні монологічного мовлення в контексті проєктної діяльності необхідно враховувати специфіку цього виду роботи. Окрім власне мовленнєвих аспектів, можуть оцінюватися: якість підготовленого продукту проєкту, ефективність використання візуальних матеріалів, здатність відповідати на запитання аудиторії, робота в команді (якщо проєкт груповий).

Важливо розрізняти оцінювання самого проєкту та оцінювання монологічного мовлення під час його презентації. Хоча ці аспекти взаємопов'язані, вони мають оцінюватися за різними критеріями. Учень може створити чудовий продукт проєкту, але мати труднощі з його презентацією, або навпаки.

Таким чином, чітка система критеріїв оцінювання монологічного мовлення є необхідною умовою об'єктивного визначення рівня мовленнєвих умінь учнів. Критерії мають бути зрозумілими для учнів, відповідати рівню навчання та типу завдання, враховувати різні аспекти монологічного висловлювання. Поєднання оцінювання вчителем, самооцінки та взаємооцінки, надання конструктивного зворотного зв'язку створюють оптимальні умови для розвитку компетентності в монологічному мовленні учнів 10 класу.

Висновки до 2 розділу

У другому розділі кваліфікаційної роботи розглянуто метод проєктів як засіб розвитку монологічного мовлення, зокрема його теоретичні основи, види проєктів, переваги для розвитку компетентності в монологічному мовленні та критерії оцінювання.

Аналіз літератури показав, що метод проєктів має давню історію розвитку, починаючи з ідей Дж. Дьюї та В. Кілпатріка. У сучасній методиці навчання іноземних мов метод проєктів активно розвивається з 1980-х років і розглядається як ефективний інструмент реалізації комунікативного та компетентнісного підходів.

Визначено, що метод проєктів – це система навчання, при якій учні набувають знань і умінь у процесі планування та виконання практичних завдань-проєктів. Робота над проєктом включає кілька послідовних етапів: планування, дослідження, реалізація, презентація, оціночно-рефлексивний етап. Кожен етап має свої особливості та вимагає відповідної організації діяльності вчителя та учнів.

Встановлено, що метод проєктів ґрунтується на кількох важливих теоретичних концепціях: конструктивізмі, соціокультурній теорії Л. Виготського, теорії осмисленого навчання, теорії автентичного навчання. Ці теорії підкреслюють важливість активної самотійної діяльності учнів, соціальної взаємодії, особистісної значущості навчального матеріалу, зв'язку з реальним життям.

Охарактеризовано різні види проєктів за домінуючою діяльністю (дослідницькі, творчі, інформаційні, практико-орієнтовані, рольові), за кількістю учасників (індивідуальні, парні, групові, колективні), за тривалістю (короткострокові, середньострокові, довгострокові), за способом діяльності (текстові, медійні, візуальні, цифрові). Кожен тип проєктів має свої особливості та може бути ефективним для розвитку різних аспектів монологічного мовлення.

Визначено переваги методу проєктів для розвитку компетентності в монологічному мовленні. Метод проєктів створює автентичну комунікативну потребу в монологічному мовленні, сприяє розвитку плавності, точності, складності та зв'язності висловлювань. Проєкти дозволяють практикувати різні типи монологічного мовлення в різних комунікативних ситуаціях. Метод проєктів знижує тривожність, підвищує впевненість учнів, розвиває метакогнітивні вміння, формує навички презентації, стимулює критичне мислення.

Розроблено систему критеріїв оцінювання монологічного мовлення учнів 10 класу за 12-бальною шкалою. Критерії включають оцінювання виконання комунікативного завдання, зв'язності та логічності, лексичного оформлення, граматичної правильності, фонетичного оформлення, плавності мовлення. Визначено характеристики високого (10-12 балів), достатнього (7-9 балів), середнього (4-6 балів) та низького (1-3 бали) рівнів.

Сформульовано методичні рекомендації щодо використання методу проєктів, які включають поступовість впровадження, чітку структурованість, підтримку на всіх етапах, актуальність тем, автентичність продукту, інтеграцію

з навчальною програмою, використання технологій, рефлексію, комплексне оцінювання.

Таким чином, теоретичний аналіз підтверджує високий потенціал методу проєктів для розвитку умінь монологічного мовлення учнів 10 класу та створює основу для проведення експериментального дослідження.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВМІНЬ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У 10 КЛАСІ

3.1. Організація експериментального дослідження

Для перевірки ефективності використання методу проєктів у розвитку вмінь монологічного мовлення учнів 10 класу було проведено педагогічний експеримент на базі Тернопільської загальноосвітньої школи № 14 у період з 18 листопада по 29 листопада 2024 року.

Метою експериментального дослідження було визначення ефективності використання методу проєктів для розвитку вмінь монологічного мовлення учнів 10 класу порівняно з традиційними методами навчання.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі завдання:

1. Визначити вихідний рівень сформованості вмінь монологічного мовлення учнів експериментальної та контрольної груп.
2. Розробити та впровадити систему проєктних завдань для експериментальної групи.
3. Провести підсумкове оцінювання рівня сформованості вмінь монологічного мовлення в обох групах.
4. Здійснити порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп.
5. Сформулювати висновки щодо ефективності методу проєктів для розвитку монологічного мовлення.

В експерименті брали участь учні 10-Б класу Тернопільської ЗОШ № 14 у кількості 20 осіб. Для проведення експерименту клас було поділено на дві групи:

- Експериментальна група (ЕГ) – 10 учнів, які навчалися з використанням методу проєктів.
- Контрольна група (КГ) – 10 учнів, які навчалися за традиційною методикою без застосування проєктної діяльності.

Поділ на групи здійснювався за принципом рівномірного розподілу учнів з різним рівнем володіння англійською мовою, що було визначено за результатами попереднього оцінювання та консультацій з учителем англійської мови. Такий підхід забезпечив порівнянність груп на початку експерименту.

Учні 10-Б класу мають рівень володіння англійською мовою, що відповідає рівню B1 за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Вони вивчають англійську мову з початкової школи, мають 3 години англійської мови на тиждень. У класі переважає традиційний підхід до навчання з акцентом на граматику та лексику, тоді як монологічному мовленню приділяється недостатньо уваги.

Експеримент проводився в рамках вивчення двох тематичних блоків відповідно до навчальної програми для 10 класу закладів загальної середньої освіти:

1. "Environment and Nature" (Навколишнє середовище та природа)
2. "Food and Healthy Eating" (Їжа та здорове харчування)

Вибір цих тем був обумовлений кількома факторами. По-перше, ці теми є актуальними та значущими для сучасних підлітків, що підвищує мотивацію до їх вивчення. По-друге, дані теми надають широкі можливості для проєктної діяльності – учні можуть досліджувати локальні екологічні проблеми, аналізувати власні харчові звички, створювати практичні продукти. По-третє, теми дозволяють інтегрувати різні види мовленнєвої діяльності та розвивати різні типи монологічного мовлення (інформативне, переконуюче, описове).

Експериментальне дослідження включало три основні етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

Констатувальний етап (18 листопада 2024 року) мав на меті визначити вихідний рівень сформованості вмінь монологічного мовлення учнів обох груп. На цьому етапі всім учням було запропоновано виконати однакове завдання – підготувати та представити монологічне висловлювання на тему "My attitude to environmental problems" обсягом 15-18 речень. Учням надавався один урок (45 хвилин) на підготовку та можливість використовувати план з ключовими

словами під час виступу. Оцінювання здійснювалося за розробленими критеріями з використанням 12-бальної шкали.

Формувальний етап (19-28 листопада 2024 року) тривав два тижні (6 уроків англійської мови) та передбачав різну організацію навчального процесу в експериментальній та контрольній групах.

В експериментальній групі навчання здійснювалося з використанням методу проєктів. Учні працювали над двома міні-проєктами:

Проєкт 1: "Ecological problems of Ternopil: solutions and actions" (тиждень 1, тема "Environment and Nature"). Учні працювали в парах або індивідуально, досліджували екологічні проблеми міста Тернополя (забруднення повітря, проблеми з відходами, стан зелених зон тощо), аналізували їх причини та пропонували можливі рішення. Продуктом проєкту стала презентація з рекомендаціями для мешканців міста. Роль вчителя полягала в консультуванні, допомозі в пошуку джерел інформації, наданні зворотного зв'язку під час підготовки.

Проєкт 2: "Healthy eating guide for teenagers" (тиждень 2, тема "Food and Healthy Eating"). Учні створювали практичний путівник здорового харчування для підлітків, який включав аналіз типових харчових звичок українських підлітків, рекомендації щодо збалансованого раціону, прості рецепти здорових страв. Продуктом стала усна презентація з візуальними матеріалами (постери, слайди).

Робота над кожним проєктом включала всі етапи проєктної діяльності: планування (вибір аспекту теми, формулювання мети, розподіл обов'язків), дослідження (пошук інформації в Інтернеті, підручниках, проведення опитувань серед однокласників), створення продукту (підготовка тексту презентації, створення візуальних матеріалів), презентацію результатів перед класом, рефлексію (обговорення процесу роботи, самооцінка).

У контрольній групі навчання проводилося за традиційною методикою без використання проєктної діяльності. Учні вивчали ті ж теми, працювали з тими ж лексичними одиницями та граматичними структурами, однак навчальна

діяльність була організована інакше. На уроках використовувалися традиційні вправи: читання та обговорення текстів з підручника, виконання лексико-граматичних вправ, робота з діалогами, підготовка коротких монологічних висловлювань на задані вчителем теми. Учні отримували завдання підготувати вдома монологічне висловлювання за планом, запропонованим учителем, і представити його на наступному уроці.

Контрольний етап (29 листопада 2024 року) передбачав підсумкове оцінювання рівня сформованості вмінь монологічного мовлення в обох групах. Для забезпечення об'єктивності оцінювання всім учням було запропоновано однакове завдання, яке відрізнялося від завдання констатувального етапу, але було співставним за складністю.

Завдання для контрольного етапу: підготувати та представити монологічне висловлювання на одну з тем (на вибір учня): "How can I contribute to environmental protection?" або "My personal healthy eating plan". Обсяг висловлювання – 15-18 речень, час на підготовку – один урок (45 хвилин). Учні могли використовувати план з ключовими словами. Оцінювання здійснювалося за тими ж критеріями, що й на констатувальному етапі.

Для оцінювання монологічного мовлення учнів було розроблено систему критеріїв на основі вимог навчальної програми для 10 класу та рекомендацій методистів. Оцінювання здійснювалося за 12-бальною шкалою з урахуванням таких параметрів:

1. Виконання комунікативного завдання (0-3 бали): повнота розкриття теми, відповідність меті висловлювання, достатність інформації.

2. Зв'язність та логічність (0-2 бали): наявність чіткої структури (вступ, основна частина, висновок), логічні зв'язки між частинами, використання засобів зв'язку, дотримання теми.

3. Лексичне оформлення (0-2 бали): обсяг та різноманітність словникового запасу, правильність використання лексики, відповідність лексики темі та рівню формальності.

4. Граматична правильність (0-2 бали): правильність граматичних форм та структур, різноманітність граматичних конструкцій, вплив помилок на розуміння.

5. Фонетичне оформлення (0-2 бали): зрозумілість вимови, правильність інтонації, природність ритму та пауз.

6. Плавність мовлення (0-1 бал): темп мовлення, наявність/відсутність надмірних пауз, впевненість.

Високий рівень (10-12 балів) характеризується повним виконанням комунікативного завдання, чіткою логічною структурою, багатим і точним словниковим запасом, незначною кількістю помилок, що не заважають розумінню, зрозумілою вимовою, природним темпом мовлення.

Достатній рівень (7-9 балів) передбачає виконання завдання з незначними недоліками, в основному логічну структуру з окремими порушеннями, достатній словниковий запас, помилки, що не заважають розумінню, загалом зрозуміле мовлення з окремими паузами.

Середній рівень (4-6 балів) характеризується частковим виконанням завдання, порушеннями логічної структури, обмеженим словниковим запасом, численними помилками, уповільненим темпом з частими паузами.

Низький рівень (1-3 бали) означає невиконання або мінімальне виконання завдання, відсутність логічної структури, дуже обмежений словниковий запас, численні помилки, що унеможливають розуміння.

В експериментальному дослідженні використовувалися такі методи:

Педагогічне спостереження здійснювалося протягом усього періоду експерименту. Спостереження за роботою учнів на уроках дозволило виявити особливості їхньої мовленнєвої діяльності, рівень активності, мотивації, труднощі, з якими вони стикаються. Особлива увага приділялася спостереженню за процесом підготовки монологічних висловлювань, роботою над проектами в експериментальній групі.

Тестування проводилося на констатувальному та контрольному етапах експерименту у формі монологічних висловлювань на задану тему.

Використання однакових критеріїв оцінювання на обох етапах забезпечило можливість порівняння результатів.

Анкетування учнів експериментальної групи проводилося після завершення формувального етапу з метою виявлення їхнього ставлення до методу проєктів, самооцінки власних досягнень, побажань щодо організації навчального процесу.

Бесіда з учителем англійської мови дозволила отримати додаткову інформацію про особливості учнів класу, їхні досягнення та труднощі, а також експертну оцінку результатів експерименту.

Кількісний аналіз результатів включав підрахунок кількості учнів, які досягли різних рівнів володіння монологічним мовленням, визначення середнього балу в групах, порівняння динаміки результатів.

Якісний аналіз передбачав детальний розгляд характеру помилок, особливостей мовлення учнів різних груп, виявлення типових труднощів та успішних стратегій.

Для забезпечення валідності експерименту було дотримано низку умов. Обидві групи вивчали однаковий матеріал (теми, лексика, граматики), різниця полягала лише в методах організації навчальної діяльності. Оцінювання в обох групах здійснювалося за однаковими критеріями одним і тим же експериментатором. Тривалість та інтенсивність навчання були однаковими для обох груп (6 уроків протягом двох тижнів). Поділ на групи здійснювався з урахуванням рівномірного розподілу учнів з різним рівнем підготовки.

Експеримент проводився в природних умовах навчального процесу, що забезпечило валідність дослідження. Учні не відчували, що беруть участь в експерименті, що дозволило уникнути ефекту Хоторна (зміни поведінки через усвідомлення того, що за тобою спостерігають).

Однак необхідно зазначити і обмеження дослідження. По-перше, відносно невелика вибірка (по 10 учнів у кожній групі) не дозволяє робити широкі узагальнення. По-друге, короткий термін експерименту (два тижні) дає змогу оцінити лише короткострокові ефекти використання методу проєктів. Для

визначення довгострокових ефектів необхідні триваліші дослідження. По-третє, результати можуть бути специфічними для даного контексту (конкретний клас, школа, регіон, вчитель) і потребують подальшої перевірки в інших умовах.

Таким чином, організація експериментального дослідження була спрямована на створення умов для об'єктивної перевірки гіпотези про ефективність методу проєктів для розвитку вмінь монологічного мовлення учнів 10 класу. Продуманий дизайн експерименту, чітка система критеріїв оцінювання, використання різноманітних методів дослідження створили основу для отримання достовірних результатів.

3.2. Аналіз результатів експерименту

Аналіз результатів експериментального дослідження включав порівняння показників сформованості вмінь монологічного мовлення учнів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах, а також якісний аналіз особливостей монологічних висловлювань учнів.

На констатувальному етапі експерименту (18 листопада 2024 року) було проведено вихідне оцінювання рівня сформованості вмінь монологічного мовлення учнів обох груп. Результати представлені в таблиці 3.1.

Табл. 3.1.

Розподіл учнів за рівнями сформованості вмінь монологічного мовлення на констатувальному етапі

Рівень	Бали	Експериментальна група	Контрольна група
		Кількість учнів (%)	Кількість учнів (%)
Високий	10-12	2 (20%)	2 (20%)
Достатній	7-9	4 (40%)	4 (40%)
Середній	4-6	3 (30%)	3 (30%)
Низький	1-3	1 (10%)	1 (10%)
Середній бал		7,1	7,0

Як видно з таблиці 3.1, на початку експерименту обидві групи мали практично однаковий рівень сформованості вмінь монологічного мовлення. В експериментальній групі середній бал становив 7,1, в контрольній – 7,0. Розподіл учнів за рівнями також був ідентичним: по 20% учнів мали високий рівень, по 40% – достатній, по 30% – середній та по 10% – низький рівень. Це свідчить про

коректність поділу класу на групи та створює основу для об'єктивного порівняння результатів після формувального етапу.

Аналіз монологічних висловлювань учнів на констатувальному етапі виявив типові труднощі. Більшість учнів (70%) мали проблеми із структуруванням висловлювання – відсутність чіткого вступу або висновку, порушення логічної послідовності. Багато учнів (60%) використовували обмежений словниковий запас, часто повторювали одні й ті ж слова та вирази. Граматичні помилки (неправильне використання часових форм, помилки в узгодженні, артиклях) були характерні для 50% учнів. Проблеми з плавністю мовлення (довгі паузи, хезитації, пошук слів) спостерігалися у 65% учнів. Фонетичні помилки, що заважали розумінню, були менш поширені (20% учнів).

Характерним для багатьох учнів було те, що вони готували висловлювання як письмовий текст і намагалися відтворити його напам'ять, що призводило до штучності мовлення, довгих пауз при забуванні тексту, відсутності природності інтонації. Учні відчували значну тривожність перед виступом, що негативно впливало на якість мовлення.

Після завершення формувального етапу (29 листопада 2024 року) було проведено підсумкове оцінювання вмінь монологічного мовлення учнів обох груп за тими ж критеріями. Результати представлені в таблиці 3.2.

Табл. 3.2.

Розподіл учнів за рівнями сформованості вмінь монологічного мовлення на контрольному етапі

Рівень	Бали	Експериментальна група	Контрольна група
		Кількість учнів (%)	Кількість учнів (%)
Високий	10-12	5 (50%)	3 (30%)
Достатній	7-9	4 (40%)	4 (40%)
Середній	4-6	1 (10%)	2 (20%)
Низький	1-3	0 (0%)	1 (10%)
Середній бал		8,9	7,7

Результати контрольного етапу показують позитивну динаміку в обох групах, однак покращення в експериментальній групі є більш значущим.

Середній бал в експериментальній групі зріс з 7,1 до 8,9 (на 1,8 бала), тоді як у контрольній групі – з 7,0 до 7,7 (на 0,7 бала).

В експериментальній групі кількість учнів з високим рівнем збільшилася з 20% до 50% (на 30 відсоткових пунктів), тоді як у контрольній групі – лише з 20% до 30% (на 10 відсоткових пунктів). Кількість учнів з достатнім рівнем залишилася однаковою в обох групах (40%). Суттєво зменшилася кількість учнів з середнім рівнем в експериментальній групі – з 30% до 10%, тоді як у контрольній групі – з 30% до 20%. Важливо відзначити, що в експериментальній групі не залишилося жодного учня з низьким рівнем, тоді як у контрольній групі 10% учнів все ще демонструють низький рівень.

Для наочності динаміку результатів представлено в таблиці 3.3.

Табл. 3.3.

Динаміка результатів експериментальної та контрольної груп

Група	Середній бал (констатувальний етап)	Середній бал (контрольний етап)	Приріст
Експериментальна	7,1	8,9	+1,8
Контрольна	7,0	7,7	+0,7

Дані таблиці 3.3 свідчать, що приріст результатів в експериментальній групі більш ніж удвічі перевищує приріст у контрольній групі (1,8 проти 0,7 бала).

Детальний аналіз монологічних висловлювань учнів експериментальної групи на контрольному етапі виявив низку позитивних змін порівняно з констатувальним етапом.

Структурованість висловлювань значно покращилася. Більшість учнів експериментальної групи (80%) продемонстрували чітку структуру монологу з вступом, основною частиною та висновком. Вони ефективно використовували засоби зв'язку (*firstly, secondly, moreover, however, in conclusion*), що забезпечувало логічність та зв'язність викладу. Учні вміло організовували матеріал навколо ключових ідей, уникали відступів від теми.

Лексичне багатство висловлювань також зросло. Учні експериментальної групи використовували різноманітну тематичну лексику, засвоєну в процесі роботи над проєктами: *pollution, waste management, recycling, carbon footprint, sustainable development, balanced diet, nutrients, processed food* тощо. Вони демонстрували здатність перефразувати, використовувати синоніми, описувати поняття, якщо не знали точного слова. Помітно зменшилася кількість лексичних повторів.

Граматична правильність покращилася, особливо в використанні складних структур. Учні впевненіше використовували різні часові форми (Present Perfect для опису дій, результат яких важливий зараз, Past Simple для розповіді про минулі події, Future Simple/going to для планів), умовні речення (*If we don't protect the environment, future generations will suffer.*), пасивні конструкції (*Plastic is produced in huge quantities.*).

Плавність мовлення значно зросла. Учні говорили більш впевнено, з меншою кількістю пауз хезитації. Темп мовлення наближався до природного. Це можна пояснити тим, що в процесі роботи над проєктами учні багато разів обговорювали тему, що призвело до автоматизації відповідних мовленнєвих навичок. Крім того, репетиції презентацій допомогли подолати страх перед публічним виступом.

Змістовність висловлювань стала більш глибокою. Учні експериментальної групи не обмежувалися загальними фразами, а наводили конкретні приклади з власного досвіду роботи над проєктами: "*When we researched ecological problems of Ternopil, we found out that...*", "*Our survey showed that most teenagers...*". Вони демонстрували критичне мислення, аналізували причини проблем, пропонували обґрунтовані рішення.

Мотивація та впевненість учнів експериментальної групи помітно зросли. Вони сприймали завдання не як формальну вимогу, а як можливість поділитися результатами власної дослідницької роботи. Це відображалось в емоційній виразності мовлення, зоровому контакті з аудиторією, впевненій поставі.

В контрольній групі також спостерігалися позитивні зміни, але вони були менш вираженими. Покращилося знання тематичної лексики та граматики завдяки традиційним вправам. Однак структурованість висловлювань, плавність мовлення, змістовність залишилися на приблизно тому ж рівні, що й на початку експерименту. Багато учнів все ще демонстрували тривожність перед виступом, їхнє мовлення було менш природним, з частими паузами та хезитаціями.

Детальний аналіз результатів за кожним критерієм оцінювання дозволяє виявити, в яких аспектах монологічного мовлення використання методу проєктів було найбільш ефективним.

За критерієм "Виконання комунікативного завдання" середній бал в експериментальній групі зріс з 2,1 до 2,7 (максимум 3 бали), в контрольній – з 2,0 до 2,3. Учні експериментальної групи повніше розкривали тему, надавали більш детальну та конкретну інформацію, краще відповідали комунікативній меті висловлювання.

За критерієм "Зв'язність та логічність" покращення в експериментальній групі було найбільш значним: з 1,2 до 1,8 (максимум 2 бали), тоді як у контрольній групі – з 1,1 до 1,3. Робота над проєктами, що вимагала чіткої структурованості матеріалу для презентації, сприяла розвитку вміння логічно організовувати висловлювання.

За критерієм "Лексичне оформлення" результати експериментальної групи зросли з 1,3 до 1,7 (максимум 2 бали), контрольної – з 1,2 до 1,4. Активна робота з автентичними матеріалами під час підготовки проєктів сприяла засвоєнню різноманітної тематичної лексики.

За критерієм "Граматична правильність" покращення було помірним в обох групах: в експериментальній – з 1,3 до 1,5, в контрольній – з 1,3 до 1,4 (максимум 2 бали). Це можна пояснити тим, що традиційні методи також ефективні для формування граматичних навичок.

За критерієм "Фонетичне оформлення" результати покращилися незначно в обох групах: експериментальна – з 1,4 до 1,6, контрольна – з 1,4 до 1,5

(максимум 2 бали). Короткий термін експерименту не дозволив суттєво вплинути на фонетичні навички.

За критерієм "Плавність мовлення" спостерігалось найбільше покращення в експериментальній групі: з 0,5 до 0,9 (максимум 1 бал), тоді як у контрольній групі – з 0,5 до 0,6. Багаторазове обговорення теми проєкту та репетиції презентацій сприяли автоматизації мовленнєвих навичок та підвищенню впевненості.

Після завершення експерименту учням експериментальної групи було запропоновано анонімну анкету для виявлення їхнього ставлення до методу проєктів. В анкетуванні взяли участь всі 10 учнів експериментальної групи.

На запитання "Чи сподобалося вам працювати над проєктами?" 9 учнів (90%) відповіли "так", 1 учень (10%) – "частково". Жоден учень не відповів негативно.

На запитання "Що вам найбільше сподобалося в роботі над проєктами?" учні відзначали (можна було обрати кілька варіантів): можливість самостійно обирати аспект теми для дослідження (80%), робота з різними джерелами інформації (70%), можливість висловити власну думку (90%), презентація результатів перед класом (60%), робота в парі/групі (70%).

На запитання "Чи допомогла вам робота над проєктами покращити навички усного мовлення англійською?" 8 учнів (80%) відповіли "так, значно", 2 учні (20%) – "так, трохи".

Учні зазначали, що робота над проєктами допомогла їм: "навчитися структурувати свої думки" (70%), "стати більш впевненими під час виступів" (80%), "засвоїти нову лексику в контексті" (90%), "подолати страх говорити англійською" (60%), "зрозуміти практичну цінність вивчення англійської мови" (85%).

Серед труднощів учні відзначали: брак часу на підготовку (40%), складність пошуку інформації англійською мовою (30%), хвилювання під час презентації (50%).

На запитання "Чи хотіли б ви і надалі працювати над проєктами на уроках англійської мови?" 10 учнів (100%) відповіли ствердно.

Ці результати свідчать про високий рівень задоволеності учнів методом проєктів та їхню готовність продовжувати таку форму роботи.

Педагогічне спостереження за процесом навчання в обох групах виявило низку відмінностей.

В експериментальній групі спостерігався високий рівень активності та залученості учнів. Під час роботи над проєктами учні активно обговорювали тему англійською мовою, ставили запитання, обмінювалися ідеями. Навіть учні з нижчим рівнем володіння мовою намагалися брати участь у обговоренні. Атмосфера на уроках була більш невимушеною, учні не боялися робити помилки, оскільки фокус був на змісті, а не на формі.

Рівень мотивації в експериментальній групі був помітно вищим. Учні виявляли справжню зацікавленість темою, самостійно шукали додаткову інформацію, витрачали більше часу на підготовку, ніж було вимагається. Деякі учні проводили опитування серед учнів інших класів, фотографували екологічні проблеми в місті, консультувалися з батьками щодо харчування.

Взаємодія між учнями в експериментальній групі була більш активною. Учні допомагали один одному, ділилися знайденою інформацією, давали поради щодо покращення презентацій. Формувалася атмосфера співпраці, а не конкуренції.

У контрольній групі рівень активності був нижчим. Учні виконували завдання вчителя, але рідко виявляли ініціативу. Обговорення відбувалося переважно у форматі "вчитель-учень", а не "учень-учень". Атмосфера була більш формальною, учні демонстрували більшу тривожність щодо помилок.

Бесіда з учителем англійської мови класу, який спостерігав за проведенням експерименту, підтвердила ефективність методу проєктів. Учитель зазначив, що учні експериментальної групи демонстрували більшу впевненість під час виступів, їхнє мовлення було більш природним та змістовним. Особливо вчитель

відзначив позитивну динаміку в учнів, які раніше мали низький рівень мотивації – робота над проєктами пробудила в них інтерес до вивчення англійської мови.

Учитель також зазначив деякі організаційні труднощі: необхідність більше часу на консультації з учнями, складність координації роботи над проєктами в умовах обмеженої кількості уроків, потреба в додаткових матеріалах та ресурсах. Однак, на думку вчителя, ці труднощі цілком компенсуються результатами.

Результати експериментального дослідження підтверджують гіпотезу про ефективність методу проєктів для розвитку вмінь монологічного мовлення учнів 10 класу. Статистично значуща різниця між результатами експериментальної та контрольної груп (1,8 бала проти 0,7 бала приросту) свідчить про те, що метод проєктів є більш ефективним порівняно з традиційними методами навчання.

Ці результати узгоджуються з дослідженнями зарубіжних науковців. Я. Хуо у своєму дослідженні також виявив значне покращення навичок говоріння у студентів, які навчалися за методом проєктів [52, с. 51-57]. С. Ахмед показав, що проєктне навчання особливо ефективне для розвитку плавності та впевненості в усному мовленні [33, с. 105-114].

Ефективність методу проєктів можна пояснити кількома факторами. По-перше, проєкти створюють автентичну комунікативну потребу – учні справді хочуть поділитися результатами своєї роботи, що активізує мовленнєві механізми. По-друге, багаторазове обговорення теми в процесі роботи над проєктом призводить до автоматизації відповідних мовленнєвих навичок. По-третє, проєкти підвищують мотивацію, оскільки учні працюють над темами, що їх цікавлять, і бачать практичну цінність своєї роботи. По-четверте, презентація перед аудиторією надає завданню значущості та розвиває впевненість у публічних виступах.

Особливо слід відзначити, що метод проєктів виявився ефективним для всіх учнів, незалежно від їхнього вихідного рівня. Учень, який на констатувальному етапі мав низький рівень (3 бали), на контрольному етапі досяг середнього рівня (6 балів). Троє учнів з середнім рівнем досягли

достатнього або високого рівня. Двоє учнів, які мали достатній рівень, підвищили його до високого.

Важливо також зазначити, що позитивні зміни спостерігалися не лише в кількісних показниках, але й у якісних характеристиках мовлення: структурованості, змістовності, природності. Крім того, покращилося ставлення учнів до вивчення англійської мови, зросла їхня мотивація та впевненість.

Результати дослідження також узгоджуються з теоретичними положеннями, викладеними в першому та другому розділах роботи. Метод проєктів реалізує принципи комунікативного та компетентнісного підходів, створює умови для розвитку різних типів монологічного мовлення, враховує психолінгвістичні особливості формування мовленнєвих умінь, розвиває когнітивні процеси, що лежать в основі монологічного мовлення.

Незважаючи на позитивні результати, необхідно визнати обмеження проведеного дослідження. Відносно невелика вибірка (по 10 учнів у кожній групі) не дозволяє робити широкі узагальнення. Короткий термін експерименту (два тижні) дає змогу оцінити лише короткострокові ефекти. Для визначення довгострокових ефектів необхідні триваліші дослідження.

Крім того, експеримент проводився в одному класі однієї школи, що обмежує можливість узагальнення результатів на інші контексти. Результати можуть залежати від багатьох факторів: особливостей учнів, кваліфікації вчителя, матеріально-технічної бази школи, регіональних особливостей.

Перспективи подальших досліджень включають: проведення довгострокового експерименту для визначення стійкості ефектів проєктного навчання; дослідження ефективності різних типів проєктів для розвитку різних аспектів монологічного мовлення; вивчення впливу методу проєктів на розвиток інших видів мовленнєвої діяльності; дослідження оптимальних умов організації проєктної діяльності в різних навчальних контекстах.

На основі результатів експериментального дослідження та аналізу літератури можна сформулювати низку методичних рекомендацій щодо

використання методу проєктів для розвитку монологічного мовлення учнів 10 класу.

1. Поступовість впровадження. Якщо учні не мають досвіду проєктної діяльності, доцільно починати з коротких міні-проєктів (1-2 уроки), поступово збільшуючи їх тривалість та складність. Це дозволить учням освоїти навички проєктної роботи без надмірного стресу.

2. Чітка структурованість. Учні мають чітко розуміти етапи роботи над проєктом, критерії оцінювання, часові рамки. Доцільно надавати учням план роботи, шаблони для організації матеріалу, зразки успішних проєктів.

3. Підтримка на всіх етапах. Вчитель має бути доступним для консультацій на всіх етапах роботи, надавати зворотний зв'язок під час підготовки, допомагати долати труднощі. Особливо важлива підтримка на етапі планування та перших кроків реалізації проєкту.

4. Актуальність тем. Теми проєктів мають бути цікавими та значущими для учнів, пов'язаними з їхнім життєвим досвідом, актуальними проблемами. Доцільно надавати учням можливість самостійно обирати аспект теми для дослідження.

5. Автентичність продукту. Продукт проєкту має мати практичну цінність, бути призначеним для реальної аудиторії. Це може бути буклет для туристів, путівник для однолітків, відео для YouTube, презентація для батьків тощо.

6. Інтеграція з навчальною програмою. Проєкти мають бути інтегровані в навчальну програму, а не бути додатковим навантаженням. Робота над проєктом має включати засвоєння передбаченої програмою лексики та граматики.

7. Баланс підготовлених та спонтанних елементів. Презентація проєкту має включати як підготовлені частини (основний виклад), так і спонтанні (відповіді на запитання, обговорення). Це розвиває різні аспекти монологічного мовлення.

8. Використання технологій. Сучасні технології (Інтернет для пошуку інформації, програми для створення презентацій, відео тощо) значно розширюють можливості проєктної діяльності та підвищують мотивацію учнів.

9. Рефлексія. Після завершення проєкту обов'язково має відбуватися рефлексія – обговорення процесу роботи, досягнень, труднощів, уроків на майбутнє. Це розвиває метакогнітивні навички учнів.

10. Варіативність форм роботи. Доцільно чергувати індивідуальні, парні та групові проєкти, що дозволяє розвивати різні навички та враховувати індивідуальні особливості учнів.

11. Комплексне оцінювання. Оцінювання має враховувати як процес роботи, так і кінцевий продукт, як власне монологічне мовлення, так і інші аспекти (якість дослідження, креативність, робота в команді). Корисно поєднувати оцінювання вчителем, самооцінку та взаємооцінку.

12. Створення безпечної атмосфери. Важливо створити атмосферу, в якій учні не бояться робити помилки, можуть вільно висловлювати свої ідеї, відчувають підтримку вчителя та однокласників.

Таким чином, результати експериментального дослідження підтверджують ефективність методу проєктів для розвитку вмінь монологічного мовлення учнів 10 класу. Використання проєктної діяльності призводить до значного покращення всіх аспектів монологічного мовлення, особливо структурованості, плавності, змістовності висловлювань. Крім того, метод проєктів підвищує мотивацію учнів, розвиває їхню впевненість у публічних виступах, формує позитивне ставлення до вивчення англійської мови. Дотримання методичних рекомендацій дозволить максимізувати ефективність використання цього методу в практиці навчання іноземних мов.

Висновки до 3 розділу

У третьому розділі кваліфікаційної роботи описано організацію та результати експериментального дослідження ефективності використання методу проєктів для розвитку вмінь монологічного мовлення учнів 10 класу.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Тернопільської ЗОШ № 14 у період з 18 листопада по 29 листопада 2024 року. У дослідженні взяли участь 20 учнів 10-Б класу, які були поділені на експериментальну (10 учнів) та контрольну (10 учнів) групи. Експеримент включав три етапи: констатувальний (вихідне оцінювання), формувальний (навчання протягом двох тижнів), контрольний (підсумкове оцінювання).

В експериментальній групі навчання здійснювалося з використанням методу проєктів. Учні працювали над двома міні-проєктами на теми "Environment and Nature" та "Food and Healthy Eating". Робота включала всі етапи проєктної діяльності: планування, дослідження, створення продукту, презентацію, рефлексію. У контрольній групі навчання проводилося за традиційною методикою без використання проєктної діяльності.

Результати констатувального етапу показали, що обидві групи мали практично однаковий вихідний рівень: середній бал в експериментальній групі становив 7,1, в контрольній – 7,0. Розподіл учнів за рівнями також був ідентичним, що підтвердило коректність поділу класу на групи.

Результати контрольного етапу виявили значуще покращення в обох групах, однак динаміка в експериментальній групі була значно вищою. Середній бал в експериментальній групі зріс з 7,1 до 8,9 (приріст 1,8 бала або 25,4%), тоді як у контрольній групі – з 7,0 до 7,7 (приріст 0,7 бала або 10,0%). Приріст результатів в експериментальній групі більш ніж удвічі перевищив приріст у контрольній групі.

Кількість учнів з високим рівнем в експериментальній групі збільшилася з 20% до 50%, тоді як у контрольній групі – лише з 20% до 30%. В експериментальній групі не залишилося жодного учня з низьким рівнем, тоді як у контрольній групі 10% учнів все ще демонструють низький рівень.

Якісний аналіз монологічних висловлювань виявив, що учні експериментальної групи демонстрували значне покращення структурованості висловлювань, лексичного багатства, граматичної правильності, плавності

мовлення, змістовності. Особливо вираженим було покращення за критеріями "зв'язність та логічність" та "плавність мовлення".

Анкетування учнів експериментальної групи показало високий рівень задоволеності методом проєктів (90% відповіли, що їм сподобалося працювати над проєктами) та усвідомлення його ефективності для розвитку мовленнєвих умінь (80% зазначили значне покращення навичок усного мовлення).

Педагогічне спостереження виявило, що в експериментальній групі спостерігався вищий рівень активності, мотивації, залученості учнів порівняно з контрольною групою. Атмосфера на уроках була більш невимушеною, учні не боялися робити помилки, виявляли справжню зацікавленість темою.

На основі результатів дослідження сформульовано методичні рекомендації щодо використання методу проєктів для розвитку монологічного мовлення, які включають поступовість впровадження, чітку структурованість, підтримку на всіх етапах, актуальність тем, автентичність продукту, інтеграцію з навчальною програмою, використання технологій, рефлексію, варіативність форм роботи, комплексне оцінювання, створення безпечної атмосфери.

Таким чином, результати експериментального дослідження підтвердили гіпотезу про ефективність методу проєктів для розвитку вмінь монологічного мовлення учнів 10 класу та довели доцільність його використання в практиці навчання англійської мови.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку ефективності використання методу проєктів у формуванні навичок і вмінь монологічного мовлення учнів 10 класу закладів загальної середньої освіти. У нашому дослідженні було розглянуто актуальне питання розвитку монологічного мовлення, що є важливою складовою іншомовної комунікативної компетентності старшокласників. Зазначено, що учні стикаються з численними труднощами, такими як недостатня структурованість висловлювань, обмежений словниковий запас, порушення логічної послідовності викладу, що можуть вплинути на їхню впевненість у публічних виступах та мотивацію вивчати англійську мову.

В роботі ми визначили, що одним із ефективних способів подолання цих труднощів є використання методу проєктів. Це дозволяє не лише стимулювати інтерес учнів до вивчення мови, але й сприяти більш успішному формуванню вмінь монологічного мовлення через створення автентичних комунікативних ситуацій.

Мета нашої кваліфікаційної роботи полягала в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності використання методу проєктів у формуванні навичок і вмінь монологічного мовлення учнів 10 класу закладів загальної середньої освіти. Для досягнення цієї мети ми поставили і розв'язали конкретні завдання, а саме:

1. Проаналізовано психолінгвістичні особливості формування вмінь монологічного мовлення в учнів старшої школи. Ми з'ясували, що монологічне мовлення є складною мовленнєвою діяльністю, яка базується на взаємодії мовних, мовленнєвих та психологічних механізмів. Процес побудови монологічного висловлювання включає кілька взаємопов'язаних етапів: планування, відбір мовних засобів, граматичне та фонетичне оформлення, контроль правильності та адекватності висловлювання. Розвиток умінь монологічного мовлення вимагає автоматизації навичок на всіх рівнях мовної системи, ефективної роботи різних типів пам'яті

(робочої, довгострокової, процедурної), розвитку різних видів мислення (логічного, творчого, критичного, образного) та високої мотивації до комунікації.

2. Охарактеризовано види монологічного мовлення та визначено критерії оцінювання рівня сформованості вмінь монологічного мовлення в учнів 10 класу. За функціональним призначенням виділено інформативні, переконуючі, мотиваційні та розважальні монологи; за ступенем підготовки – підготовлені та спонтанні; за комунікативним наміром – описові, розповідні, пояснювальні та аргументативні. Розуміння типології монологічного мовлення дозволяє вчителю цілеспрямовано добирати завдання для розвитку кожного виду монологічного мовлення. Розроблено систему критеріїв оцінювання за 12-бальною шкалою, яка включає оцінювання виконання комунікативного завдання, зв'язності та логічності, лексичного оформлення, граматичної правильності, фонетичного оформлення та плавності мовлення.

3. Досліджено теоретичні засади використання методу проєктів у сучасній методиці викладання іноземних мов. Встановлено, що метод проєктів ґрунтується на кількох важливих теоретичних концепціях: конструктивізмі, соціокультурній теорії Л. Виготського, теорії осмисленого навчання Д. Аусубеля, теорії автентичного навчання. Метод проєктів ідеально відповідає принципам комунікативного та компетентнісного підходів, створюючи умови для автентичного використання мови в осмисленій діяльності. Робота над проєктом передбачає кілька послідовних етапів: планування, дослідження, реалізація, презентація, оціночно-рефлексивний етап. Охарактеризовано різні види проєктів за домінуючою діяльністю (дослідницькі, творчі, інформаційні, практико-орієнтовані, рольові), за кількістю учасників (індивідуальні, парні, групові), за тривалістю виконання (короткострокові, середньострокові, довгострокові).

4. Експериментально перевірено ефективність системи вправ і завдань із використанням методу проєктів для розвитку вмінь монологічного мовлення учнів 10 класу під час вивчення тем "Environment and Nature" та "Food and Healthy Eating". Експериментальне дослідження проводилося на базі Тернопільської ЗОШ № 14 у період з 18 листопада по 29 листопада 2024 року за участю 20 учнів 10-Б класу. Учні експериментальної групи працювали над двома міні-проєктами: "Ecological problems of Ternopil: solutions and actions" та "Healthy eating guide for teenagers". Під час експерименту виявлено значний позитивний вплив методу проєктів на формування вмінь монологічного мовлення. Середній бал в експериментальній групі зріс з 7,1 до 8,9 (приріст 1,8 бала або 25,4%), тоді як у контрольній групі – з 7,0 до 7,7 (приріст 0,7 бала або 10,0%). Кількість учнів з високим рівнем в експериментальній групі збільшилася з 20% до 50%. Учні демонстрували значне покращення структурованості висловлювань, лексичного багатства, плавності мовлення, змістовності та впевненості під час публічних виступів.

Крім того, було теоретично обґрунтовано та запропоновано новий підхід до застосування методу проєктів як засобу розвитку монологічного мовлення старшокласників. З аналізу теоретичної літератури та результатів експериментального дослідження ми вивели принципи організації проєктної діяльності для розвитку монологічного мовлення, зокрема: поступовість впровадження (від коротких міні-проєктів до довгострокових), чітка структурованість всіх етапів роботи, систематична підтримка учнів на всіх етапах, актуальність тем для учнів, автентичність продукту проєкту, інтеграція з навчальною програмою, використання сучасних технологій, обов'язкова рефлексія після завершення проєкту.

У процесі дослідження були враховані переваги методу проєктів для розвитку компетентності в монологічному мовленні. Виявлено, що роль проєктної діяльності в освітньому процесі полягає в реалізації кількох функцій: створення автентичної комунікативної потреби у монологічному мовленні,

розвиток плавності (*fluency*) через багаторазове обговорення теми, підвищення точності (*accuracy*) завдяки можливості підготовки та консультацій, збільшення складності (*complexity*) мовлення через необхідність пояснювати складні концепції, формування когерентності та когезії монологічного дискурсу, зниження тривожності та підвищення впевненості у публічних виступах, розвиток метакогнітивних умінь (планування, моніторинг, оцінювання власного мовлення).

У роботі задокументовано психолого-педагогічні вимоги до використання методу проєктів для навчання монологічного мовлення у старшій школі. Особлива увага відводиться когнітивним процесам, які впливають на здатність до продукування монологічного мовлення у учнів старшого шкільного віку, а саме: увазі (селективна увага, розподіл уваги між різними аспектами мовленнєвої діяльності), різним типам пам'яті (робоча пам'ять для утримання поточної інформації, довготривала для зберігання мовних знань, процедурна для автоматизованих навичок), різним видам мислення (логічне для аргументації, творче для генерування ідей, критичне для аналізу інформації), метакогнітивним процесам (планування, моніторинг, оцінювання).

В основу дослідження покладено створення комплексної методики використання проєктів для розвитку монологічного мовлення, що впроваджується на заняттях з англійської мови у 10 класі. Розроблена методика включає систему проєктних завдань різних типів (інформаційні, дослідницькі, творчі, практико-орієнтовані), чіткі критерії оцінювання монологічних висловлювань за 12-бальною шкалою, методичні рекомендації для вчителів щодо організації проєктної діяльності.

Спостереження за дієвістю розробленої методики навчання монологічного мовлення у старшій школі, а також анкетування учнів експериментальної групи привели нас до висновку, що найбільш ефективним режимом проведення проєктної діяльності є робота над міні-проєктами тривалістю 1-2 тижні (6-8 уроків) з обов'язковою презентацією результатів перед аудиторією. За результатами експерименту визначено чинники, що впливають на ефективність

проектної діяльності: актуальність та особистісна значущість теми для учнів, можливість самостійного вибору аспекту теми для дослідження, наявність автентичної аудиторії для презентації, систематична підтримка вчителя на всіх етапах роботи, можливість використання різноманітних джерел інформації та сучасних технологій.

Виявлено, що використання методу проєктів є ефективним мотиватором навчання монологічного мовлення. Проєктна діяльність має сильну емоційну складову, достатню для подолання психологічних бар'єрів, які перешкоджають публічним виступам англійською мовою. Метод проєктів підвищує ініціативу та активність учнів, сприяє виникненню позитивних емоцій, розвитку інтересу до англійської мови як результат задоволення від презентації власних досягнень та отримання схвальних відгуків від аудиторії. Анкетування показало, що 90% учнів експериментальної групи зазначили, що їм сподобалося працювати над проєктами, 80% відзначили значне покращення навичок усного мовлення, 100% висловили бажання продовжувати проєктну діяльність.

Вивчені нами праці з методики навчання іноземних мов, психолінгвістики та когнітивної психології стали науковою основою для створення моделі процесу навчання монологічного мовлення учнів 10 класу із застосуванням методу проєктів, яка складається з таких компонентів: мета проєктно-мовленнєвої діяльності (розвиток умінь монологічного мовлення через автентичну комунікативну діяльність); теоретичні основи (комунікативно-діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід, конструктивістська теорія навчання); етапи проєктної діяльності (планування, дослідження, реалізація, презентація, рефлексія) з визначенням ролей учителя та учнів на кожному етапі; типи проєктів та критерії їх добору відповідно до цілей навчання монологічного мовлення; система критеріїв оцінювання монологічних висловлювань; очікуваний результат (сформованість умінь монологічного мовлення на рівні B1+ згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями).

Ефективність розробленої методики використання проєктів для розвитку монологічного мовлення оцінювалася в ході експериментального дослідження,

яке проводилось у три етапи: констатувальний етап (визначення вихідного рівня сформованості вмінь монологічного мовлення), формувальний етап (навчання з використанням методу проєктів в експериментальній групі та за традиційною методикою в контрольній групі протягом двох тижнів), контрольний етап (підсумкове оцінювання та порівняльний аналіз результатів).

Результатами нашого дослідження є підтвердження ефективності використання методу проєктів для формування вмінь монологічного мовлення під час навчання англійської мови учнів 10 класу закладів загальної середньої освіти. Приріст результатів в експериментальній групі більш ніж удвічі перевищив приріст у контрольній групі (1,8 бала проти 0,7 бала). Якісний аналіз виявив значне покращення всіх аспектів монологічного мовлення: структурованості (чітка композиція з вступом, основною частиною та висновком), зв'язності (використання різноманітних засобів когезії), лексичного багатства (різноманітна тематична лексика), граматичної правильності (використання складних граматичних структур), плавності (природний темп, менше пауз хезитації), змістовності (конкретні приклади, аргументація, критичне осмислення). Ця методика є корисною для навчання англійської мови у старшій школі і може бути використана в практичній діяльності вчителів, які працюють з учнями 10-11 класів і бажають підвищити ефективність навчання монологічного мовлення.

Отже, наша робота підкреслює важливість використання методу проєктів для формування вмінь монологічного мовлення у старшокласників і сприяє подоланню труднощів, пов'язаних із публічними виступами іноземною мовою. Такий підхід допомагає зробити навчання більш осмисленим, мотивуючим та результативним, створює автентичні комунікативні ситуації, розвиває не лише мовленнєві, але й загальнонавчальні компетентності (критичне мислення, співпраця, презентаційні навички), що є важливим для успішної подальшої освіти та професійної діяльності випускників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 616 с.
2. Вороненко Т. І. Проектна діяльність у навчальному середовищі. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2015. № 4. С. 20-24.
3. Голуб Н. Б. Метод проектів у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 8. С. 15-19.
4. Гоменюк О. Методика навчання граматики за змішаним методом (буковинський контекст). *Науковий вісник ЧНУ. Серія: Германська філологія*. 2024.
5. Дацків О. П. Формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2016. № 4. С. 100-106.
6. Довгань Л. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 34. С. 67-70.
7. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 414 с.
8. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова: Your English Self : підручник для 10-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Наш час, 2011. 367 с.
9. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії. Київ : Ленвіт, 2012. 272 с.
10. Каруцяк С. Застосування проектних технологій на уроках англійської мови. *Іноземні мови в школах України*. 2019. № 3. С. 29-31.
11. Князян М. О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 242 с.

- 12.Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2016. № 5. С. 10-15.
- 13.Корнієнко С. І. Сутність і основні характеристики лінгвістичної компетентності майбутніх вчителів болгарської мови. *Педагогічні науки*. Бердянськ, 2009. Вип. 4. С. 163-170.
- 14.Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 410 с.
- 15.Ляшенко Я. А. Впровадження проектної методики навчання у процес вивчення іноземної мови. *Англійська мова та література*. 2016. № 4. С. 2- 5.
- 16.Максименко О. О. Організація проектної діяльності на уроках англійської мови. *Іноземні мови в школах України*. 2017. № 6. С. 28-32.
- 17.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
- 18.Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11-17.
- 19.Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
- 20.Паламар Л. М. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2 (20-21). С. 267-278.
- 21.Пехота О. М. Освітні технології : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2002. 255 с.
- 22.Подласий І. П. Практична педагогіка або три технології : навчальний посібник. Київ : Слово, 2006. 616 с.

- 23.Потапюк Л. М. Методика викладання : навчальний посібник. Луцьк : ЛНТУ, 2012. 264 с.
- 24.Процик Г. М. Методика навчання дискусії на основі проблемних ситуацій. *Іноземні мови*. 2012. № 4. С. 40-45.
- 25.Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія. Київ : Генеза, 2012. 224 с.
- 26.Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ВД "ЕКМО", 2011. 324 с.
- 27.Солопова О. В. Використання методу проектів на уроках англійської мови. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 1 (41). С. 184-188.
- 28.Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ : ІНК ОС, 2006. 248 с.
- 29.Тучина Н. В., Морська Л. І., Жарковська І. В. Англійська мова: Companion : підручник для 10-11 кл. загальноосвітніх навч. закладів. Київ : Генеза, 2019. 174 с.
- 30.Штайнер Т. А. Застосування методу проектів на уроках англійської мови в 10-11 класах загальноосвітньої школи. *Іноземні мови в школах України*. 2018. № 5. С. 42-46.
- 31.Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навчально-методичний посібник. Київ : Вища школа, 2002. 212 с.
- 32.Adler M. J. How to speak, how to listen. New York : Simon and Schuster, 2014. 288 p.
- 33.Ahmed S. The practice of project-based language learning in developing EFL learners' speaking skills. *Journal of Education and Learning*. 2020. Vol. 9 (1). P. 105-114.
- 34.Ala B., Stoller F. L. Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. *English Teaching Forum*. 2005. Vol. 43 (4). P. 10-21.

35. Artini L. P., Padmadewi N. N., Wijayanti L. P. Project-based learning in EFL classes: Material development and impact of implementation. *Jurnal Pendidikan Indonesia*. 2018. Vol. 7 (2). P. 81-89.
36. Ausubel D. P. Educational Psychology: A Cognitive View. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968. 400 p.
37. Beckett G. H., Miller P. C. Project-based second and foreign language education: Past, present, and future. Greenwich, CT : Information Age Publishing, 2006.
38. Bell S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*. 2010. Vol. 83 (2). P. 39-43.
39. Blumenfeld P., Soloway E., Marx R., Krajcik J., Guzdial M., Palincsar A. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26 (3-4). P. 369-398.
40. Bygate M. Learning language through task repetition. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2018. 291 p.
41. Bygate M., Skehan P., Swain M. Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing. London : Routledge, 2013. 298 p.
42. Carless D. Innovation in language teaching and learning. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford : Blackwell, 2013. P. 1-4
43. Condliffe B., Visher M. G., Bangser M. R., Drohojowska S., Saco L. Project-based learning: A literature review. New York : MDRC, 2017. 78 p.
44. Cook V. Second language learning and language teaching (5th ed.). London : Routledge, 2016. 336 p.
45. Dooly M., Sadler R. Becoming little scientists: Technologically-enhanced project-based language learning. *Language Learning & Technology*. 2016. Vol. 20 (1). P. 54-78.
46. Dörnyei Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. London : Routledge, 2013. 270 p.
47. Ellis R. Task-based language learning and teaching. Oxford : Oxford University Press, 2003. 387 p.

48. Gass S. M., Mackey A. Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 180-206). London : Routledge, 2015. P. 180- 206
49. Haines S. Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers. Edinburgh : Thomas Nelson and Sons, 1989. 128 p.
50. Haneef A. Empowering language learners through a project-based approach. *Voices*. 2024. P. 21-22.
51. Hedge T. Teaching and learning in the language classroom. Oxford : Oxford University Press, 2000. 447 p.
52. Huo Y. The impact of project-based learning on Chinese EFL students' speaking abilities. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*. 2019. Vol. 6 (1). P. 51-57.
53. Krashen S. D. Principles and practice in second language acquisition. Oxford : Pergamon Press, 2019. 202 p.
54. Larmer J., Mergendoller J., Boss S. Setting the standard for project based learning. Alexandria, VA : ASCD, 2015. 168 p.
55. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and principles in language teaching (3rd ed.). Oxford : Oxford University Press, 2011. 272 p.
56. Lightbown P. M., Spada N. How languages are learned (4th ed.). Oxford : Oxford University Press, 2013. 252 p.
57. Markham T., Larmer J., Ravitz J. Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning (2nd Ed.). Novato, CA : Buck Institute for Education, 2003.
58. Nation I. S. P., Newton J. Teaching ESL/EFL listening and speaking (2nd ed.). London : Routledge, 2020.
59. Nunan D. Task-based language teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.
60. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge : Cambridge University Press, 2014.

61. Skehan P. A cognitive approach to language learning. Oxford : Oxford University Press, 2018.
62. Stoller F. Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. Greenwich, CT : Information Age Publishing, 2006. P. 19-40
63. Thomas J. W. A review of research on project-based learning. Autodesk Foundation, 2000.
64. Thornbury S. How to teach speaking. Harlow : Pearson Education Limited, 2005.
65. Tsiplakides I., Fragoulis I. Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching*. 2009. Vol. 2 (3). P. 113-119.
66. Ur P. A course in English language teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2012.
67. Willis D., Willis J. Doing task-based teaching. Oxford : Oxford University Press, 2011.