

Рівненський державний гуманітарний університет
Філологічний факультет
Кафедра теорії і практики іноземних мов та методики викладання

УДК 373.5.091.31:811.111(07)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

ступеня “магістр”

на тему:

«Формування англомовної комунікативної компетенції учнів старшої школи в умовах особистісно-орієнтованого підходу»

Виконав:

Здобувач VI курсу, групи ІМ - 61
спеціальності 014.02 Середня освіта
Олега ЛЕОНОВЦЯ

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор
Ольга БЕЗКОРОВАЙНА

Рівне – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	5
1.1 Поняття англомовної комунікативної компетенції.....	5
1.2. Особливості навчання англійської мови у старшій школі.....	19
1.3 Особистісно-орієнтований підхід у методиці викладання іноземних мов.....	24
РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ.....	40
2.1. Організація та методи дослідження.....	40
2.2. Обговорення результатів.....	42
РОЗДІЛ III. РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	50
3.1. Ресурси для навчання комунікативної компетенції.....	50
3.2. Вправи для формування комунікативної компетенції на основі особистісно-орієнтованого підходу.....	54
ВИСНОВКИ.....	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	69
ДОДАТКИ.....	74

ВСТУП

Навичка спілкування англійською – одна з найскладніших. Для її набуття учні повинні не лише володіти всіма необхідними знаннями, а й відчувати бажання спілкуватись і бачити прийняття співрозмовника. Такий стан речей – це справжній виклик для вчителя.

Актуальність теми дослідження зумовлена стрімкою глобалізацією та поширенням англійської мови, тенденцією сучасних українських випускників до вступу закордон, а також зміною покоління сучасних старшокласників, до яких цей підхід показує свою ефективність. Правильне його використання може значно підвищити інтерес учнів до навчання, їхню мотивацію та успішність у формуванні англомовної комунікативної компетенції. Формування цієї компетенції в умовах особистісно-орієнтованого підходу робить процес навчання старшокласників більш цікавим, близьким здобувачам освіти, та орієнтованим на учнів.

Об'єкт дослідження: Процес формування англомовної комунікативної компетенції у старшій школі.

Предмет дослідження: Формування англомовної комунікативної компетенції учнів старшої школи в умовах особистісно-орієнтованого підходу.

Мета дослідження: Дослідити, розробити та випробувати методику використання особистісно-орієнтованого підходу для підвищення якості формування англомовної комунікативної компетенції у старшій школі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні основи поняття англомовної комунікативної компетенції.
2. Дослідити особливості навчання англійської мови у старшій школі.
3. Розробити рекомендації для формування англомовної комунікативної компетенції в умовах особистісно-орієнтованого підходу.

4. Випробувати розроблені рекомендації у навчальному процесі та оцінити їх ефективність.

У процесі були залучені такі **методи дослідження**:

1. Теоретичний аналіз наукової літератури.
2. Спостереження за навчальним процесом.
3. Експериментальне впровадження розробленої методики.
4. Анкетування учнів.
5. Статистичний аналіз результатів експерименту.

Наукова новизна та практичне значення отриманих результатів полягають у вперше запропонованому способі формування англійської комунікативної компетенції в умовах особистісно-орієнтованого підходу в старшій школі. Це дослідження продемонструвало, як даний підхід може бути використаний для покращення комунікативних навичок англійської мови учнів старших класів. Запропонована методика підвищує ефективність викладання, роблячи уроки актуальними для учнів та практично орієнтованими, а також допомагає вчителю при формуванні навчального плану для учнів старшої школи. Результати дослідження сприяють також підвищенню професійної компетентності педагогів у роботі з учнями старшої школи та забезпечують їх корисними знаннями.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

1.1 Поняття англомовної комунікативної компетенції

Сучасна англійська мова розвивається надзвичайно швидко [5].

Поняття англомовної комунікативної компетентності не є новим і посідає ключове місце в наукових дослідженнях методистів, психологів і педагогів. Водночас його трактування залишається дискусійним через відсутність уніфікованого підходу до визначення.

Комунікативна компетенція розглядається як комунікативний потенціал особистості, що відображає її можливості та визначає рівень ефективності спілкування в різних сферах життєдіяльності. Натомість комунікативна компетентність трактується як практичний вимір процесу взаєморозуміння, що відображає рівень культурного розвитку індивіда та є одним із чинників формування толерантності та взаємопорозуміння.

Таким чином, зміст поняття «компетенція» охоплює, по-перше, систему знань, якими має володіти учень, і, по-друге, коло питань, у яких він повинен бути обізнаним. Поняття ж «компетентність» розглядається в контексті певної професійної сфери та характеризує рівень оволодіння знаннями, необхідними для діяльності конкретного профілю. Компетентність постає як інтегративне утворення, що поєднує різні компетенції, сформовані у процесі набуття теоретичного й практичного досвіду.

Відповідно, англомовна комунікативна компетентність визначається як здатність і готовність суб'єкта до англомовної комунікації, що ґрунтується на сукупності сформованих компетенцій та набутих учнями комунікативних умінь і досвіду [10].

Саме такі визначення дає Сенченко, розрізняючи поняття «компетенція» та «компетентність». Проте варто врахувати той факт, що автор писав про формування

англомовної комунікативної компетентності в контексті навчання учнів професійних ліцеїв.

Професійний ліцей є закладом професійно-технічної освіти другого атестаційного рівня, який забезпечує здобуття професійно-технічної та повної загальної середньої освіти. Він здійснює підготовку кваліфікованих робітників на основі базової або повної середньої освіти, а також організовує підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації робітників і незайнятого населення.

Крім того, професійний ліцей може проводити допрофесійну підготовку учнів загальноосвітніх закладів, сприяти розвитку їхніх здібностей та поглибленню знань із предметів професійного спрямування [9].

Компетентність — це здатність особистості ефективно виконувати професійну діяльність на основі здобутих знань, умінь і навичок. Вона поєднує теоретичну підготовку, практичний досвід і внутрішню мотивацію до саморозвитку та вдосконалення [11, с. 188–190].

Комунікація — це процес взаємодії між людьми, що забезпечує обмін інформацією, ідеями та емоціями. Вона поділяється за засобами на вербальну та невербальну, а за типом взаємин — на міжособистісну, публічну та масову. Залежно від способу реалізації, виокремлюють усну, письмову та візуальну комунікацію. Її головною метою є досягнення соціальної єдності при збереженні індивідуальності кожного учасника [11, с. 193–194].

Початку комунікативної компетенції прослідковується з 1970-х років [38]. У «Концепції мовної освіти в Україні» (А. М. Беляєв, М. С. Вашуленко, В. М. Плахотник) чітко окреслено підхід до організації мовного навчання, згідно з яким у шкільній практиці мають бути усунені надмірна теоретизація та механічне запам'ятовування граматичних правил. Центральним елементом навчального процесу визначається всебічний розвиток усного й писемного мовлення учнів. Навчання має здійснюватися системно, на засадах комунікативно-діяльнісного підходу.

Оволодіння учнями навичками іншомовного спілкування передбачає формування в них достатнього рівня комунікативної компетентності, структура якої охоплює:

- мовну компетенцію;
- мовленнєву компетенцію;
- соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції;
- дискурсивну компетенцію;
- стратегічну компетенцію [12].

Основною метою навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти є формування в учнів здатності використовувати іноземну мову як засіб взаємодії в контексті міжкультурного діалогу сучасного світу.

У мовній освіті поняття «компетентність» нерідко ототожнюють із «комунікативною компетенцією». У більш широкому значенні компетентність розуміється як відповідність установленим вимогам, критеріям і стандартам у певній сфері діяльності та під час розв'язання завдань відповідного типу; вона передбачає володіння необхідними знаннями, уміннями й здатністю ефективно досягати очікуваних результатів.

Термін «компетенція» уперше був уведений у США у 1960-ті роки в межах діяльнісного (performance-based) навчання, спрямованого на підготовку фахівців, здатних успішно конкурувати на ринку праці.

Компетентність розглядається як складне особистісне утворення, яке інтегрує знання, уміння й навички, що забезпечують результативне виконання певної діяльності. Комунікативна компетенція, у свою чергу, охоплює сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для адекватного розуміння мовленнєвих повідомлень та породження власних висловлювань відповідно до цілей, сфер і ситуацій спілкування.

Компетентнісний підхід у навчанні мов, за умови його ефективної реалізації, сприяє формуванню в учнів корисних і практично значущих знань, необхідних для успішного досягнення життєвих цілей у реальних комунікативних умовах [12].

Доцільним видається детально розглянути структуру комунікативної компетентності старшокласників, яка охоплює такі ключові компоненти:

а) Мовленнєву компетенцію, що ґрунтується на чотирьох основних видах діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Компетенція у говорінні охоплює як діалогічне, так і монологічне мовлення. Лексична компетенція включає лексичні знання та відповідні мовленнєві навички; граматична — знання граматичних норм і мовленнєві граматичні навички; фонологічна — фонетичні знання та слухо-вимовні навички.

б) Мовну компетенцію, яка має інтегративний характер і охоплює знання мовної системи (лексичної, граматичної, фонетичної, орфографічної) та пов'язані з ними навички. Одних лише знань мовного матеріалу недостатньо для формування мовленнєвих умінь: необхідно забезпечити засвоєння відповідних знань і формування конкретних навичок, що забезпечують створення й інтерпретацію висловлювань.

в) Дискурсивну компетенцію, яка включає комунікативні вміння, пов'язані з реалізацією мовленнєвих функцій у певних умовах і з використанням відповідних мовних моделей.

г) Соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції, що передбачають володіння знаннями та вміннями застосовувати у спілкуванні соціокультурні й соціолінгвістичні реалії іншомовного середовища. Це означає сформованість уявлень про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, що дає можливість інтерпретувати мовні одиниці аналогічно до носія мови й забезпечувати повноцінну комунікацію.

д) Стратегічну компетенцію, яка полягає у здатності добирати ефективні стратегії для виконання комунікативних завдань, умінні організовувати власну

навчальну діяльність, здійснювати самоконтроль і самооцінку, а також у сформованому прагненні до спілкування, розвитку та самовдосконалення [12].

За Сенченком, який писав про формування англомовної комунікативної компетенції в контексті профільних ліцеїв, успішність формування англомовної комунікативної компетентності ліцеїстів значною мірою визначається адекватним добром форм і методів навчання. Відповідно до чинної програми, для учнів профільної школи рекомендовано застосовувати парні та групові форми роботи, а також інтерактивні методи навчання. Такі підходи сприяють розвитку готовності до англомовного спілкування не лише у межах класного середовища, але й у реальних комунікативних ситуаціях міжкультурної взаємодії.

Важливою складовою структури навчання англійської мови є факультативні курси, що мають необов'язковий характер. Їх метою є поглиблення знань із предмета, удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, а також урахування індивідуальних інтересів, здібностей і можливостей кожного учня [10].

О. В. Хоменко виокремлює чотири базові компоненти змісту навчання:

1. позамовний компонент, що охоплює сфери діяльності, теми, проблематику та ситуації спілкування;
2. мовний компонент, який включає фонетичний, лексичний і граматичний матеріал;
3. мовленнєвий компонент, представлений зразками мовлення на рівні фрази, понадфразової єдності, тексту, формулами мовленнєвого етикету, вільними й стійкими словосполученнями;
4. соціокультурний компонент, що складається із системи країнознавчих і лінгвокраїнознавчих знань, а також навичок вербальної й невербальної поведінки носіїв мови;
5. психологічний компонент, пов'язаний із формуванням умінь застосовувати мову для реального спілкування [10].

Зміст освіти визначається як структурована система знань, умінь, навичок і компетенцій, яких індивід набуває у процесі навчання в освітньому закладі або шляхом самоосвіти. Він охоплює науково обґрунтовані відомості про природу, суспільство, мислення й культуру, а також комплекс практичних умінь і навичок, необхідних для повноцінної життєдіяльності людини [4].

Федоренко стверджує, що на підставі аналізу навчальних програм, підручників, методичних посібників з методики викладання мов та узагальнення передового педагогічного досвіду встановлено, що провідним підходом у навчанні мов є комунікативний підхід. Формування комунікативної компетентності відбувається за умови використання комунікативного методу, який передбачає зміщення акценту з мовної форми на її функцію, з лінгвістичної компетенції — на комунікативну, із зосередження на мовній правильності — на спонтанність, автентичність та природність процесу спілкування.

Визначальним принципом організації такого навчального процесу є розуміння того, що найбільш ефективним шляхом перетворення вивчення мови на розвивальний процес є створення для учнів ситуацій, у яких виникає потреба розв'язувати комунікативні завдання. Такі завдання забезпечують реальне включення учнів у процес спілкування, що є необхідною умовою пізнання, діяльності та орієнтації особистості у навколишньому світі [12].

Організаційною одиницею добору навчального матеріалу та побудови навчального процесу виступає комунікативна ситуація, яка розглядається в широкому соціокультурному контексті. Це передбачає залучення елементів, що забезпечують занурення учнів у культуру країни, мову якої вивчають, та у спосіб мислення її носіїв. Зазвичай комунікація відбувається у безпосередній взаємодії учасників, які добре орієнтуються в умовах конкретної ситуації спілкування. Реальне мовленнєве спілкування зумовлюється появою потреби реалізувати певний комунікативний намір, а ступінь його досягнення визначає ефективність комунікації.

У цьому контексті важливо враховувати ситуативну природу мовлення, зокрема: хто є мовцем, до кого він звертається, з якою метою, у яких обставинах здійснюється комунікація та який результат передбачається. У процесі взаємодії комуніканти виступають носіями певних соціальних ролей і відносин, які формуються в межах конкретних сфер діяльності та реалізуються у відповідних мовленнєвих ситуаціях.

Формування комунікативної компетентності можливе лише за умови моделювання в навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування, характерних для різних сфер життєдіяльності та пов'язаних з широким колом тем. У зв'язку з цим навчальна діяльність організовується так, щоб учні виконували вмотивовані, цілеспрямовані дії з мовленнєвим матеріалом, спрямовані на розв'язання комунікативних завдань і досягнення конкретних комунікативних цілей [12].

Такі ситуації ще називаються комунікативно-мовленнєві ситуації.

Під комунікативно-мовленнєвою ситуацією, відповідно до визначення В. Л. Скалкіна, розуміють динамічну систему взаємодіючих об'єктивних і суб'єктивних чинників, які спонукають людину до мовленнєвої діяльності та визначають її поведінку в межах конкретного акту спілкування. Такі ситуації мають бути максимально наближеними до умов реального комунікативного середовища.

У науковій літературі виокремлюють такі типи комунікативно-мовленнєвих ситуацій:

1. стимулюючі та проблемні, спрямовані на розвиток навчальної мотивації та інтересу до опанування наукового стилю мовлення;
2. дублюючі, що формують уміння точно відтворювати поданий мовленнєвий зразок;
3. замінюючі, які передбачають підстановку нового змісту в заданий мовленнєвий шаблон;
4. поширено-замінюючі, спрямовані на розширення вихідного зразка;

5. перетворюючі, що формують здатність модифікувати структуру або форму зразка;
6. моделюючі, які вимагають вибору оптимальної форми та способу передавання змісту;
7. комбіновані, спрямовані на поєднання нового матеріалу з раніше засвоєним;
8. підготовчо-комунікативні, що забезпечують варіювання вивченого матеріалу та побудову власних висловлювань з опорою, зокрема під час формування діалогічних умінь;
9. реагуючі, які формують уміння відповідати на репліку співрозмовника та розвивати її;
10. спонукаючі, що забезпечують здатність ініціювати діалог і розгортати стимулююче висловлювання;
11. передрозмовні, спрямовані на розвиток умінь будувати монологічні та діалогічні висловлювання з опорою;
12. розмовні, що забезпечують уміння самостійно створювати висловлювання та брати участь у розмові чи дискусії відповідно до вимог конкретної комунікативно-мовленнєвої ситуації [10].

Формування комунікативної компетентності зумовлюється дією внутрішніх і зовнішніх чинників.

До внутрішніх належать: мотиваційна сфера, внутрішня позиція особистості, рівень розвитку «Я» та сформованість ідентичності.

До зовнішніх — соціальні умови функціонування мови, зокрема соціальна структура суспільства, вікові та статусні відмінності між носіями мови, рівень їхньої культури й освіти, місце проживання, а також варіативність мовленнєвої поведінки залежно від ситуації спілкування [12].

Формування належного рівня комунікативної компетентності можливе за умови дотримання відповідних дидактичних передумов. До них належать: урахування вікових

особливостей учнів; забезпечення їх успішної соціалізації; оптимізація мовленнєвих механізмів, якими володіє вчитель; високий рівень педагогічної майстерності; мотивація учнів до опанування мови; використання прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення методичними матеріалами для комплексного розвитку комунікативних умінь; стимулювання пізнавальної активності; створення сприятливих умов і відповідної комунікативної поведінки учасників взаємодії; моделювання типових ситуацій реального спілкування в навчальному процесі [12].

Вихідними положеннями у процесі формування та розвитку комунікативної компетентності учнів є низка принципових засад. До ключових належать: забезпечення цілісності основних складових комунікативної компетентності старшокласників; упровадження методів активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності; посилення уваги до змістового аспекту мовлення та вдосконалення комплексу мовленнєвих умінь у їх взаємозв'язку. Йдеться, зокрема, про уміння аудіювання (сприйняття фактичної інформації, визначення причинно-наслідкових зв'язків, розуміння головної думки й мовно-образних засобів тексту), уміння створювати та розігрувати діалог відповідно до норм мовленнєвого етикету та ситуації спілкування, а також уміння читати з урахуванням стилю та особливостей аудиторії.

Важливою умовою ефективного формування комунікативної компетентності є узгодження мовленнєвих умінь із різними мовними рівнями. Також суттєвого значення набуває створення можливостей для вдосконалення навичок спілкування, бажано за участі носіїв мови або з урахуванням культурних особливостей країни, мова якої вивчається. Додатково підкреслюється необхідність адаптації навчальної системи до технологій кредитно-модульної організації освітнього процесу [12].

Організація формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення іноземної мови за моделлю Федоренка ґрунтується на наступних положеннях.

По-перше, центральною одиницею навчання міжкультурної комунікації визначається дискурс, який репрезентує культурні та лінгвістичні особливості країни, мова якої вивчається.

По-друге, добір дискурсів здійснюється відповідно до цілей конкретного навчального закладу, типових сфер і ситуацій спілкування, у яких учні мають діяти. Оскільки мета навчання полягає у формуванні інтегрованої комунікативної компетентності, акцент робиться не на опануванні окремих умінь, а на цілісному розвитку всіх її компонентів.

По-третє, ознайомлення учнів із дискурсом має спиратися на аудіовізуальне представлення матеріалу. Використання аудіо- та особливо відеозаписів дозволяє відтворити автентичну ситуацію спілкування, забезпечити спостереження за мовною та немовною поведінкою носіїв мови, а також подати лексико-граматичний матеріал у природних умовах комунікації.

По-четверте, навчання сприйняття та продукування дискурсу відбувається у три етапи: ознайомлення, тренування та практика спілкування.

На етапі ознайомлення вчитель окреслює комунікативну мету, представляє учасників ситуації, здійснюється аудіовізуальна демонстрація дискурсу, перевірка розуміння та аналіз мовленнєвої й немовленнєвої поведінки.

Етап тренування передбачає роботу з кількома дискурсами, виконання вправ на закріплення мовних засобів, граматичних структур, а також створення власних дискурсів за зразком.

Етап практики включає кероване та вільне спілкування: відтворення й інтерпретацію дискурсів відповідно до ситуації та комунікативної мети, а також розігрування проблемних ситуацій в іншомовному культурному контексті [12].

Формування комунікативної компетентності стає можливим за умови відтворення в навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування, що

характерні для різних сфер життєдіяльності та охоплюють різноманітні тематичні контексти [12].

Багато в чому ця робота спирається на книгу Вільяма Літлвуда «Комунікативне навчання мови: вступ». Автор зауважує, що так званий «комунікативний» рух має значний вплив на методику викладання іноземних мов, починаючи з початку 1970-х років [34, с. х].

Взагалі, комунікативна здатність розглядається як головна мета вивчення іноземної мови. Комунікативний підхід відкриває ширшу перспективу на розуміння мови. Він спонукає розглядати її не лише з точки зору структури (граматики та лексики), але й з огляду на комунікативні функції, які вона виконує. У цьому контексті увага зосереджується не лише на мовних формах, але й на тому, як ці форми використовуються людьми для взаємної комунікації. Недостатньо навчати здобувачів освіти лише оперувати структурними елементами іноземної мови. Вони повинні також засвоїти стратегії співвіднесення цих структур із відповідними комунікативними функціями в реальних ситуаціях і в реальному часі [34, с. х].

Однією з найхарактерніших ознак комунікативного підходу до навчання мови є системна увага як до функціональних, так і до структурних аспектів мови, що інтегруються в більш цілісне комунікативне розуміння.

Отже, основною метою навчання іноземних мов є формування комунікативної здатності [34, с. х].

Структурний підхід до мови зосереджується на її граматичній системі, описуючи способи комбінування мовних одиниць. Наприклад, він пояснює операції, необхідні для утворення конструкції пасивного стану ‘The window has been broken’ на відміну від активної форми ‘Somebody has broken the window’, а також описує правила порядку слів, які змушують нас по-різному інтерпретувати висловлювання ‘The girl chased the boy’ та ‘The boy chased the girl’. Інтуїтивне володіння цими та численними іншими мовними фактами й операціями формує мовну компетентність носія мови та

забезпечує здатність створювати нові речення відповідно до змістів, які він прагне виразити [34, с. х].

Структурний підхід до мови не був у повному обсязі витіснений функціональним підходом. Водночас, сам по собі він є недостатнім для повного пояснення того, як мова використовується як засіб комунікації [34, с. х].

Три аспекти навичок, необхідних для розуміння значень:

- здатність розуміти мовні структури та лексику;
- знання можливих комунікативних функцій мовних форм;
- уміння співвідносити мовні форми з відповідними немовними знаннями для інтерпретації конкретного функціонального значення, яке має на увазі мовець. [34, с. 3].

Вільям Літлвуд у своїй книзі підкреслює дуже вжливу думку. Найефективнішим комунікатором іноземною мовою є не завжди той, хто найкраще оперує її структурними елементами. Часто це той, хто володіє розвиненими навичками оброблення цілісної комунікативної ситуації, що включає його самого та співрозмовника, враховує наявні спільні знання (наприклад, отримані із ситуації або попередньої розмови) та добирає мовні засоби, здатні найточніше й найефективніше передати задумане повідомлення.

Освоєння іноземної мови потребує створення умов, у яких учні отримують можливість розвивати зазначені навички шляхом занурення у ситуації, орієнтовані на максимальне використання їхніх наявних ресурсів для передавання значень найбільш ефективним і економним способом. Оскільки ці ресурси є обмеженими, це часто передбачає необхідність пожертвувати граматичною точністю заради досягнення негайної комунікативної результативності [34, с. 4].

Пан Літлвуд також виділяє чотири широкі сфери навичок, що формують комунікативну компетентність особистості та мають бути враховані у процесі навчання іноземної мови:

- Опанування лінгвістичної компетентності. Учень повинен досягти максимально можливого рівня володіння мовною системою, тобто розвинути вміння гнучко й спонтанно використовувати мовні засоби для вираження запланованого змісту.
- Розмежування мовних форм і їхніх комунікативних функцій. Засвоєні мовні одиниці мають усвідомлюватися не лише як елементи мовної системи, але й як засоби виконання певних комунікативних функцій.
- Розвиток умінь і стратегій ефективного використання мови в конкретних ситуаціях. Учень повинен навчитися максимально результативно передавати значення у різноманітних умовах спілкування, використовувати зворотний зв'язок для оцінювання власної успішності та, за потреби, компенсувати невдачі шляхом добору інших мовних засобів.
- Усвідомлення соціального значення мовних форм. Для багатьох здобувачів освіти це передбачає не стільки вміння варіювати власне мовлення залежно від соціальних умов, скільки здатність використовувати загальноприйнятні форми та уникати потенційно неприйнятних або образливих висловлювань. [34, с. 6].

При навчанні комунікативної компетенції неможливо уникнути комунікативних видів діяльності. Комунікативні види діяльності розуміються як такі, у межах яких здобувач освіти використовує наявний мовний репертуар для передачі конкретних значень з певною комунікативною метою (34, с. 17).

Літлвуд виділяє такі основні призначення комунікативних видів діяльності:

- Забезпечення «цілісного» тренування навички. Доцільно розрізняти: (а) формування часткових умінь, що становлять основу певної мовленнєвої дії, та (б) практику повної навички, або whole-task practice. Наприклад, навчання плавання передбачає як відпрацювання окремих рухів, так і спроби проплисти певну дистанцію цілком. У вивченні іноземної мови цілісна практика реалізується через різноманітні комунікативні завдання, структуровані відповідно до рівня мовної підготовленості здобувачів освіти.

- Підвищення мотивації. Кінцева мета більшості учнів — участь у реальному спілкуванні. Мотивація є стійкішою, якщо вони розуміють зв'язок між аудиторною діяльністю та можливістю успішно комунікувати. Крім того, попереднє уявлення студентів про мову зазвичай пов'язане саме з її комунікативною функцією, а не зі структурною організацією, і тому навчання, що спирається на це уявлення, є для них більш осмисленим.
- Сприяння природному оволодінню мовою. Імовірно, низка аспектів мовного засвоєння може відбуватися лише в умовах природних процесів, які активізуються під час використання мови для реального спілкування. Отже, комунікативна діяльність — як у класі, так і поза ним — є важливою складовою загального процесу опанування мови.
- Створення контексту, що підтримує навчання. Комунікативна діяльність сприяє формуванню позитивних міжособистісних стосунків між студентами та між студентами і викладачем. Такі стосунки «олюднюють» навчальний простір і створюють сприятливе середовище, яке підтримує індивідуальні зусилля студента у процесі навчання [34, с. 17–18].

В цілому, мету навчання іноземної мови можна окреслити таким чином: розширити коло комунікативних ситуацій, у яких здобувач освіти здатний діяти зі зосередженістю на змісті, не відволікаючись на необхідність контролювати мовну форму. У межах цієї мети роль двох основних категорій навчальної діяльності можна узагальнити так:

- Передкомунікативні види діяльності спрямовані на формування в здобувача вільного володіння мовними формами, щоб процеси нижчого рівня могли розгортатися автоматично у відповідь на рішення вищого рівня, зумовлені змістовими намірами. Хоча такі види діяльності можуть підкреслювати зв'язок між формою та значенням, основним критерієм успішності є відтворення прийнятних мовленнєвих форм.

- Комунікативні види діяльності передбачають підпорядкування продукування мовних форм рішенням вищого рівня, пов'язаним із передаванням смислів. Здобувач освіти має поступово вдосконалювати вміння виходити з передбачуваного комунікативного наміру, добирати відповідні мовні засоби зі свого репертуару та продукувати їх вільно. Критерієм успішності є ефективність передачі змісту [34, с. 89].

Отож, англomовна комунікативна компетентність є важливим аспектом навчання англійської мови у старшій школі, що дозволяє учням ефективно взаємодіяти в англomовному середовищі. Вона базується на сукупності знань, умінь і навичок, які формуються через комунікативний підхід, що підкреслює важливість практичного використання мови. Відповідно до досліджень Сенченка, успішність формування цієї компетентності залежить від адекватного вибору методів і форм навчання, таких як інтерактивні методи та групова робота. Федоренко наголошує на важливості моделювання реальних комунікативних ситуацій у навчальному процесі, що сприяє розвитку практичних мовленнєвих умінь. Літлвуд підкреслює значення комунікативного підходу, який орієнтується не лише на структуру мови, але й на її функціональне використання. Таким чином, формування англomовної комунікативної компетентності є складним процесом, що вимагає інтеграції різних компонентів і підходів для досягнення ефективного навчання.

При тому, працюючи над формуванням комунікативної компетенції в старшій школі важливо враховувати психологічні особливості учнів.

1.2. Особливості навчання англійської мови у старшій школі

У розвинених країнах світу останнім часом простежується тенденція до поступового подовження періоду підліткового віку, який, за сучасними науковими даними, охоплює приблизно десятиріччя — від 11 до 20 років [2].

Підлітковий вік охоплює період розвитку між дитинством та дорослістю і триває приблизно від 10 до 19 років. Це особливий етап розвитку людини.

У цей період підлітки переживають інтенсивні фізичні, когнітивні та психосоціальні зміни. Такі трансформації істотно впливають на їхні емоційні стани, способи мислення, процеси прийняття рішень та характер взаємодії з навколишнім середовищем [19].

Дослідники підліткового періоду сходяться на тому, що його сутність визначається наявністю ключового протиріччя. З одного боку, це етап соціалізації, коли відбувається залучення індивіда до світу культури, засвоєння суспільних норм і цінностей; з іншого — це період індивідуалізації, становлення власного неповторного «Я» та усвідомлення своєї унікальності [2].

У цей віковий період провідною характеристикою розвитку є потреба молоді людини сформувати внутрішню позицію дорослого, здійснити професійний вибір, усвідомити себе повноправним членом суспільства, вибудувати власний світогляд і визначити індивідуальну життєву траєкторію [2].

Одна з ключових характеристик навчання в старшій школі – це підліткова криза, яка проходить у більшості учнів у цей період. Науковці підкреслюють, що чим інтенсивніше та емоційно насиченіше проявляється підліткова криза, тим більш продуктивним є процес становлення особистості [2]. Особистісно-орієнтований підхід якраз зосереджений на тому, аби допомогти цьому становленню відбутись і учень не лише здобув нові знання, але й сформувався як повноцінна особистість.

У цей період підлітки розпочинають активний пошук власної ідентичності, ставлячи фундаментальні запитання: Хто я? Для чого існую? Яким хочу стати? Як мене сприймають інші? Вирішальним чинником, що сприяє виникненню кризи ідентичності, є особистісна рефлексія, зосереджена на аналізі власного внутрішнього світу, а також відчуття глибокої незадоволеності собою.

Чимало підлітків сумніваються у власній унікальності, інколи сприймаючи себе лише як «копію» іншої людини. Такі переживання нерідко зумовлюють відторгнення соціальних моделей поведінки, зокрема тих, що демонструють батьки та вчителі [2].

Дослідження засвідчують наявність взаємозв'язку між фізичною привабливістю та Я-концепцією в осіб обох статей. У старшокласниць занижена оцінка власної зовнішності зазвичай супроводжується негативним ставленням і до інших характеристик свого «Я». Юнаки ж чіткіше розмежовують зазначені аспекти: вони можуть критично оцінювати власний фізичний вигляд, водночас високо оцінюючи соціальні чи інтелектуальні якості.

Потреба в самореалізації та розвитку власного «Я» проявляється у прагненні розкривати й удосконалювати індивідуальні здібності. Ця потреба прямо пов'язана з мотивацією досягнення та корелює з прагненням до соціального визнання й прийняття.

Відтак старшокласники, перебуваючи на межі дорослого життя, орієнтуються на майбутнє. Задоволення провідних потреб цього періоду сприяє відносній стабілізації особистості, формуванню цілісної Я-концепції та світогляду. Ключовим новоутворенням стає процес самовизначення — як професійного, так і особистісного. Саме в ранній юності формується усвідомлене позитивне ставлення до навчальної діяльності, що створює підґрунтя для пошуку смислу життя [2].

В підлітковому віці важливим є поняття самоактуалізації. Самоактуалізація — це прагнення людини до максимально повного розкриття та розвитку власних особистісних потенціалів [13, с. 52]. Вона допомагає індивіду реалізувати себе, стати тим, ким він здатен і покликаний бути у житті [13, с. 53].

Поняття «самовизначення» використовується у вітчизняній психології. Воно є близьким за змістом до поняття «ідентичність», запропонованого Е. Еріксоном. Ідентичність розглядається як необхідна умова психічного здоров'я; її несформованість призводить до втрати суб'єктом відчуття власного місця в суспільстві та переживання стану «втраченої» особистості.

Канадський дослідник Дж. Марша виокремив чотири базові варіанти розвитку ідентичності:

- Дифузна (невизначена) ідентичність, коли особа ще не пройшла через процес самовизначення.
- Наперед зумовлена ідентичність, яка виникає внаслідок передчасного прийняття дорослих ролей під впливом зовнішніх авторитетів; такий варіант є несприятливим для становлення зрілої особистості.
- Мораторій — період активного та напруженого пошуку себе.
- Зріла (реалізована) ідентичність, що засвідчує успішне подолання кризи та формування стійкого відчуття самовизначеності, яке відкриває можливість переходу до самореалізації.

Лише зріла ідентичність, що ґрунтується на довірі до світу, автономності, ініціативності та компетентності, дає змогу старшокласнику успішно виконати ключове соціальне завдання — здійснити самовизначення й побудувати особистий життєвий план [2].

Підготовка молоді до професійної діяльності та забезпечення можливості усвідомленого професійного вибору є важливими суспільно-державними завданнями. Для цього необхідно поєднувати загальне та трудове виховання, залучати старшокласників до суспільно корисної діяльності та створювати умови для усвідомленого вибору напрямів професійної підготовки.

Професійна орієнтація виступає складовою соціального самовизначення. Успішний вибір професії можливий лише за умови його поєднання з особистісним морально-світоглядним вибором і роздумами про сенс власного життя [2].

Щодо навчання саме англійської мови, варто звернутись до дослідження Федоренка, яке було згадано вище в роботі.

У своєму дослідженні Шикун згадує нейролінгвістичні підходи при вивченні іноземних мов. Науковиця писала про викладання у вищих навчальних закладах, в

контексті особистісно-орієнтованого підходу. Нейролінгвістичні підходи до вивчення іноземних мов ґрунтуються на дослідженнях, що аналізують роботу мозку в процесі мовного засвоєння. До їхнього складу належать такі компоненти:

Нейролінгвістичне програмування (НЛП). У межах НЛП застосовуються техніки, спрямовані на моделювання ефективних мовленнєвих стратегій та трансформацію негативних когнітивних установок у позитивні. Це сприяє підвищенню рівня комунікативних умінь і розвитку мовної інтуїції.

Застосування даних про мозкові хвилі. Результати сучасних нейрофізіологічних досліджень свідчать, що певні типи мозкової активності (зокрема альфа-ритми) позитивно впливають на засвоєння нової інформації. У цьому контексті ефективними можуть бути навчальні методики, що інтегрують медитативні або релаксаційні практики, здатні стимулювати відповідні хвильові стани.

Інтерактивні технології. Використання віртуальної та доповненої реальності дає змогу створювати високозанурювальні навчальні середовища, у яких здобувачі освіти мають можливість відпрацьовувати мовленнєві навички в умовах, максимально наближених до реальних комунікативних ситуацій [15].

Підсумовуючи варто зазначити, що навчання англійської мови у старшій школі є складним процесом, який має враховувати особливості підліткового віку. У цей період підлітки проходять через значні фізичні, когнітивні та психосоціальні зміни, що впливають на їхню соціалізацію та індивідуалізацію. Підліткова криза, яка часто супроводжує цей етап, може бути продуктивною для формування особистості, якщо застосовувати особистісно-орієнтований підхід. Важливими аспектами є розвиток ідентичності, самовизначення та самоактуалізація, що сприяють професійній орієнтації. Нейролінгвістичні підходи та інтерактивні технології, можуть підвищити ефективність навчання, сприяючи кращому засвоєнню мови та розвитку комунікативних навичок. Ці методи допомагають учням не лише здобувати знання, але й формуватися як повноцінні особистості, готові до дорослого життя.

Враховуючи всі ці особливості варто розглянути в чому полягає перевага особистісно-орієнтованого підходу при навчанні англійської мови в старшій школі.

1.3 Особистісно-орієнтований підхід у методиці викладання іноземних мов

Особистісно-орієнтований підхід до навчання ґрунтується на положенні про те, що кожен студент є унікальною індивідуальністю з власними потребами, інтересами, здібностями та індивідуальним стилем навчання [15].

Особистісно-орієнтований підхід являє собою методологічну систему, що ґрунтується на сукупності концептуальних положень, ціннісно-цільових орієнтирів, психодіагностичних методик і психолого-педагогічних технологій, спрямованих на глибоке та цілісне пізнання особистості й забезпечення її гармонійного розвитку в межах сучасної освітньої системи. Цей підхід базується на принципі варіативності змісту, форм і методів навчально-виховного процесу, що дає змогу враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти. Над теоретичним і практичним обґрунтуванням даного підходу працювали такі науковці, як Г. Балл, І. Бех, Н. Дерев'янка, І. Зязюн, О. Пехота, В. Рибалка та інші. Особистісно-орієнтований підхід акцентує увагу на гуманістичному характері педагогічної взаємодії, необхідності врахування інтересів, здібностей і потреб кожного учня [11, с. 277–278].

Засновниками цього підходу у вітчизняній психологічній науці вважаються Рубінштейн і Платонов. До ключових представників також належить Сухомлинський, який у своїх працях «Духовний світ школяра» та «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» ґрунтовно розкрив концептуальні засади розвитку особистості [17].

Особистісно-орієнтований підхід окреслює нові продуктивні напрями організації навчання в сучасних умовах. Реалізація навчального процесу педагогом здійснюється відповідно до принципів самоактуалізації, індивідуальності, суб'єктності, свободи вибору, творчої взаємодії, довіри та підтримки. Інноваційна сутність цього підходу

полягає в переосмисленні ролі педагога, який постає не лише як транслятор знань, а як наставник і партнер, здатний творчо конструювати освітній процес [1].

Особистісно-орієнтований підхід у навчанні розглядається як цілісна, динамічна та розвивальна система, ефективна реалізація якої: ґрунтується на засадах співпраці та проблемно-розвивального навчання; охоплює всі складові навчально-виховного процесу — цілепокладання, мотиваційну сферу, змістові й процесуальні аспекти, а також контрольню-оцінювальну діяльність у їх взаємозв'язку; забезпечується шляхом всебічного врахування індивідуальних характеристик здобувача освіти (принцип індивідуалізації).

У фундаменті цього підходу лежать ключові ідеї гуманізації освіти, які дають змогу учневі усвідомити власні потреби й можливості, розкрити особистісний потенціал, сформувати здатність до самостійної діяльності, творчості та самовдосконалення, а також реалізувати свободу вибору, підтримувати здоров'я та зберігати почуття власної гідності. Як підкреслює І. Д. Бех, лише в умовах особистісно-орієнтованої технології дитина здатна відчувати себе повноцінним суб'єктом гуманного освітнього середовища, у якому потреба «бути Людиною» природно пронизує її дії та вчинки, без створення штучних ситуацій з боку педагога.

Педагогічна практика підтверджує, що застосування нетрадиційних форм і методів навчання робить освітній процес більш захопливим і творчим, формує сприятливе комунікативне середовище та ефективно стимулює використання іноземної мови в реальних ситуаціях [1].

Основні принципи підходу включають:

Студентоцентрованість. Навчальний процес орієнтується на студента як головного суб'єкта освітньої діяльності. Роль викладача полягає у формуванні умов, що забезпечують активну участь студентів, розвиток їхньої самостійності та ініціативності.

Підтримання мотивації. Внутрішня мотивація студентів розглядається як ключовий чинник ефективного навчання. Її посилення забезпечується шляхом створення навчальних ситуацій, релевантних інтересам здобувачів освіти, та демонстрації їм динаміки власного прогресу.

Рефлексія та саморозвиток. Студенти залучаються до самостійного аналізу власної навчальної діяльності, осмислення результатів та труднощів, що сприяє формуванню самосвідомості та навичок саморегуляції.

Соціальна взаємодія. Організація навчального процесу передбачає активну комунікацію між студентами та викладачами, що реалізується через групові форми роботи, дискусії, рольові ігри та інші методи колективного навчання [15].

Встановлено, що особистісно-орієнтований підхід є ключовим у сучасній освітній парадигмі, оскільки забезпечує індивідуалізацію навчального процесу з урахуванням потреб, інтересів та можливостей кожного студента. Алла Володимирівна Шикун вважає, що впровадження цього підходу значною мірою залежить від викладача, чия діяльність спрямована на створення умов для індивідуального розвитку здобувачів освіти, підтримання їхньої мотивації та активної залученості до навчальної діяльності.

Науковиця підреслює, що ідеї особистісно-орієнтованого навчання мають тривалу наукову традицію. Однією з провідних праць у цій галузі є книга К. Роджерса «Freedom to Learn» (1969), у якій засновник гуманістичної психології наголошує на необхідності створення навчального середовища, що сприяє самоактуалізації та розвитку особистості студента. Йому належить теза: «Освіченою є лише та людина, яка навчилася вчитися та змінюватися».

Серед сучасних досліджень особливу увагу привертає праця Кена Робінсона «Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education» (2015), у якій підкреслюється значення креативного освітнього лідерства. На думку автора, «роль креативного лідера полягає не в тому, щоб мати всі ідеї, а в тому, щоб

формувати культуру, у якій кожен може генерувати ідеї та відчувати їхню цінність» [15].

Щодо самого поняття особистість, то за «Фармацевтичною енциклопедією» йому можна дати таке визначення — це конкретна людина, яка виступає представником певного суспільства або соціальної групи, бере участь у певному виді діяльності, усвідомлює своє ставлення до навколишнього світу та вирізняється індивідуально-психологічними особливостями. Сутність і основні характеристики особистості визначаються низкою чинників, зокрема:

- змістом світогляду людини та її психологічною структурою;
- рівнем цілісності світогляду й переконань, наявністю або відсутністю внутрішніх суперечностей, що відображають протилежність інтересів різних соціальних верств;
- ступенем усвідомлення людиною власного місця та ролі в суспільстві;
- характером, змістом і динамікою потреб та інтересів — їх стійкістю, широтою і багатогранністю;
- особливостями співвідношення і прояву різних особистісних якостей у процесі життєдіяльності.

Таким чином, особистість постає як соціально зумовлене утворення, у якому поєднуються індивідуальні та суспільні риси, що визначають активну позицію людини у взаємодії з навколишнім світом [6]. Таке визначення поняття «особистість» дає Фармацевтична енциклопедія.

Якщо звернутись до Сучасного психолого-педагогічного словника, то можна зрозуміти, що особистість — це соціальна істота, індивід, який поєднує в собі загальнолюдські, суспільні та індивідуальні риси. Вона характеризується наявністю свідомості та самосвідомості. У широкому розумінні, особистість розглядається як продукт суспільних відносин, а у вузькому — як суб'єкт соціально спрямованої діяльності, що має певну систему ставлень і індивідуально-психологічних якостей,

сформованих у процесі діяльності та спілкування [11, с. 278–279]. Тобто особистість нерозривно пов'язана зі спілкуванням, саме тому особистісно-орієнтований підхід при формуванні англomовної комунікативної компетенції учнів є надзвичайно важливим.

У сучасній педагогічній науці проблема особистісно-орієнтованого підходу в освіті набула широкого висвітлення та стала предметом численних досліджень. Цей підхід розглядається як методологічна основа гуманізації навчально-виховного процесу, спрямована на формування індивідуальності здобувача освіти, розвиток його творчого потенціалу, самостійності та відповідальності.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу у навчанні сприяє розвитку у учнів таких важливих якостей, як здатність до самостійного вибору, уміння здійснювати рефлексію, об'єктивно оцінювати власні досягнення й невдачі, усвідомлювати своє життєве покликання, виявляти творчі здібності та нести відповідальність за прийняті рішення.

Основні принципи особистісно-орієнтованого підходу охоплюють такі положення:

- Принцип самоактуалізації. Кожна дитина має природну потребу в реалізації власних інтелектуальних, мистецьких і фізичних можливостей. Завдання педагога полягає у стимулюванні та підтримці прагнення вихованця до виявлення і розвитку своїх природних та соціально набутих здібностей.
- Принцип індивідуальності. Формування особистості вихованця є пріоритетним завданням освітнього закладу. Педагогічна діяльність має ґрунтуватися на врахуванні індивідуальних особливостей дитини та створенні сприятливих умов для її подальшого особистісного зростання.
- Принцип суб'єктності. Дитина повинна виступати активним суб'єктом власної життєдіяльності у групі та в навчальному середовищі. Освітній процес має сприяти формуванню, збагаченню та усвідомленню її суб'єктивного досвіду.

- Принцип вибору. Ефективне навчання передбачає надання дитині можливості постійного вибору мети, змісту, форм і способів організації власної навчально-виховної діяльності. Такий підхід сприяє формуванню відповідальності, ініціативності та самостійності.
- Принцип творчості та успіху. Індивідуальна й колективна творча діяльність сприяє виявленню і розвитку індивідуальних здібностей дитини. Саме через творчість учень пізнає свої сильні сторони, розвиває креативне мислення та самооцінку.
- Принцип довіри і підтримки. Віра в потенціал дитини, підтримка її прагнень до саморегуляції та самоствердження мають замінити надмірну вимогливість і контроль. Ефективність навчально-виховного процесу визначається не зовнішнім тиском, а внутрішньою мотивацією здобувача освіти.

Зміст особистісно-орієнтованого підходу визначається трьома ключовими складовими — розумінням, прийняттям і визнанням.

Розуміння передбачає усвідомлення педагогом внутрішнього світу дитини, її емоційних станів та психологічних особливостей. Важливо враховувати рівень сугестивності учня, який педагог повинен уміти визначати. При високому рівні навіюваності дитина може виявляти емоційну нестійкість, бути схильною до афектів або істеричних реакцій.

Прийняття означає позитивне ставлення до будь-яких проявів характеру дитини, незалежно від їхньої оцінки в суспільстві. Цей етап передбачає не лише позитивне сприйняття особистості, але й впевненість у тому, що дитину визнають і приймають такою, якою вона є. Усвідомлення цього сприяє формуванню внутрішньої впевненості та бажання вдосконалюватися.

Визнання є завершальним етапом, коли дитина усвідомлює власну індивідуальність і право бути собою. Дорослі мають не лише толерувати погляди та пріоритети дитини, але й демонструвати віру у її здатність до самовдосконалення.

Навіть якщо педагог не поділяє певних суджень вихованця, важливо уникати засудження, зберігаючи довіру і підтримку [14].

Особистісно-орієнтоване навчання — це така модель освітнього процесу, яка враховує індивідуальні задатки, здібності, можливості та життєвий досвід здобувачів освіти. Воно ґрунтується на залученні студентів до культурних і наукових надбань людства, організації діалогічної взаємодії та застосуванні сучасних педагогічних і інформаційних технологій. Метою цього підходу є не лише оволодіння системою знань, умінь і навичок, але насамперед розвиток цілісної, свідомої та самодостатньої особистості. Таке навчання сприяє розкриттю індивідуальності здобувача освіти, формуванню почуття власної гідності та поваги до інших. Викладач, який реалізує особистісно-орієнтований підхід, має враховувати особливості темпераменту, нервової системи, життєвого досвіду та освітніх потреб кожного учня. Ці дані є основою для визначення навчальних результатів, організації освітнього середовища, планування цілей і вибору оптимальних методів навчання, а також для здійснення індивідуального моніторингу успішності кожного студента [11, с. 276-277].

Особистісно-орієнтована модель освіти розглядається як система інноваційних підходів, спрямованих на формування особистості як унікальної індивідуальності. Її сутність полягає у реалізації диференційованого підходу до навчання, який забезпечує кожному здобувачеві освіти право вибору власної траєкторії розвитку. Така модель передбачає цілісність освітнього процесу, що ґрунтується на взаємозв'язку учіння, навчання та особистісного розвитку.

Особистісно-орієнтована освіта створює оптимальні умови для розвитку здатності до самоосвіти, самостійності, самовизначення та самореалізації. Вона спрямована на всебічне розкриття потенціалу кожного здобувача освіти та формування його активної життєвої позиції.

Ключові положення моделі передбачають, що кожна людина є неповторною особистістю; освітній процес не формує особистість, а лише сприяє її розкриттю;

основне завдання освітнього закладу полягає не лише у передачі знань, умінь і навичок, а у створенні сприятливих умов для розвитку індивідуальності та здібностей здобувача освіти.

Метою особистісно-орієнтованої освіти є формування особистісних цінностей, підтримка та захист індивіда, а також створення механізмів самореалізації, саморозвитку, саморефлексії, саморегуляції, самозахисту, самоосвіти та самовиховання. Вона покликана забезпечити умови для становлення особистості як активного суб'єкта діяльності та соціальних відносин.

Основні функції особистісно-орієнтованої освіти включають: розкриття індивідуальності кожного здобувача; формування критичного мислення, самостійності, ініціативності та творчого підходу до діяльності; забезпечення можливості самовизначення та самореалізації у процесі пізнання; розвиток культури життєдіяльності; виконання гуманістичної, культуротворчої та соціалізуючої функцій.

Перехід до особистісно-орієнтованої моделі освіти передбачає синтез знаннево-стандартизованого та особистісного компонентів змісту навчання [8].

Особистісно-орієнтовані технології — це педагогічні технології, у центрі яких перебуває особистість дитини як головний суб'єкт освітнього процесу. На відміну від авторитарних або дидактоцентричних підходів, де учень може розглядатися лише як засіб досягнення певних освітніх цілей, особистісно-орієнтовані технології спрямовані на розвиток, самореалізацію та самовираження індивіда.

У межах цього підходу виокремлюють три основні групи технологій: гуманно-особистісні, технології співробітництва та технології вільного виховання.

Гуманно-особистісні технології характеризуються гуманістичною спрямованістю, орієнтацією на психологічну підтримку дитини, атмосферу прийняття й довіри. Примус у такій моделі виключається, а виховання ґрунтується на любові, повазі та взаєморозумінні.

Технології співробітництва передбачають рівноправні взаємини між учителем і учнем. Їм властиві демократичність, відкритість і спільна участь у визначенні навчальних цілей, оцінюванні результатів та організації освітнього процесу.

Технології вільного виховання акцентують увагу на свободі вибору дитини, наданні їй максимальної самостійності у прийнятті рішень та виборі способів діяльності. Такий підхід сприяє досягненню результатів через внутрішню мотивацію, а не зовнішній тиск [11, с. 278].

Таким чином, узагальнюючи погляди науковців і педагогів щодо мети, сутності та основних характеристик особистісно-орієнтованого навчання, цю категорію можна визначити як педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учнем і вчителем, який має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу здобувача освіти в поєднанні з розвитком професійних, фахових та особистісних якостей педагога. Зміст цього процесу передбачає урахування природних нахилів, здібностей, індивідуально-психологічних відмінностей і суб'єктного досвіду кожного учасника освітнього процесу. Таке поєднання забезпечує умови для самореалізації та самоствердження особистості, сприяє її становленню як соціально компетентного, активного та відповідального члена суспільства.

Дидактична мета особистісно-орієнтованого навчання полягає у створенні психолого-педагогічних умов, які сприяють становленню суб'єктності дитини, формуванню її культурної ідентичності, соціалізації та життєвому самовизначенню. У центрі такого підходу перебуває особистість учня як активного учасника навчального процесу, здатного до самопізнання, саморозвитку та творчої діяльності.

Основні принципи особистісно-орієнтованого навчання охоплюють такі положення: гуманізацію освіти, суб'єктність навчання, розвивальний характер навчання, індивідуалізацію, диференціацію, релевантність, варіативність, проектування навчального процесу, діалогічну взаємодію, інтегративність знань, оптимізацію навчально-виховного процесу, емоційність [18].

Щодо основних психологічних чинників, що впливають на процес опанування іноземної мови, то вони включають такі компоненти:

Мотивація. Вона є визначальним механізмом успішного мовного засвоєння і може мати внутрішній характер (зацікавленість мовою, прагнення до комунікації) або зовнішній (потреба у володінні мовою для професійного чи навчального середовища).

Тривога та стрес. Процес вивчення мови нерідко супроводжується емоційною напругою, що негативно позначається на результативності навчання. Формування психологічно безпечного освітнього середовища, у якому студенти не бояться припускати помилок, є важливою умовою підвищення ефективності навчальної діяльності.

Психологічна підтримка. Викладач відіграє суттєву роль у забезпеченні емоційної підтримки, заохочуючи навчальні зусилля та досягнення студентів. Позитивне підкріплення сприяє зростанню їхньої самооцінки та формуванню впевненості у власних можливостях.

Соціальна взаємодія. Колективні форми навчання та комунікація між студентами сприяють розвитку мовленнєвих умінь у реальних комунікативних ситуаціях. Соціальна підтримка з боку групи також може підсилювати мотивацію і знижувати рівень стресу.

Саморефлексія та саморегуляція. Стимулювання студентів до аналізу власної навчальної діяльності та формування навичок саморегуляції допомагає їм ефективніше керувати освітнім процесом, визначати індивідуальні цілі та добирати оптимальні стратегії їх досягнення [15].

Як уже було згадано, надзвичайно важливою в особистісно-орієнтованому підході є роль викладача, або вчителя в навчальному процесі. Основною його функцією є створення освітнього середовища, яке забезпечує індивідуальний розвиток кожного студента з урахуванням його особистісних потреб, інтересів і здібностей. Важливою складовою цієї діяльності є підтримка та стимулювання мотивації

здобувачів освіти. Ефективний викладач має розуміти провідні мотиваційні чинники студентів і всебічно їх активізувати. Внутрішня мотивація, що ґрунтується на особистісному зацікавленні та прагненні до засвоєння нових знань, розглядається як найбільш дієвий рушій навчальної діяльності. Формування та підтримка такої мотивації здійснюється шляхом використання різноманітних педагогічних методів і прийомів, зокрема включення завдань, що відповідають особистим інтересам студентів, можливості вибору тем проєктів чи досліджень, а також застосування позитивного підкріплення і конструктивного зворотного зв'язку. При цьому викладач має демонструвати власну зацікавленість предметом і готовність до неперервного професійного розвитку.

Суттєве значення у реалізації особистісно-орієнтованого підходу має використання інтерактивних методів навчання, які забезпечують активізацію пізнавальної діяльності та підвищують залученість студентів. До таких методів належать групові дискусії, рольові ігри, симуляції, дебати, проєктні форми роботи. Їх застосування сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних умінь, здатності до кооперації та самостійності. Викладач у цьому контексті виступає фасилітатором навчального процесу, організовуючи й підтримуючи активну участь кожного студента.

Важливим компонентом діяльності викладача є діагностика та корекція індивідуальних освітніх потреб студентів. Це передбачає систематичний моніторинг їхнього прогресу, виявлення сильних і слабких сторін, а також адаптацію навчального процесу відповідно до виявлених потреб. Таку роботу забезпечують регулярні діагностичні оцінювання, індивідуальні консультації, надання додаткових матеріалів чи завдань та коригування навчальних планів. Викладач має підтримувати зворотний зв'язок, бути відкритим до вдосконалення власної педагогічної практики і сприяти розвитку навичок саморефлексії та саморегуляції студентів [15].

Варто звернути увагу на види оцінювання, які можуть використовуватись. Це оцінювальне оцінювання, яке розглядається як оцінювання для навчання, оскільки воно

виконує мотиваційну функцію та забезпечує учнів необхідними орієнтирами для подальшого розвитку й удосконалення навчальних результатів. Та підсумкове оцінювання, яке трактується як оцінювання навчальної діяльності та її результатів, спрямоване на фіксацію досягнутого рівня опанування змісту освіти та отримання завершеного «продукту» навчання.

Якісне оцінювання є частиною ефективного застосування особистісно-орієнтованого підходу. Це те, за що вчитель несе відповідальність.

Підхід також передбачає високий рівень комунікативної компетентності викладача. Встановлення довірливих стосунків, створення атмосфери взаємоповаги та психологічної безпеки є необхідними умовами для активної взаємодії. Викладач має вміти слухати, враховувати думки студентів і підтримувати відкритий діалог.

Нарешті, реалізація особистісно-орієнтованого підходу потребує постійного професійного зростання викладача. Він повинен систематично оновлювати свої знання та вдосконалювати навички, зокрема у сфері сучасних освітніх технологій, методик і підходів, брати участь у професійних заходах, займатися самоосвітою та обмінюватися досвідом із колегами [15].

Дослідження Шикун засвідчує суттєвий вплив особистісно-орієнтованого підходу на формування мовних компетенцій студентів. Зокрема, здобувачі освіти, які навчалися за цим підходом, продемонстрували вищі показники оволодіння іноземною мовою порівняно з тими, хто навчався за традиційними методиками. Найбільш помітним був прогрес у розвитку комунікативних умінь та зростанні впевненості у використанні мови. Застосування індивідуалізованих навчальних планів, адаптованих до особистих потреб і інтересів студентів, забезпечило більш ефективне засвоєння навчального матеріалу. Респонденти відзначали, що такий підхід сприяв глибшому засвоєнню мовних структур і лексики, а також розширенню культурних знань про країни, мова яких вивчалася.

Ключові принципи особистісно-орієнтованого підходу охоплюють адаптацію навчального контенту до індивідуальних потреб студентів, застосування інтерактивних методів навчання та забезпечення емоційного комфорту в освітньому середовищі. Результати дослідження свідчать, що ці складові позитивно впливають на мотиваційні характеристики студентів. Зокрема, підвищення внутрішньої мотивації було пов'язане з можливістю обирати теми для досліджень і проєктів відповідно до власних інтересів. Використання інтерактивних методів — рольових ігор, дискусій, групових проєктів — сприяло активній участі студентів у навчальному процесі та розвитку їхніх комунікативних умінь. Емоційна підтримка викладача та формування позитивного психологічного клімату також підвищували результативність навчання, зменшуючи рівень стресу і тривожності під час опанування іноземної мови [15].

Коли ми дивимось на формування англомовної комунікативної компетенції учнів крізь призму особистісно-орієнтованого підходу, нам варто пам'ятати, що навчальний клас становить реальний соціальний контекст, у межах якого здобувачі освіти та викладач вступають у не менш реальні соціальні взаємини. Безперечно, викладання мови має на меті підготовку учнів до різноманітних ситуацій спілкування, і в майбутньому їм, імовірно, не доведеться, наприклад, «питати, де знаходиться крейда» чи «пояснювати, чому їхнє домашнє завдання виконано із запізненням». Однак їм усе ще потрібно буде «запитувати про місцеперебування» чи «надавати пояснення», використовуючи подібні мовні структури, що можуть відрізнятися лише окремими лексичними елементами.

Таким чином, корисність вивчення мови визначається не лише конкретними мовними одиницями, з якими стикається здобувач освіти, а насамперед тим, чи опановує він загальні принципи, що лежать в їхній основі [34, с. 44].

Для правильного опанування цих принципів важливе првальна планування уроку вчителем. Педагог має задавати собі такі запитання при плануванні яким чином:

- комунікативне розуміння мови може допомогти викладачеві зробити мовний зміст курсу більш релевантним до потреб здобувачів освіти;
- комунікативне розуміння мови може надати викладачеві альтернативні способи організації цього змісту в навчальні одиниці (наприклад, у межах окремих lessons чи послідовностей lessons).

Ці питання є актуальними не лише для викладача, який самостійно проєктує навчальний курс. Навіть використовуючи вже створений і опублікований курс, викладач має оцінити, чи потребує він адаптації або доповнення для того, щоб краще відповідати потребам його здобувачів. Крім того, кожен викладач повинен визначити, які мовні одиниці, теми або ситуації слід включити до додаткових практичних завдань, які він розробляє [34, с. 76].

Тобто для особистісно-орієнтованого підходу надзвичайно важливо адаптувати матеріал підручника чи курсу до потреб конкретних учнів, з якими вчитель працює. Це, у свою чергу, має покращити ефективність викладання.

Це, безумовно, є лише повторенням добре відомого принципу, згідно з яким студенти навчаються ефективніше, якщо вони практикують іноземну мову на основі лексики та тем, релевантних їхнім інтересам. Подібна практика є не лише більш результативною з погляду їхніх навчальних цілей, але й виступає потужним мотиваційним чинником [34, с. 77–78].

Учитель може розпочати навчальний модуль із комунікативної діяльності, наприклад рольової гри, побудованої на ситуації, яку учні можуть очікувати у реальному житті. Окрім її безпосередньої цінності як засобу комунікаційної практики, така діяльність виконує ще дві важливі функції: вона дає змогу вчителю діагностувати труднощі учнів у певному типі комунікативної ситуації та дозволяє самим учням усвідомити власні мовні потреби, що, в свою чергу, є надзвичайно важливими складовими особистісно-орієнтованого підходу [34, с. 87].

Сама мета викладання іноземної насправді також пов'язана з особистістю учня. Її можна визначити таким чином: розширити спектр комунікативних ситуацій, у яких учень здатен діяти з акцентом на значення, не будучи обмеженим необхідністю зосереджуватися на мовній формі.

Однією з найочевидніших рис розвитку комунікативної здатності (настільки очевидною, що її легко упустити) є те, що вона відбувається через внутрішні процеси самого учня. Вчитель може створювати стимули та надавати досвід, які, здається, необхідні для цих процесів, проте не мають прямого контролю над ними [34, с. 91]. Розвиток комунікативних навичок можливий лише за наявності у учнів мотивації та можливості виражати власну індивідуальність і взаємодіяти з оточуючими. Це вимагає створення навчальної атмосфери, яка забезпечує їм відчуття безпеки та значущості як особистостей [34, с. 93].

Очевидно, що позитивні взаємовідносини у класі не можуть забезпечуватися лише методикою, оскільки вони залежать від широкого спектра особистісних факторів та міжособистісних навичок. Проте вчителю допомагають певні важливі аспекти:

Роль викладача в навчальному процесі визнається менш домінантною, акцент зміщується на внесок учня через самостійне навчання.

Орієнтація на комунікативну взаємодію створює більше можливостей для формування кооперативних взаємин між учнями та між вчителем і учнями. Комунікативна взаємодія надає учням більше можливостей для вираження власної індивідуальності у класі, а також сприяє інтеграції іноземної мови з їхньою особистістю, що підвищує емоційну впевненість у її використанні.

Ці принципи підкріплюються великою кількістю діяльностей, коли клас ділиться на групи або пари, які взаємодіють незалежно від вчителя.

Роль вчителя як «співкомунікатора» ставить його в рівні умови з учнями, що сприяє зменшенню напруги та бар'єрів між ними.

Учнів не виправляють постійно; помилки сприймаються з більшою толерантністю як природне явище у розвитку комунікативних навичок [34, с. 94].

Отож, Літлвуд стверджує, що комунікативні методи навчання надають учню можливість вносити власну індивідуальність у навчальний процес. Вони також дозволяють викладачу відійти від традиційної дидактичної ролі та виступати як «людина серед людей» [34, с. 94].

Отож, особистісно-орієнтований підхід у викладанні іноземних мов акцентує увагу на унікальності кожного студента, враховуючи його індивідуальні потреби, інтереси та здібності. Цей підхід базується на гуманістичному характері педагогічної взаємодії, де викладач виступає наставником і партнером, а не лише транслятором знань. Основні принципи цього підходу включають самоактуалізацію, індивідуальність, суб'єктність, свободу вибору, творчу взаємодію, довіру та підтримку. Викладачі, застосовуючи психолого-педагогічні технології, створюють умови для гармонійного розвитку особистості студента, стимулюючи його до самостійності та творчості. Інноваційна сутність підходу полягає в переосмисленні ролі педагога, який допомагає студентам розкрити свій потенціал і досягти успіху в навчанні.

Усвідомлюючи це можна розглядати діяльність у конкретному навчальному середовищі, безпосередньо з учнями.

РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

2.1. Організація та методи дослідження

У цьому розділі буде розглянуто безпосередня викладацька діяльність в конкретному навчальному середовищі.

Формальний експеримент було проведено під час уроків англійської мови в 10-Д класі. У процесі експериментального дослідження проводилися опитування та анкетування.

На базі педагогічної та методичної літератури, а також власних спостережень за навчально-виховним процесом в школі було досліджено, що організація і проведення уроків іноземної мови знаходиться на достатньому рівні. Експериментальна робота проводилася на базі Приватного закладу «Дубенський ліцей «Премудрість» в місті Дубно. У дослідженні було залучено 10 учнів 10 класу. Зокрема восьмеро учнів проходило анкетування перед уроком та десять учнів були присутні під час наступного експериментального уроку та пройшли опитування після уроку.

Створюючи план експериментального уроку, за основу використовувалося розуміння загально дидактичної системи навчання іноземної мови, яка дозволяє уникнути повторення вивченого матеріалу, надає цілісний підхід на здобування базових і цілісних знань задля економії часу в навчальному процесі. Головними компонентами експерименту є:

- 1) підбір основного методу навчання;
- 2) вибір матеріалу для роботи на уроці англійської мови;
- 3) вдосконалення знань із врахуванням потреб учнів.

Експериментальна перевірка дієвості формування англомовної комунікативної компетенції в умовах особистісно-орієнтованого підходу в старших класах проводилась у три основних етапи:

1. Збір інформації про клас та учнів, їхні зацікавленості.
2. Організація експериментального уроку:
 - Підготовчий етап (анкетування та опитування учнів старших класів).
 - Основний етап. Проведення уроку.
3. Аналіз отриманих результатів анкетування.

Мета дослідження – перевірити та дослідити дієвість особистісно-орієнтованого підходу під час формування комунікативної компетенції.

Завдання експерименту:

- дослідити дію методики на:
 - формування мовленнєвої компетентності;
 - мотивацію та інтерес учнів до вивчення англійської мови;
 - результати взаємодії вчителя й учнів у процесі навчальної діяльності;
- провести анкетування та опитування учнів, дослідити отримані результати й зробити належні висновки.

Матеріалом для проведення експериментального уроку був використаний підручник Focus 3 second edition, мультимедійні презентації та матеріали всесвітньої мережі Інтернет. До експерименту було залучено учнів 10-Д класу.

За умовами експерименту передбачалося що учні будуть працювати за нашою методикою в умовах особистісно-орієнтованого підходу. По завершенню експерименту учні мають пройти повторне анонімне анкетування та описати свій досвід та враження від уроку.

Учні були в однакових умовах навчання. Їхня рівноправність досягалася такими умовами:

- усі учні навчалися за однаковими програмами і підручниками;

- перед початком уроку в усіх школярів було проведено анкетування й опитування учнів, що дало можливість з'ясувати їх ставлення до іноземної мови та особистісні характеристики.

Узагальнюючи варто сказати, що в дослідженні вивчення ефективності особистісно-орієнтованого підходу у викладанні англійської мови для учнів 10-го класу було проведено анкетування та опитування учнів, що дозволило оцінити їхні зацікавленості та ставлення до навчання. Основними компонентами експерименту були вибір методів навчання, підбір матеріалів, проведення самого експерименту, збір даних та їх аналіз. Метою було перевірити дієвість формування англомовної комунікативної компетенції в умовах особистісно-орієнтованого підходу. Експериментальна робота складалася з трьох етапів: збору інформації про учнів, організації експериментального уроку та аналізу результатів анкетування. Учні працювали в рівних умовах, що забезпечувалося однаковою програмою та підручником.

Результати висвітлені в наступному розділі.

2.2. Обговорення результатів

У процесі анкетування щодо зацікавленості старшокласників у вивченні англійської мови було опитано 8 учнів 10 класу (див. Додаток 1). Анкета містила 12 відкритих запитань, спрямованих на виявлення мотиваційних чинників, труднощів та інтересів у вивченні англійської мови. Аналіз відповідей дозволив виокремити кілька ключових тенденцій у мотивації, ставленні та навчальних потребах учнів щодо вивчення англійської мови.

Даючи відповідь на питання про мотиви вивчення англійської мови учні називали широке коло причин, які можна об'єднати у три основні категорії:

- Практичні та професійні мотиви, які домінують у більшості відповідей, зокрема підготовка до НМТ, майбутня професія та кар'єра, можливості працевлаштування

в Україні та за кордоном, життєві перспективи та «переваги», необхідність для подорожей.

- Комунікативні та інтегративні мотиви, а саме бажання спілкуватися з іноземцями, розуміння англомовного контенту (відео, пісні), інтерес до інших культур.
- Внутрішня мотивація (зустрічалась рідше): подобається процес, «добре виходить».

Щодо того, що подобається у вивченні англійської, переважно учні відзначають:

- Практичну складову (можливість спілкування, розуміння іноземців чи контенту, практика та використання мови, переклад пісень).
- Процес навчання, якщо він активний (робота з діалогами, говоріння).
- Частина учнів не відчуває задоволення (кілька відповідей «нічого»).

Відповіді щодо того, що не подобається у вивченні були максимально однотайними: 90% учнів назвали граматику найважчою та найменш улюбленою частиною. Окремі згадали аудіювання, складні слова, загальну «важкість мови».

На основі відповідей щодо факторів мотивації виокремлено такі групи:

- Зовнішня практична мотивація, яка є найпоширенішою. Це такі відповіді, як майбутні можливості, робота, подорожі, екзамени.
- Інтерес до культури та контенту: відео, спілкування, розуміння медіа.
- Внутрішня мотивація: відчуття прогресу («коли в мене виходить»).

До факторів демотивації для цих учнів можна віднести:

- Нудну програму (1 відповідь).
- Граматику, як головне джерело труднощів (1 відповідь).
- Погані оцінки (2 відповіді).

Щодо впливу відповідності змісту навчання, на запитання про втрату мотивації, коли зміст не відповідає меті половина учнів відповіла, що не відчуває цього або не

здумувалась, троє відповіли «так» і один – «можливо». Загалом, близько 50% демонструють чутливість до релевантності матеріалу.

Аналіз анкети також показав, що учні відчувають найбільший ефект від навчання, коли:

- Видно контакт з реальним контентом (перегляд відео, англomовний контент, переклад текстів)
- Є практика застосування (можливість говорити, групова робота, реальне спілкування)
- Роботу «перевіряють» (відповів один учень).

Більшість (6 з 8 учнів) не відчувають зв'язку між англійською мовою та особистісним розвитком. Лише один учень дав розгорнуту позитивну відповідь, пов'язану з інтересом до європейської та американської культури.

Подібні відповіді також на запитання про зв'язок між англійською та знаннями про себе та світ: більшість відповіла «ні», деякі зазначили, що англійська допомагає через спілкування з іноземцями або подорожі.

Розподіл відповідей на запитання чи допомагають активності на уроці будувати відносини з однокласниками чи вчителем був відносно рівномірним. Троє учнів відповіли «так», половина – «ні» або «не знаю». Позитивні відповіді стосувалися:

- Обговорення й обміну думками
- Спільної діяльності та комунікації

На останнє запитання в анкеті, щодо ролі англійської у майбутньому, усі учні, які відповіли, об'єднані спільною думкою: англійська точно буде потрібна в майбутньому. Серед основних сфер: робота, подорожі, комунікація, життя за кордоном, освітні можливості

В цілому, анкетування перед уроками показало, що учні в основному вивчають англійську заради практичних цілей (робота, подорожі, екзамени). Їх мотивує реальне

застосування мови, успіхи, можливість розуміти контент. Найбільшою проблемою є граматику, яка пов'язана і з труднощами, і з демотивацією.

У процесі анкетування-рефлексії після уроку з формування комунікативної компетенції англійської мови було опитано 10 учнів 10 класу (див. Додаток 2). Анкета містила 4 запитання із варіантами відповіді і 4 відкритих запитання. Метою анкети було з'ясувати, як учні сприйняли урок, спрямований на формування комунікативної компетентності, які елементи були ефективними, а які потребують вдосконалення. Аналіз відповідей дозволив виокремити кілька ключових тенденцій.

Урок був на тему “What do you think?” Метою було навчитись висловлювати свою згоду або незгоду щодо думок інших, використовуючи фрази з підручника. Головна активність на уроці була вкінці – учні мали обговорити в групах певне твердження і висловити свою думку щодо цього. Заради учнів було змінено дві теми, які вони мали обговорювати і додано ще дві, аби збільшити вибір. Також учні весь час мали доступ до мовних структур, які вивчались на уроці. За припущенням автора це мало б покращити ефективність формування комунікативної компетенції.

Отож, анкета після уроку починалась із питання про актуальність тем для дискусії (останнього завдання уроку). Результати були наступними: для трьох учнів вони були дуже актуальні, для шести – частково актуальні та для одного – не дуже актуальні. Тобто переважна більшість (90%) знайшла теми принаймні частково актуальними. Це свідчить про те, що вони були достатньо наближеними до інтересів учнів, але рівень релевантності можна підвищувати шляхом залучення їх до вибору тем.

Відповідаючи на питання чи бажали учні висловлювати власну думку під час обговорення, один учень відповів «так», семеро – частково і ще один — ні. Учні пояснили свої відповіді наступним чином: частина учнів вказує на інтерес до теми: «було цікаво». Інші говорять про лінь або невпевненість: «я навіть українською рідко

роблю дискусії». Один учень відповів: «так треба» — тобто його мотивація зовнішня, обов'язкова.

Більшість учнів бажають висловлюватися, але не завжди почуваються достатньо впевнено або мотивовано, що вказує на потребу в безпечному психологічному середовищі, більшому тренуванні усного мовлення та індивідуальній підтримці мовно менш упевнених учнів.

В анкеті було присутнє запитання про те чи достатньо було учням мовних структур, аби висловити свою думку. Троє учнів відповіли, що так, повністю і семеро, що частково. Учні зазначили: «більше словника», «не знаю», «idk» — тобто не завжди можуть навіть усвідомити, чого саме їм бракує.

Близько 70% учнів відчувають нестачу мовних засобів, переважно лексики. Це свідчить про необхідність більшої кількості фразових шаблонів, мовленнєвих моделей та прикладів перед початком дискусії.

Щодо найбільш корисних та цікавих елементів уроку, учні найчастіше згадували:

- Спільну діяльність (роботу в групах/переах, обговорення питань, комунікацію).
- Нові мовні структури, презентацію. Декілька учнів відзначили, що їм сподобалося вивчення нових фраз і сама презентація.
- Новизну теми («Нова тема і робота в групах»)

Тобто найефективнішими були практичні, комунікативні та групові форми роботи, а також візуальні матеріали (презентація). Це підтверджує ефективність особистісно-орієнтованого підходу, що передбачає комунікативність та активність учнів.

За допомогою анкети учні могли зазначити чого не вистачало на уроці. Правда, вони не назвали значущих дидактичних недоліків. Серед відповідей траплялися: «телефону», «кави», «не вистачало часу». Тобто жоден учень не зазначив реальних проблем із методикою. Один учень вказав на нестачу часу, що свідчить про високу залученість.

Мотивували, під час уроку учнів спілкуватися англійською такі речі:

- Зрозумілі приклади та фрази (7 відповідей).
- Підтримка вчителя (6 відповідей).
- Цікава тема (5 відповідей).
- Робота в парах / групах (5 відповідей).
- Можливість висловити думку (3 відповіді).
- Нічого не мотивувало (1 відповідь).

Тобто учнів найбільше мотивують попередні мовні зразки — чіткі фрази, словнички, приклади; підтримка вчителя, тобто атмосфера без страху помилки; групова взаємодія; релевантна тема.

Учень, який відповів, що «нічого не мотивувало», не запропонував альтернатив — це може свідчити про низьку внутрішню мотивацію або втому.

Учні також могли дати свої пропозиції щодо покращення уроку. Вони пропонували такі ідеї:

- Більше англійського спілкування («Більше говорити англійською»).
- Візуальний та медіаконтент («Дивитись цікаві відео або фільми англійською з субтитрами»).
- Психологічний комфорт / гумор. («Кава / Кола» — як елемент невимушеної атмосфери).
- Урок і так був «класним».

Кілька учнів зазначили, що не бачать, що б варто було покращити.

Отож, аналіз анкетування після уроку показав такі ключові результати:

- Теми були достатньо актуальними, але не максимально релевантними для всіх учнів.
- Учні хочуть висловлювати думку, але не завжди почуваються впевнено, іноді відчують лінь або мовний бар'єр.

- Лексики та мовних структур не вистачає багатьом, що свідчить про потребу в додаткових мовленнєвих моделях.

Найбільш цінними учні вважають: групову роботу, реальне спілкування, активні форми роботи, нові мовні структури та презентацію.

Педагогічних недоліків учні майже не вказали.

Найсильнішими мотиваторами є: зрозумілі фрази й приклади, підтримка вчителя, цікава тема, робота в парах/групах.

Також учні пропонують додати більше спілкування англійською та використання відео/фільмів.

Отож, проведене дослідження, що включало анкетування учнів старшої школи до та після уроку, дало змогу комплексно оцінити особливості формування англомовної комунікативної компетентності в умовах особистісно-орієнтованого підходу. Організація дослідження була спрямована на виявлення мотиваційних чинників, труднощів та навчальних потреб учнів, а також на оцінку ефективності застосованих комунікативних методів. Використані методи — анкетування, спостереження й аналіз рефлексивних відповідей — забезпечили можливість прослідкувати динаміку ставлення учнів до вивчення англійської мови та їх сприйняття навчального процесу.

Отримані результати засвідчують, що більшість учнів мають переважно практичну, інструментальну мотивацію до вивчення англійської мови, але водночас демонструють високу зацікавленість у діяльнісних формах роботи: групових дискусіях, обговореннях та застосуванні мови в реальних комунікативних ситуаціях. Основними чинниками успішності є релевантність тем, підтримка вчителя та доступні мовні зразки, тоді як труднощі пов'язані передусім із граматикою та обмеженістю словникового запасу. Результати підтверджують ефективність особистісно-орієнтованого підходу, який акцентує увагу на потребах учнів, створенні сприятливого психологічного середовища та застосуванні різноманітних комунікативних завдань, що сприяють реальному розвитку англомовної комунікативної компетентності.

Враховуючи це, варто усвідомлювати важливість використання підходу в подальших уроках формування комунікативної компетенції у страших класах. А саме важливо володіти якісним інструментарієм, аби втілювати особистісно-орієнтований підхід на практиці.

РОЗДІЛ III. РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

3.1. Ресурси для навчання комунікативної компетенції

У сучасній освітній практиці інтерактивні технології навчання посідають важливе місце як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів та підвищення ефективності навчального процесу. У цьому розділі буде зосереджено увагу на ефективних вправах на основі особистісно-орієнтованого підходу, які допоможуть при формуванні комунікативної компетенції учнів старших класів. Більшість вправ знайдено в науковій літературі, зокрема в джерелах, на яких базується теоретична частина даного дослідження.

З огляду на виявлені особливості навчальних потреб старшокласників, а також на роль інтерактивної взаємодії у формуванні комунікативної компетентності, доцільним є розгляд конкретних методів, що забезпечують реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в практичній діяльності вчителя. Саме такі вправи дозволяють поєднати теоретичні засади з педагогічною практикою та забезпечити умови для активної участі кожного учня в мовленнєвій діяльності.

Отож, використання на уроках таких методів, як «Відкритий мікрофон», «Закінчи речення», «Снігова куля» тощо, дає змогу вчителю не лише активізувати роботу класу, а й виявити рівень загальної обізнаності здобувачів освіти, визначити їхню готовність до спілкування, формування власної думки та вміння слухати інших. Застосування подібних технологій сприяє створенню позитивного психологічного клімату, що забезпечує доброзичливу й продуктивну атмосферу навчання.

Особливу роль у реалізації принципу кооперативного навчання на уроках відіграють сучасні цифрові платформи, зокрема Google Classroom, LearningApps, Padlet, Linoit та інші. Вони забезпечують можливість спільної роботи, обміну інформацією, формування комунікативних і соціальних навичок учнів.

Процес самоперевірки та закріплення знань ефективно підтримують інтерактивні сервіси Kahoot, Quizizz, Triventy, Google Forms тощо, які створюють умови для контролю та самооцінювання навчальних досягнень у формі гри чи змагання [35].

Самооцінювання розглядається як оцінювання в контексті навчання, оскільки здатність людини адекватно визначати власні результати, виявляти прогалини та планувати подальші кроки для їх подолання істотно підвищує ефективність самостійного навчання. Відповідно, ця компетентність забезпечує можливість успішно діяти в межах концепції *lifelong learning*, яка є необхідною умовою професійної конкурентоспроможності сучасної особистості [7].

Для самостійного опанування навчального матеріалу доцільним є використання онлайн-платформ EduCanon та EDpuzzle, що дають змогу інтегрувати відеоконтент у навчальний процес, розвивати навички самонавчання та критичного мислення.

Загалом застосування інтерактивних технологій у навчанні сприяє підвищенню мотивації учнів, формуванню в них навичок комунікації, співпраці, самостійності та відповідальності за результати власної діяльності [35].

Одним із найяскравіших прикладів особистісно-орієнтованого підходу у сучасній педагогіці є технологія навчання у співпраці (*cooperative learning*), розроблена групами американських науковців. Ця технологія ґрунтується на організації спільної діяльності студентів або учнів у малих групах, у межах яких кожен учасник бере активну участь у досягненні спільної мети.

Сутність навчання у співпраці полягає в об'єднанні здобувачів освіти з різним рівнем підготовки у невеликі групи по 3–4 особи. Кожному членові групи надається індивідуальне завдання відповідно до рівня складності, а також певна роль у спільній роботі. Така організація діяльності забезпечує поєднання індивідуальної та колективної відповідальності: з одного боку, кожен учасник відповідає за власний результат, а з іншого — за успішне виконання завдання всією групою.

Результати досліджень показали, що спільна робота, орієнтована на досягнення єдиної мети, є значно ефективнішою, ніж індивідуальна діяльність. Вона стимулює навчальну мотивацію, підвищує продуктивність роботи, формує почуття задоволення від спільного успіху, створює дружню атмосферу співпраці, творчості та взаємопідтримки. Саме це становить сутність технології навчання у співпраці.

Науковці наголошують, що ефективність навчання у співпраці забезпечується дотриманням низки основних принципів, серед яких особливе значення має психологічна сумісність членів групи. У процесі такої діяльності малі групи отримують від викладача спільне завдання і працюють над ним доти, доки кожен учасник не досягне необхідного результату.

Подібна форма роботи сприяє формуванню групової свідомості, позитивної взаємозалежності, розвитку комунікативних навичок, толерантності та відповідальності. Вона створює умови для творчої взаємодії між учасниками, об'єднаними спільною метою, що, у свою чергу, підвищує рівень залученості, ефективності навчання та соціальної згуртованості колективу [3].

Щодо технології навчання у співпраці, або кооперативної моделі, варто зазначити, що організація вчителем взаємодії між учнями є одним із ключових чинників, що визначає ефективність навчального процесу, ставлення учнів до школи, педагогів, а також їхнє емоційне самопочуття та рівень самооцінки. Характер міжособистісних стосунків у навчальному середовищі безпосередньо впливає на формування соціальних компетентностей, комунікативних навичок і загальної навчальної мотивації.

У педагогічній теорії та практиці розрізняють три основні типи взаємодії між учнями:

- Змагальний, який передбачає суперництво між учасниками з метою виявлення найкращого результату;

- Індивідуалістичний, за якого кожен учень працює самостійно, орієнтуючись виключно на власні досягнення;
- Кооперативний, що ґрунтується на співпраці та взаємодопомозі між учасниками освітнього процесу.

Попри те, що змагальний підхід залишається домінуючим у сучасній школі, саме кооперативна форма взаємодії є найбільш ефективною для формування позитивної мотивації до навчання, розвитку комунікативних умінь і підвищення рівня самостійності учнів. Вона стимулює внутрішню активність, сприяє усвідомленню цінності колективної діяльності та формує почуття відповідальності не лише за власний, а й за спільний результат.

Показовим прикладом порівняння індивідуалістичного та кооперативного підходів є практика «spelling» (вимовляння слів по літерах), поширена в американських школах. У межах індивідуалістичного навчання успішність одного учня не впливає на результати інших: наприклад, набравши 90 %, учень успішно складає тест незалежно від досягнень однокласників. Натомість при використанні кооперативної моделі навчання загальний результат групи може покращуватися завдяки успіху кожного її члена — наприклад, нарахуванням бонусних балів за досягнення товаришів.

Такий підхід формує взаємну підтримку, сприяє розвитку емпатії, командного духу та почуття єдності. Учні починають уболівати за успіх одне одного, усвідомлюючи, що колективний результат безпосередньо впливає на їхній власний. Таким чином, навчання у співпраці не лише підвищує ефективність засвоєння знань, але й формує важливі соціальні й моральні якості особистості [37].

Навчаючи старшокласників варто враховувати рівень їхнього технологічного розвитку. Саме сучасні онлайн-платформи посідають ключове місце в оцінюванні результативності особистісно-орієнтованого підходу до вивчення мов. Вони забезпечують викладачів інструментами для індивідуального моніторингу навчальних досягнень студентів, даючи змогу отримувати детальні дані щодо їхніх успіхів і

труднощів. Платформи на зразок Moodle, Blackboard, Duolingo for Schools та Kahoot! підтримують створення персоналізованих навчальних траєкторій, інтерактивних завдань і адаптивних форм оцінювання, що відповідають індивідуальним освітнім потребам.

Аналітичні засоби цих платформ дозволяють відстежувати рівень активності, результати та ступінь залученості студентів, що сприяє своєчасному виявленню та усуненню проблемних аспектів навчального процесу. Крім того, інтерактивні компоненти — вікторини, форуми, групові проекти — підсилюють мотивацію та активність учнів, що позитивно впливає на якість їхнього навчання [15].

Підсумовуючи варто зазначити, що в сучасній освіті інтерактивні технології відіграють важливу роль у розвитку комунікативної компетенції учнів старших класів. Використання особистісно-орієнтованих підходів та інтерактивних вправ, таких як «Відкритий мікрофон» і «Снігова куля», сприяє активній участі учнів у навчальному процесі. Цифрові платформи, такі як Google Classroom, LearningApps, Padlet, Linoit, а також сервіси для самоперевірки, як Kahoot і Quizizz, підтримують розвиток соціальних навичок і навичок самооцінки. Онлайн-платформи EduCanon та EDpuzzle допомагають інтегрувати відеоконтент у навчання, що підвищує критичне мислення та самонавчання. Кооперативне навчання, засноване на спільній діяльності в малих групах, підвищує мотивацію та ефективність навчання, створюючи дружню атмосферу співпраці. Ці підходи не лише покращують навчальні результати, але й сприяють формуванню відповідальності та самостійності учнів, розвиваючи їх, як особистостей.

3.2. Вправи для формування комунікативної компетенції на основі особистісно-орієнтованого підходу

Критерієм успішності при навчанні комунікативної компетенції, є не стільки здатність передати задумане значення, скільки правильність і прийнятність виробленої мовленнєвої продукції. Водночас, акцентуючи увагу на комунікативній природі мови,

«передкомунікативні» види діяльності спрямовані й на те, щоб допомогти учневі сформувавши зв'язок із значенням, який у подальшому забезпечить можливість використовувати набуті мовні засоби для власне комунікативних цілей [34, с. 8]. Саме в цьому реалізується особистісно-орієнтований підхід, адже теперішня діяльність у класі впливає на подальше спілкування учнем мовою і виконує мету учня при вивченні англійської – навчання задля майбутньої комунікації та користування мовою у власних цілях.

У зв'язку з обмеженнями, властивими навчанню в класі, важливими методами створення ширшого спектра соціальних обставин і типів взаємин, ніж тих, що можуть виникнути природно є моделювання ситуацій та рольові ігри [34, с. 20].

Виділяють чотири основні групи комунікативних видів діяльності відповідно до двох ключових функцій мови: використання мови для обміну інформацією та використання мови для її опрацювання (наприклад, для обговорення або оцінювання). Ці групи включають:

- Обмін інформацією за умов обмеженої співпраці. Йдеться переважно про завдання типу «інформаційної прогалини».
- Обмін інформацією за умов необмеженої співпраці.
- Обмін та опрацювання інформації.
- Опрацювання інформації [34, с. 22].

Цікавими є спостереження Літлвуда щодо лінгвістичного співвідношення між стимулом у завданні до мовленнєвої діяльності і реакцією учня – тобто безпосередньою діяльністю. В одних випадках реакція може майже повністю ґрунтуватися на мовному матеріалі, вже наданому у стимулі, і вимагати мінімальної мовної перебудови (наприклад: “Do you think she’s British or American?” – “She’s British”). В інших випадках стимул надає дуже обмежену структурну підтримку, оскільки реакція пов’язана зі стимулом передусім семантично, а не структурно (наприклад: “Can you tell me the time, please?” – “Yes, it’s half past eight”, або інструкція

“Describe this scene”). Значущість цих чинників не слід недооцінювати, оскільки вони є ключовими для того, щоб викладач міг регулювати мовні вимоги до учнів і поступово розширювати їхню лінгвістичну компетентність, від якої зрештою залежатиме рівень їхньої комунікативної спроможності [34, с. 9]. При цьому надзвичайно важливо враховувати рівень знань учня, аби завдання було відповідним.

Для учнів дуже важливо знати потенційні комунікативні функції лінгвістичних форм, тобто де вони можуть використовувати певну мовну структуру в реальному житті. Комунікативна функція тісно пов'язана із ситуаційним контекстом. Тому у встановленні зв'язку між структурою та функцією важливо контекстуалізувати мовний матеріал й організувати практики таких реакцій, які (а) є реалістичними способами здійснення корисних комунікативних дій у (б) ситуаціях, із якими здобувачі освіти потенційно можуть зіткнутися. Наприклад:

Ситуація: ваш друг робить багато пропозицій, але ви надто втомлені, щоб щось робити.

S1: Shall we go to the cinema?

S2: Oh no, I don't feel like going to the cinema.

S1: Shall we have a swim?

S2: Oh no, I don't feel like having a swim.

З погляду структури, учень у цьому випадку тренує вживання герундія. З функціональної позиції — опановує способи висловлення пропозицій і їхнього ввічливого відхилення [34, с. 10].

Важливо, також, розвивати в учнів вміння співставляти лінгвістичні форми з відповідним нелінгвістичним знанням, аби правильно трактувати те, що мав на увазі мовець. Приклад таких завдань – це вправи, де мова виконує чітко визначену й практично значущу комунікативну функцію. Наприклад, здобувачеві освіти може бути запропоновано уявити, що він дає вказівки незнайомцю, спираючись на план міста:

S1: Excuse me, where's the post office?

S2: It's opposite the theatre.

S1: Excuse me, where's the bank?

S2: It's next to the cinema.

Водночас, оскільки атмосфера класу є найближчим для учнів іншомовним середовищем, вона залишається зручним засобом для формування в них уміння пов'язувати мовні форми з елементами реального життя [34, с. 12].

В навчальній діяльності необхідно дати учням відчуття участі в осмисленому соціальному контексті, а не просто реагування на стимульні репліки. Початковим кроком у цьому напрямі є звільнення діяльності від залежності від викладача чи аудіозапису, що дозволяє здобувачам освіти взаємодіяти як рівноправним учасникам обміну, а не лише відповідати на зовнішні стимули.

Таким чином, після контрольованої практики учням може бути запропоновано працювати в парах. Стимулом для такої взаємодії може бути потреба отримати інформацію для заповнення анкети. Наприклад, завдання може полягати у виявленні вподобань партнера між різними парами об'єктів («S» = «учень»):

(S1 має заповнити анкету)

S1: Which do you prefer, tea or coffee?

S2: I prefer tea.

або I prefer coffee.

або I like them both.

або I don't like either.

(І так далі для інших пунктів анкети.)

Підказками в поданому завданні може слугувати список загальних і конкретних альтернатив, з якого партнери обирають свої пропозиції та вподобання. Список альтернатив може включати:

cinema (detective film, love film),

meal (Indian meal, Chinese meal),

drink (soda, coffee),

concert (jazz concert, classical concert) [34, с. 12-13].

Цікавими є такі завдання, як «cued dialogues». Вони передбачають визначення комунікативної функції, яку необхідно виразити, проте залишають здобувачам освіти можливість самостійно сформулювати взаємодію, добираючи відповідні мовні засоби зі свого наявного репертуару. Учасники можуть отримувати окремі рольові картки, що забезпечує елемент невизначеності й спонтанності під час першого виконання діалогу (Додаток 3) [34, с. 14].

Відкриті діалоги та «cued dialogues» уже вимагають від учня володіння помірним рівнем незалежності у використанні вивченої мови [34, с. 15].

Вправа «Розрізнення малюнків» також вимагає достатнього рівня англійської в учнів. Учень А отримує набір із чотирьох, п'яти або шести зображень, які є дуже подібними за змістом, але містять низку відмінних деталей. Наприклад, усі зображення можуть демонструвати вітальню, проте різнитися кольором штор, кількістю стільців або розташуванням комп'ютера.

Учень В має дублікативний варіант лише одного з цих зображень, який він отримує від учителя або обирає самостійно з повного дублікативного набору. Завдання учня А полягає в тому, щоб з'ясувати, яке саме зображення має учень В, ставлячи йому запитання щодо його змісту.

У цьому виді діяльності лексика, необхідна учням, значною мірою визначається тематикою зображень. Крім того, учитель може спонукати учнів до використання певних граматичних структур шляхом варіювання характерних ознак, що розрізняють окремі зображення. Наприклад, щоб ідентифікувати потрібне зображення, учні мають ставити й відповідати на запитання типу «What colour...?», «How many...?» та «Where...?» [34, с. 23–24].

У вправі «Пошук ідентичних пар» набір із, скажімо, чотирьох зображень розподіляється між чотирма учнями, кожен з яких отримує по одному зображенню.

П'ятий учень у групі має дублікат одного з цих зображень. Він повинен задавати запитання іншим, щоб з'ясувати, хто з них має ідентичне зображення.

За бажанням вчителя діяльність може бути подана у форматі «детективного розслідування». Картка шукача (тобто «детектива») містить зображення викраденого предмета або розшукуваної особи. Учень з ідентичною карткою виконує роль знайомого злодія або злочинця.

Ще одна варіація, що використовує дещо іншу організацію, має назву «Знайди свого партнера». Учитель роздає одну картку кожному учню класу або великій групі (наприклад, з 15 осіб). Однак не всі картки є різними. Наприклад, у групі з 15 осіб може бути п'ять різних зображень, по три копії кожного. Учні повинні пересуватися по класу та ставити один одному запитання про свої картки, доки кожен не знайде партнера з ідентичною карткою [34, с. 24].

У вправі «Пошук відсутньої інформації» учень А володіє інформацією, представленою у табличній формі. Наприклад, це може бути таблиця, що показує відстані між різними містами, або турнірна таблиця футбольної ліги, яка узагальнює результати команд на даний момент (скільки матчів зіграно/виграно/програно/зіграно внічию, скільки голів забито тощо). Однак у таблиці відсутні деякі елементи інформації. Учень В має ідентичну таблицю, проте пропущені інші елементи інформації. Таким чином, кожен учень може заповнити власну таблицю, запитуючи у партнера відсутні дані.

Вчитель може (за бажанням) визначити, які мовні форми слід використовувати. Наприклад, таблиця відстаней вимагатиме формулювань на кшталт «How far is ... from ... ?» або «Which town is ... miles from ...?», тоді як турнірна таблиця потребуватиме формулювань на кшталт «How many games have ... played?» та «How many goals have ... scored?».

Хоча таблиці є найбільш очевидним способом подання інформації в цьому типі діяльності, її можна представити й у будь-якій іншій формі, що демонструє відсутність

деяких елементів. Наприклад, кожен учень може мати карту, на якій не позначені назви деяких вулиць і будівель, або карту, що не показує всі місця, відвідані персонажем у сюжеті. Шляхом взаємних запитань вони можуть отримати відсутню інформацію.

Іноді зручніше, щоб у певний момент лише один учень отримував інформацію від іншого. Наприклад, учень А може бути зобов'язаний отримати персональний опис вигаданої особи, ґрунтуючись на інформації, яку має учень В у вербальній або наочній формі, щоб заповнити, наприклад, «passport application» або опис із пропусками [34, с. 26-27].

Наступна вправа – «Пошук відсутніх елементів». Учень А має зображення, наприклад, сцени вулиці або пейзажу. Учень В має таке ж саме зображення, проте з нього видалено певні елементи. Учень А (тобто партнер із повним зображенням) повинен проявляти ініціативу у формулюванні запитань. Йому необхідно визначити, які деталі не відтворені у версії зображення учня В.

Завдання учня А полягає у формулюванні запитань на основі власного (повного) зображення для з'ясування відмінностей у версії В [34, с. 27].

У наступній вправі Учень А (або група А) навчається конструювати модель, наприклад, використовуючи Lego або інший конструкторський набір. Учень В має ті самі елементи і повинен зібрати ідентичну модель, дотримуючись усних інструкцій учня А. Очевидно, що В не може бачити дії А, інакше він просто буде їх повторювати. Проте вчитель може вирішити дозволити А спостерігати за тим, що В створює у відповідь на його інструкції, щоб А отримав миттєвий зворотний зв'язок щодо успішності чи неуспішності своїх комунікативних зусиль. Схожі види діяльності можуть базуватися на інших операціях, що включають фізичні дії, наприклад, приготування їжі [34, с. 31]. При виборі цих діяльностей варто враховувати вподобання учнів у конкретному класі, аби виконувана вправа була цікава їм.

Суть наступної вправи – це обговорення для розв'язання проблем. Учень А має план міста з позначенням розташування різних цікавих об'єктів. Учень В має список

годин роботи та/або розклад автобусів. Разом вони повинні скласти маршрут, який дозволив би відвідати, наприклад, п'ять об'єктів протягом одного дня, проводячи щонайменше півгодини на кожному. Місця можуть бути визначені заздалегідь, або учні спочатку повинні обрати ті, що їх найбільше цікавлять [34, с. 35].

Практично будь-яка педагогічна вправа може слугувати стимулом для комунікативної взаємодії, якщо вона проводиться колективно у групах. Заняття з розв'язання проблем не обмежуються лише повсякденними ситуаціями, що виникають у класі чи поза його межами [34, с. 37].

У таких заняттях учні повинні не лише аналізувати інформацію, а й аргументувати, обґрунтовувати та переконувати, щоб досягти спільного рішення. Вони, таким чином, створюють контекст для ще ширшого спектра комунікативних функцій. Крім того, це розвиває в учнів навички взаємодії на міжособистісному рівні. Відсутність єдиної правильної відповіді також надає учням можливість виражати власну індивідуальність за допомогою іноземної мови, що часто призводить до високого рівня особистого залучення учасників [34, с. 38].

Хороша вправа для розвитку комунікативних навичок, із врахування особистісних потреб учнів – «Дискусійні сесії». Вони особливо допомагають поставити вчителя на рівні з учнями. Небезпеку надмірного домінування викладача часто можна зменшити шляхом впровадження більш неформальних розташувань місць для сидіння. Коли викладач стоїть перед усім класом, його позиція підкреслює авторитет як «знаючого». Більш неформальне розташування, наприклад, по колу, значно сприяє підкресленню рівності учнів як комунікаторів. Викладач також може вирішити розділити клас на самостійні групи. У такому випадку він повинен надати матеріали або інструкції, здатні підтримувати взаємодію без його безпосередньої присутності. Наприклад, він може запропонувати кожній групі сформулювати власні думки щодо низки конкретних питань, перш ніж представити їх для обговорення на «пленарному» засіданні всього класу.

Переваги цієї вправи в тому, що це створює багатий стимул для комунікативної взаємодії, а саме різноманітний досвід, інтереси та думки учнів. Ці аспекти можуть доповнюватися письмовими або візуальними матеріалами, які вводять до класу додаткові елементи зовнішнього світу. Таким чином, створюється контекст для широкого спектра комунікативних функцій та смислових сфер. Крім того, учні повинні практикувати навички, необхідні для управління тривалими сесіями соціальної взаємодії, такими як введення нової теми, чергування у розмові або підтримка дискусії в складні моменти. Це надає учням можливість виражати власну особистість та досвід через іноземну мову. Крім того, це забезпечує цінний досвід використання мови як засобу управління власними соціальними відносинами [34, с. 47].

Перегукується із цією вправою підхід, що ґрунтується на використанні діалогів і рольових ігор, пов'язаних із шкільним досвідом. Головні прихильники цього підходу розглядають його не лише як лінгвістичний, а й як «терапевтичний» інструмент [34, с. 50]. Через діяльність з вивчення іноземної мови метою є допомогти молодим учням зрозуміти своє оточення та впоратися з його проблемами. Для цього окремі аспекти їхнього досвіду (наприклад, домашнє завдання, занепокоєння через низькі оцінки, конфлікти з дорослими) обговорюються в класі іноземною мовою та стають темою діалогів і рольових ігор. Наприклад, після обговорення причин невдач учнів у школі вчитель та/або учні можуть скласти такий діалог (альтернативно, діалог може бути поданий спочатку та слугувати відправною точкою для подальшого обговорення та рольової гри):

Edith: Where's Elizabeth these days? I haven't seen her for ages.

Molly: Elizabeth? She's left school.

Edith: Not intelligent enough, eh?

Molly: Rubbish! She's as intelligent as you and me.

Edith: It serves her right. She never did her homework, did she? I always do mine.

Molly: You needn't boast. Your mother keeps you at it. And your father helps you with maths.

Edith: What's that got to do with it? [34, с. 50].

Останній тип вправ, які варто виокремити – це імпровізація. Відправною точкою для імпровізації може слугувати проста повсякденна ситуація, в якій учнів просять уявити себе. Наприклад, їх можна попросити розіграти (у парах) сцену, в якій гість їхнього міста цікавиться, що варто відвідати, або (у парах чи групах) зустріч старих друзів, які не бачилися кілька років [34, с. 60].

У деяких видах діяльності більше уваги приділяється ідентифікації з певними типами персонажів. Наприклад, працюючи у парах або групах, учнів можуть попросити уявити себе людьми, зображеними на конкретній фотографії. Вони мають визначити, які події передували ситуації, зображеній на фото, та вигадати події, що відбудуться далі. Схожою може бути вправа, де учням роздають перші кілька рядків діалогу та просять його продовжити. У вправах, таких як імпровізація на основі фотографій, учитель може спершу попросити учнів домовитися про спільне трактування ситуації та їхніх взаємин, щоб забезпечити більш міцну основу для імпровізування. У багатьох випадках така підготовка створює контекст, у якому є багато творчого використання мови між учнями [34, с. 60].

Справді, під час імпровізації учні мають ще більшу свободу, ніж у ситуаціях поза класом, де вони повинні дотримуватися більш жорстких зовнішніх обмежень щодо того, що можна говорити та робити. У цьому сенсі імпровізація не є способом підготовки учнів до конкретних комунікативних потреб. Натомість вона спрямована на розвиток загальної впевненості та плавності використання іноземної мови, дозволяючи учням досліджувати та використовувати свій комунікативний репертуар будь-якими способами. Крім того, вона заохочує їх виражати власну уяву та індивідуальність через іноземну мову, що, у свою чергу, допомагає їм пов'язати нову мову з власною

особистістю та підвищує відчуття емоційної безпеки в іноземному мовному середовищі [34, с. 62].

Отже, англомовна комунікативна компетентність є ключовим елементом у навчанні, що забезпечує здатність учнів ефективно взаємодіяти в англомовному середовищі. Це поняття включає в себе знання, уміння та навички, які формуються через комунікативний підхід, що акцентує увагу на практичному використанні мови. Важливість адекватного вибору методів і форм навчання, таких як інтерактивні методи та групова робота, сприяють розвитку готовності до англомовного спілкування. Моделювання реальних комунікативних ситуацій у навчальному процесі є важливим для розвитку практичних мовленнєвих умінь. Комунікативний підхід, орієнтований не лише на структуру мови, але й на її функціональне використання, є основою для ефективного навчання. Таким чином, формування англомовної комунікативної компетентності є складним процесом, що вимагає інтеграції різних компонентів і підходів для досягнення ефективного навчання.

ВИСНОВКИ

Отож, в результаті виконаної роботи було з'ясовано, що англomовна комунікативна компетентність є важливим аспектом навчання англійської мови у старшій школі, що дозволяє учням ефективно взаємодіяти в англomовному середовищі. Вона базується на сукупності знань, умінь і навичок, які формуються через комунікативний підхід, що підкреслює важливість практичного використання мови. Відповідно до досліджень Сенченка, успішність формування цієї компетентності залежить від адекватного вибору методів і форм навчання, таких як інтерактивні методи та групова робота. Федоренко наголошує на важливості моделювання реальних комунікативних ситуацій у навчальному процесі, що сприяє розвитку практичних мовленнєвих умінь. Літлвуд підкреслює значення комунікативного підходу, який орієнтується не лише на структуру мови, але й на її функціональне використання. Таким чином, формування англomовної комунікативної компетентності є складним процесом, що вимагає інтеграції різних компонентів і підходів для досягнення ефективного навчання.

При тому, працюючи над формуванням комунікативної компетенції в старшій школі важливо враховувати особливості підліткового віку учнів. У цей період підлітки проходять через значні фізичні, когнітивні та психосоціальні зміни, що впливають на їхню соціалізацію та індивідуалізацію. Підліткова криза, яка часто супроводжує цей етап, може бути продуктивною для формування особистості, якщо застосовувати особистісно-орієнтований підхід. Важливими аспектами є розвиток ідентичності, самовизначення та самоактуалізація, що сприяють професійній орієнтації. Нейролінгвістичні підходи та інтерактивні технології, можуть підвищити ефективність навчання, сприяючи кращому засвоєнню мови та розвитку комунікативних навичок. Ці методи допомагають учням не лише здобувати знання, але й формуватися як повноцінні особистості, готові до дорослого життя.

Враховуючи всі ці особливості варто підкреслити в чому полягає перевага особистісно-орієнтованого підходу при навчанні англійської мови в старшій школі. Цей підхід акцентує увагу на унікальності кожного студента, враховуючи його індивідуальні потреби, інтереси та здібності. Він базується на гуманістичному характері педагогічної взаємодії, де викладач виступає наставником і партнером, а не лише транслятором знань. Основні принципи цього підходу включають самоактуалізацію, індивідуальність, суб'єктність, свободу вибору, творчу взаємодію, довіру та підтримку. Викладачі, застосовуючи психолого-педагогічні технології, створюють умови для гармонійного розвитку особистості студента, стимулюючи його до самостійності та творчості. Інноваційна сутність підходу полягає в переосмисленні ролі педагога, який допомагає студентам розкрити свій потенціал і досягти успіху в навчанні.

Варто підкреслити практичну діяльність у конкретному навчальному середовищі, зокрема експеримент безпосередньо з учнями.

У дослідженні вивчення ефективності особистісно-орієнтованого підходу у викладанні англійської мови для учнів 10-го класу було проведено анкетування та опитування учнів, що дозволило оцінити їхні зацікавленості та ставлення до навчання. Основними компонентами експерименту були вибір методів навчання, підбір матеріалів, проведення самого експерименту, збір даних та їх аналіз. Метою було перевірити дієвість формування англомовної комунікативної компетенції в умовах особистісно-орієнтованого підходу. Експериментальна робота складалася з трьох етапів: збору інформації про учнів, організації експериментального уроку та аналізу результатів анкетування. Учні працювали в рівних умовах, що забезпечувалося однаковою програмою та підручником.

Проведене дослідження, дало змогу комплексно оцінити особливості формування англомовної комунікативної компетентності в умовах особистісно-орієнтованого підходу. Організація дослідження була спрямована на виявлення

мотиваційних чинників, труднощів та навчальних потреб учнів, а також на оцінку ефективності застосованих комунікативних методів. Використані методи — анкетування, спостереження й аналіз рефлексивних відповідей — забезпечили можливість прослідкувати динаміку ставлення учнів до вивчення англійської мови та їх сприйняття навчального процесу.

Отримані результати засвідчують, що більшість учнів мають переважно практичну, інструментальну мотивацію до вивчення англійської мови, але водночас демонструють високу зацікавленість у діяльнісних формах роботи: групових дискусіях, обговореннях та застосуванні мови в реальних комунікативних ситуаціях. Основними чинниками успішності є релевантність тем, підтримка вчителя та доступні мовні зразки, тоді як труднощі пов'язані передусім із граматикою та обмеженістю словникового запасу. Результати підтверджують ефективність особистісно-орієнтованого підходу, який акцентує увагу на потребах учнів, створенні сприятливого психологічного середовища та застосуванні різноманітних комунікативних завдань, що сприяють реальному розвитку англійської комунікативної компетентності.

Враховуючи це, варто усвідомлювати важливість використання підходу в подальших уроках формування комунікативної компетенції у старших класах, зокрема важливо володіти якісним інструментарієм, аби втілювати особистісно-орієнтований підхід на практиці.

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у розвитку комунікативної компетенції учнів старших класів. Використання особистісно-орієнтованих підходів та інтерактивних вправ, таких як «Відкритий мікрофон» і «Снігова куля», сприяє активній участі учнів у навчальному процесі. Цифрові платформи, такі як Google Classroom, LearningApps, Padlet, Linoit, а також сервіси для самоперевірки, як Kahoot і Quizizz, підтримують розвиток соціальних навичок і навичок самооцінки. Онлайн-платформи EduCanon та EDpuzzle допомагають інтегрувати відеоконтент у навчання, що підвищує критичне мислення та самонавчання. Кооперативне навчання, засноване на спільній

діяльності в малих групах, підвищує мотивацію та ефективність навчання, створюючи дружню атмосферу співпраці. Ці підходи не лише покращують навчальні результати, але й сприяють формуванню відповідальності та самостійності учнів, розвиваючи їх, як особистостей.

Отже, англомова комунікативна компетентність є ключовим елементом у навчанні, що забезпечує здатність учнів ефективно взаємодіяти в англомовному середовищі. Це поняття включає в себе знання, уміння та навички, які формуються через комунікативний підхід, що акцентує увагу на практичному використанні мови. Важливість адекватного вибору методів і форм навчання, таких як інтерактивні методи та групова робота, сприяють розвитку готовності до англомовного спілкування. Моделювання реальних комунікативних ситуацій у навчальному процесі є важливим для розвитку практичних мовленнєвих умінь. Комунікативний підхід, орієнтований не лише на структуру мови, але й на її функціональне використання, є основою для ефективного навчання. Таким чином, формування англомовної комунікативної компетентності є складним процесом, що вимагає інтеграції різних компонентів і підходів для досягнення ефективного навчання.

Результати даного дослідження можуть бути використані для майбутніх наукових робіт, а також на практиці при формуванні англомовної комунікативної компетенції учнів старшої школи, в умовах особистісно-орієнтованого підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Безкоровайна О. В. Пріоритетні тенденції розвитку методики викладання іноземних мов та культур в контексті особистісно орієнтованого підходу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. № 9. С. 17–21
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко та ін. – Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
3. Гурєєва Л. В., Козьміна Н. А. Особистісно-орієнтований підхід та технологія навчання у співпраці. *Київський політехнічний інститут*. URL: https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/gureeva_kozmina_osobystisno.pdf (дата звернення: 05.11.2025).
4. Зміст освіти. *Зміст освіти у вищій школі*. URL: https://elib.lntu.edu.ua/sites/default/files/elib_upload/%D0%B5%D0%BD%D0%BF%20%D1%80%D1%83%D0%B4%D1%8C/page7.html#:~:text=%D0%97%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%82%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8%20%E2%80%93%20%D1%86%D0%B5%20%D1%87%D1%96%D1%82%D0%BA%D0%BE%20%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B5,%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%BE%D0%BA%2C%20%D0%BD%D0%B5%D0%BE%D0%B1%D1%85%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D1%85%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%B6%D0%B8%D1%82%D1%82%D1%94%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%BB%D1%8E%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B8 (дата звернення: 05.11.2025).
5. Качанов В. І., Кодалашвілі О. Б. Сучасні методичні підходи до викладання англійської мови. *Наукові записки [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні науки*. 2019. № 142. С. 98–106

6. Кожухова Т. В. Особистість. *Фармацевтична енциклопедія*. URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/3138/osobistist> (дата звернення: 05.11.2025).
7. Мірошнікова А. Формувальне оцінювання: не смайликами єдиними. *Освіторія*. URL: <https://osvitoria.media/experience/formuvalne-otsinyuvannya-ne-smajlykamy-yedynymy/#:~:text=1.,%D0%B4%D0%B0%D1%94%20%D1%97%D0%BC%20%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%94%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%80%D0%B8%2C%20%D0%BA%D1%83%D0%B4%D0%B8%20%D1%80%D1%83%D1%85%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%81%D1%8F> (дата звернення: 05.11.2025).
8. Особистісно орієнтована освіта. *Вікіпедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%BE_%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%94%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B0_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0 (дата звернення: 05.11.2025).
9. Про затвердження Тимчасового положення про професійний ліцей : Положення Верховної Ради України від 17.10.2022 № 587 : 2002.
10. Сенченко, Я. С. Зміст формування англомовної комунікативної компетентності учнів професійних ліцеїв. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. №1. С. 274-282.
11. Сучасний психолого-педагогічний словник / уклад.: О. І. Шапран, Ю. П. Шапран, Н. В. Ігнатенко. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я. М., 2016. 473 с.
12. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Полтава, 2005. 36 с.
13. Царькова О. В., Єгорова О. І. Психологічні особливості самоактуалізації особистості в юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2017. Т. 1, № 5. С. 51–56.

- 14.Чепель В. В. Особистісно-орієнтований підхід як важлива умова ефективності процесу навчання. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/2-bfa1> (дата звернення: 05.11.2025).
- 15.Шикун А. В. Вплив особистісно-орієнтованого підходу до навчання на формування мовних компетенцій ученьів у вищому навчальному закладі. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 7. С. 1–18.
- 16.Шупічук Д. В. Формування мовленнєвої компетенції учнів старшої школи в говорінні засобами інтернет контенту / Д. В. Шупічук. – Рівне : РДГУ, 2022. – 85 с.
- 17.Юрченко В. В. Особистісно-орієнтований підхід до навчання іноземних мов в закладах вищої освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2024. № 54. С. 78 – 86.
- 18.Яценко С.Л. Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. *Проблеми освіти: Наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Спецвипуск*. 2015. №. 85. С. 116–122.
- 19.Adolescent health. *World Health Organization*. URL: https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 (date of access: 05.11.2025).
- 20.British Council. Learn English. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/> (date of access: 05.11.2025).
- 21.British Council. Learn English Teens. URL: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/> (date of access: 05.11.2025).
- 22.Canva. URL: <https://www.canva.com/> (date of access: 05.11.2025).
- 23.Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). *Council of Europe*. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (date of access: 05.11.2025).
- 24.Duolingo. URL: <https://www.duolingo.com/> (date of access: 05.11.2025).
- 25.ESL Brains. URL: <https://eslbrains.com/> (date of access: 05.11.2025).

26. Formative Assessments: Why, When & Top 5 Examples. *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=-RXYTpgvB5I&list=PLTkqYL9IytiTbvxrZQ_Brwe8XEINMe3NW&index=12 (date of access: 05.11.2025).
27. Google Classroom. URL: <https://classroom.google.com> (date of access: 05.11.2025).
28. Google Forms. URL: <https://docs.google.com/forms> (date of access: 05.11.2025).
29. Google Slides. URL: <https://docs.google.com/presentation> (date of access: 05.11.2025).
30. Intermediate/Advanced Speaking Activities ESL. *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=WZSizcIfowE&list=PLTkqYL9IytiTbvxrZQ_Brwe8XEINMe3NW&index=6 (date of access: 05.11.2025).
31. Kahoot. URL: <https://create.kahoot.it/discover> (date of access: 05.11.2025).
32. LearningApps. URL: <https://learningapps.org/> (date of access: 05.11.2025).
33. Linoit. URL: <https://en.linoit.com/> (date of access: 05.11.2025).
34. Littlewood W. Communicative language teaching. An Introduction. Cambridge University Press, 1981. 108 p.
35. Marynchenko H., Беляєва К. Особистісно-орієнтовані технології навчання та їх використання на уроках історії. *The 4th International Scientific and Practical Conference "Topical Issues of the Development of Modern Science"*. 2019. P. 303–308.
36. Once upon a picture. URL: <https://www.onceuponapicture.co.uk/> (date of access: 05.11.2025).
37. Roger T., David W. J. An overview of cooperative learning. URL: <https://media.sabda.org/alkitab-1/Pdfs/Roger-David-Johnson-Overview%20of%20Cooperative.pdf> (date of access: 05.11.2025).
38. Savignon, S.J. Communicative Competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. 2017.

39. Top Speaking Games/ Activities! ESL. *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=YYfDFmAufY&list=PLTkqYL9IytiTbvxrZQ_Brwe8XEINMe3NW&index=2 (date of access: 05.11.2025).
40. Wordwall. URL: <https://wordwall.net/> (date of access: 05.11.2025).

ДОДАТКИ

Додаток 1

Анкета

У наступних запитаннях дайте відповідь відповідно до того, як це актуально для Вас.

1. Чому Ви вивчаєте англійську мову?
2. Що Вам подобається у вивченні англійської мови?
3. Що Вам не подобається у вивченні цієї мови?
4. Що Вас мотивує у вивченні англійської?
5. Що Вас демотивує?
6. Чи відчуваєте Ви втрату мотивації, коли вивчаєте те, що не відповідає меті Вашого навчання?
7. Коли Ви відчуваєте найбільший ефект від вивчення мови?
8. Чи допомагає вивчення англійської Вам розвиватись як особистості? Якщо так, то як саме?
9. Чи допомагає Вам вивчення англійської краще пізнавати себе і навколишній світ? Якщо так, то як саме.

10. Чи допомагають Вам активності на уроці (такі як групова робота, робота в парах, обговорення, тощо) будувати відносини з однокласниками чи вчителем?

11. Як саме?

12. Як, на Вашу думку, вивчення англійської допоможе Вам у майбутньому житті?

Анкета

Рефлексія уроку з формування комунікативної компетенції

1. Наскільки для тебе були актуальними теми для дискусії на уроці?

- Дуже актуальні
- Частково актуальні
- Не дуже актуальні
- Зовсім не актуальні

Якщо хочеш, поясни свою відповідь: (необов'язково)

2. Чи відчував(-ла) ти бажання висловити свою думку під час обговорення?

- Так
- Частково / не завжди
- Ні

Поясни, чому так або ні: (обов'язково)

3. Чи було тобі достатньо мовних структур і фраз, щоб висловити свою думку англійською?

- Так, повністю
- Частково
- Ні

4. Якщо мовних структур не вистачало — яких саме?

5. Що тобі було найбільш корисним або цікавим на цьому уроці?

6. Чого тобі не вистачало на цьому уроці?

7. Що мотивувало тебе спілкуватися англійською на уроці?

- Цікава тема
- Можливість висловити власну думку
- Робота в парах / групах
- Підтримка вчителя
- Зрозумілі приклади й фрази
- Нічого не мотивувало
- Інше (вкажи що саме):

Якщо нічого не мотивувало — що могло б тебе мотивувати?

8. Як, на твою думку, можна було б зробити цей урок кращим?

Partner A	Partner B
<i>You meet B in the street.</i>	<i>You meet A in the street.</i>
A: Greet B.	A:
B:	B: Greet A.
A: Ask B where he is going.	A:
B:	B: Say you are going for a walk.
A: Suggest somewhere to go together.	A:
B:	B: Reject A's suggestion. Make a different suggestion.
A: Accept B's suggestion.	A:
B:	B: Express pleasure.