

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА
факультет іноземних мов
кафедра англійської мови**

**Реалізація проектної методики у формуванні англомовної компетентності у
письмі учнів старшої школи**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

студентка 2 курсу, 207м групи

Галиць Олесь Андріївна

Керівник:

кандидат педагогічних наук,

доцент **Шибя А.В.**

До захисту допущено

на засіданні кафедри

протокол №_____ від _____ 2025 р.

Зав. кафедрою _____ Соловйова О.В.

Чернівці – 2025

АНОТАЦІЯ

ГАЛИЦЬ, Олеся. 2025. Реалізація проектної методики у формуванні англomовної компетентності у письмі учнів старшої школи. [Магістерська робота]. Спеціальність: 014 Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література). Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2025. 88 с.

Ця магістерська робота присвячена розвитку та формуванню англomовної компетентності у письмі в учнів старшої школи із застосуванням проектного методу. Метою є теоретичне обґрунтування та перевірка його ефективності. Дослідження спрямоване на формування письмових умінь через проектну діяльність. Використано аналіз літератури, педагогічні спостереження, пробне навчання та статистичну обробку результатів. Наукова новизна полягає в розробленні й апробації моделі формування навичок письма та комплексу завдань до підручника *Focus 3*. Практичне значення полягає в можливості використання методики у шкільному навчанні. Робота містить вступ, три розділи, висновки та додатки.

Ключові слова: англomовна компетентність, письмові навички, проектний метод, старша школа, формування англomовної компетентності у письмі.

ABSTRACT

HALYTS, Olesia. 2025. Implementation of project-based-learning in the formation of English language competence in writing in high school students. [M.A. Thesis]. Major: 014 Secondary Education (English Language and Foreign Literature). Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, 2025. 88 p.

The master's thesis is devoted to the development and formation of English language writing skills in senior high school students using the project method. The aim is to theoretically substantiate and verify its effectiveness. The research is aimed at developing writing skills through project-based-learning. Literature analysis, pedagogical observations, action research and statistical processing of results were used. The scientific novelty lies in the development and testing of a model for developing English writing skills and a set of tasks for the Focus 3. The practical significance lies in the possibility of using the methodology in school education. The thesis contains an introduction, three chapters, conclusions and appendices.

Keywords: English language competence, writing skills, project method, secondary school, development of communicative competence.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень.
Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів
мають посилання на відповідне джерело.

_____ О. А. Галиць
(підпис)

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ	11
1.0 Вступні зауваження.....	11
1.1 Поняття комунікативної компетентності та її структура.....	11
1.2 Особливості англomовної компетентності в письмі.....	23
1.3 Вікові особливості учнів старшої школи.....	28
Висновки до розділу 1.....	31
РОЗДІЛ 2 ПРОЄКТНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ	32
2.0 Вступні зауваження.....	32
2.1 Історія розвитку і сутність проєктного методу.....	32
2.2 Використання проєктного методу у навчанні письма та види проєктів.....	39
2.3 Переваги та виклики використання проєктного методу для формування англomовної компетентності в письмі.....	44
Висновки до розділу 2.....	51
РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОГО МЕТОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	54
3.0 Вступні зауваження.....	54
3.1 Підготовка та реалізація пробного навчання з перевірки ефективності застосування проєктного методу для формування англomовної компетентності в письмі учнів старшої школи.....	55

3.2 Інтерпретація результатів пробного навчання для перевірки ефективності формування англомовної компетентності в письмі учнів старшої школи в процесі застосування проєктного методу.....	60
3.3 Методичні рекомендації щодо організації формування англомовної компетентності в письмі учнів старшої школи в ході застосування проєктного методу.....	66
Висновки до розділу 3.....	68
ВИСНОВКИ	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	73
ДОДАТКИ	83

ВСТУП

Сучасна освіта вимагає від учнів не лише володіння мовними знаннями, а й уміння ефективно застосовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті особливої актуальності набуває розвиток англомовної компетентності, зокрема в письмі, яке є одним із ключових видів мовленнєвої діяльності. Письмове мовлення поєднує лінгвістичні, когнітивні та соціокультурні вміння, що забезпечують можливість висловлювати думки, аргументувати позицію, створювати тексти різних жанрів і стилів. Сучасні тенденції в освіті спрямовані на підвищення ролі активних, творчих і методи орієнтовані на учнів, серед яких важливе місце посідає проєктний метод. Його суть полягає у створенні навчального середовища, де учні здобувають знання та формують уміння через виконання практично орієнтованих завдань, що мають реальний результат. Проєктна діяльність розвиває самостійність, критичне мислення, здатність до співпраці й самооцінювання, що безпосередньо впливає на формування англомовної компетентності у письмі.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів удосконалення навчання письма у школі. Традиційні підходи, які переважно зосереджуються на граматиці й контролі помилок, не завжди сприяють розвитку творчості та мотивації учнів. Проєктний метод дозволяє перетворити навчання письма на інтерактивний процес, де учні стають активними учасниками створення текстів, осмислюють власний досвід і використовують мову як засіб самовираження.

Об'єкт дослідження – процес формування англомовної компетентності в письмі учнів.

Предмет дослідження – застосування проєктного методу як засобу розвитку англомовної компетентності у письмі у процесі навчання англійської мови.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та перевірка ефективності проєктного методу у формуванні англомовної компетентності в письмі учнів старшої школи.

Робота має такі завдання:

- визначити поняття компетентності в письмі та її структуру;
- схарактеризувати особливості англомовної компетентності в письмі;
- окреслити вікові особливості учнів старшої школи;
- проаналізувати застосування методу проєктів у навчанні письма.
- перевірити ефективність методу проєктів процесі формування англомовної компетентності в учнів одинадцятого класу.

Методи дослідження: пробне навчання, теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури; вивчення, метод дедукції, індукції, класифікації; метод педагогічного спостереження, статистичного обчислення результатів спостереження.

Наукова новизна дослідження полягає у розробленні та апробації моделі формування англомовної компетентності в письмі учнів засобами проєктного методу, а також у створенні системи практичних завдань до підручника Focus 3, орієнтованих на розвиток письмових навичок у реальному комунікативному контексті.

Теоретична значущість роботи полягає в науковому обґрунтуванні теоретичних і методичних основ використання методу проєктів як засобу формування навичок письма учнів старшої школи.

Практична значущість роботи полягає в можливості використання запропонованого комплексу вправ у перебігу навчання учнів старшої школи, що працюють з підручником Focus 3.

Особистий внесок студента в розв'язання поставленої проблеми включає формування англомовної компетентності у письмі та проєктної методики, що дозволило обґрунтувати теоретичні положення дослідження. Охоплює організацію та проведення пробного навчання, здійснення діагностики рівня

сформованості письмової компетентності учнів, обробку та аналіз отриманих результатів.

Апробацію магістерської роботи здійснено у доповіді на щорічній науковій конференції студентів факультету іноземних мов Чернівецького національного університету [6], а також у статті опублікованій у «Магістерських студіях» кафедри англійської мови факультету іноземних мов Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича [7].

Пробне навчання проводилось з учнями 11 класу на базі Чернівецького ліцею № 11 «Престиж».

Структура роботи: магістерське дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

Перший розділ присвячено теоретичним засадам формування англомовної компетентності в письмі. У ньому подано вступні зауваження, розкрито поняття компетентності та її структуру, охарактеризовано особливості англомовної компетентності у письмі, а також окреслено вікові особливості учнів старшої школи, що впливають на формування писемних умінь.

Другий розділ зосереджений на проєктному методі як засобі розвитку англомовної компетентності в письмі. Він містить огляд історії становлення й сутності проєктного методу, аналізує можливості застосування проєктної діяльності у навчанні письма та описує основні види навчальних проєктів. Окремо розглядаються переваги, потенціал і виклики використання проєктної методики у процесі формування письмових умінь в учнів старшої школи.

Третій розділ присвячено апробації ефективності проєктного методу в реальних умовах навчання. У ньому представлено підготовку та реалізацію пробного навчання, спрямованого на перевірку результативності застосування проєктної методики для формування англомовної компетентності в письмі. Також подано інтерпретацію даних пробного навчання та сформульовано

методичні рекомендації щодо організації роботи вчителя під час впровадження проєктного підходу у старшій школі.

У висновках до розділів подано стислий аналіз отриманих результатів на кожному етапі дослідження.

У загальних висновках узагальнено ключові теоретичні та практичні положення роботи й окреслено ефективність застосованого підходу.

Список використаних джерел містить 97 джерел з яких 47 іноземні , що стали основою теоретичного й практичного матеріалу дослідження.

Додатки містять матеріали, плани уроків та дидактичні розробки

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ

1.0 Вступні зауваження

Комунікативна компетентність є однією з ключових складових сучасної освіти, особливо в умовах глобалізації, коли знання англійської мови стає необхідною умовою успішної взаємодії в міжнародному середовищі. Оволодіння навичками письма має особливе значення в цьому процесі, оскільки вони не лише забезпечують можливість передавати інформацію, але й формують основу для вдумливого спілкування, критичного мислення та творчого самовираження.

Цей розділ присвячено теоретичним засадам процесу формування англomовної компетентності в письмі. У першій частині розглядаються основні концепції та структура комунікативної компетентності, які є основою для подальшого аналізу. Друга частина присвячена специфіці розвитку англomовної компетентності в письмі в контексті навчання англійської мови. Остання частина розділу присвячена методам і підходам, які сприяють ефективному розвитку навичок письма учнів з урахуванням сучасних педагогічних технологій і тенденцій.

Таким чином, метою розділу є представлення основних теоретичних положень, необхідних для більш глибокого розуміння процесу формування англomовної компетентності в письмі та визначення оптимальних стратегій.

1.1 Поняття комунікативної компетентності та її структура

У сучасній педагогіці навчання англійської мови поняття комунікативної компетентності займає центральне місце, оскільки воно визначає здатність учня вміло та доречно використовувати англійську мову в реальних комунікативних ситуаціях. Розвиток цієї компетентності вважається кінцевою метою

викладання англійської мови у навчальних закладах, оскільки знання лексики та граматики самі по собі не гарантують успіху в комунікації.

Термін «комунікативна компетентність» не є новим у педагогічній літературі, однак однозначна трактовка цього поняття на сьогодні відсутня. На думку Л. Гавриляк, точне визначення «комунікативної компетентності» все ще не сформоване у сучасних дослідженнях [5, с. 70].

Розвиток підходів до вивчення англійської мови тісно пов'язаний з розвитком терміну комунікативна компетентність. На початку концепція мовної компетентності розумілася досить вузько на основі ідей Н. Хомського. Незалежно від контексту спілкування пріоритетом були знання граматики та лексики. Але такий метод не працював для ефективної комунікації. У міру розширення концепції завдяки внескам Д. Хаймса, М. Канале та М. Свейна та інших стало очевидним, що успішне оволодіння мовою вимагає не лише розуміння мовних структур, але й уміння використовувати мову відповідно до соціальних і культурних норм. У результаті цього прогресу були розроблені стратегії, які допомагають учням правильно використовувати мову в різних комунікативних ситуаціях.

Словосполучення «комунікативна компетентність» було введено північноамериканським лінгвістом та антропологом Деллом Хаймсом наприкінці 1960-х років. Він використовував дане словосполучення для відображення таких ключових позицій щодо знання та використання мови:

- здатність добре користуватися мовою передбачає знання, як правильно використовувати мову в кожному конкретному контексті;
- здатність говорити і розуміти мову не ґрунтується виключно на граматичних знаннях;
- те, що вважається доречною мовою, залежить від контексту і може включати наприклад, говоріння, письмо, спів [76].

У 1957 році Ноам Хомський (Noam Chomsky) запропонував термін «лінгвістична компетентність», та довів що граматика мови це теорія. Це

важливий внесок у розуміння лінгвістики та, як вивчається мова. Ноам Хомський стверджував, що знання граматичних правил регулюють мову та дозволяє мовцям створювати нові та граматично правильні речення і пояснює той факт, що мовці здатні розпізнавати граматично неправильні та правильні речення. Дослідник також зазначав, що носії мови мають імпліцитне знання граматичних правил своєї мови. На його думку, ці знання дозволяють мовцям будувати нові граматично правильні речення і розпізнавати граматично неправильні речення [58].

З іншої сторони Делл Хаймс, мав іншу думку та визнавав важливість граматичних знань і «стверджував, що для ефективної комунікації мовці повинні не лише розуміти граматичну правильність і неточність, але й усвідомлювати комунікативну доречність у конкретному контексті» [77]. Д. Хаймс, який визначає комунікативну компетентність як не лише мовленнєві компоненти людської діяльності. Хороше володіння власною мовою та англійською мовою, а також правильне використання граматики є важливими компонентами комунікативної діяльності людини. Це стосується соціальних і культурних факторів, а не лише використання мови. Учень має враховувати соціокультурний контекст спілкування, оскільки ефективна комунікація неможлива без розуміння норм, цінностей і традицій іншої культури. Д. Хаймс розглядав комунікативну компетентність як інтегроване утворення, наголошуючи, що установки, цінності, мотивація та особливості мовного використання є її невід'ємними складовими [76].

Такі дослідники як Майкл Канел та Меріл Свейн доповнили поняття «комунікативна компетентність» та розробили трьохкомпонентну модель комунікативної компетентності, яка суттєво вплинула на методологію викладання англійської мови [55, с. 12]. Науковці розвинули концепцію комунікативної компетентності Д. Хаймса і визначили її як здатність використовувати мову доречно і граматично правильно. Модель складається з трьох основних компонентів: граматичної, соціолінгвістичної та стратегічної компетентності (рис. 1.1).

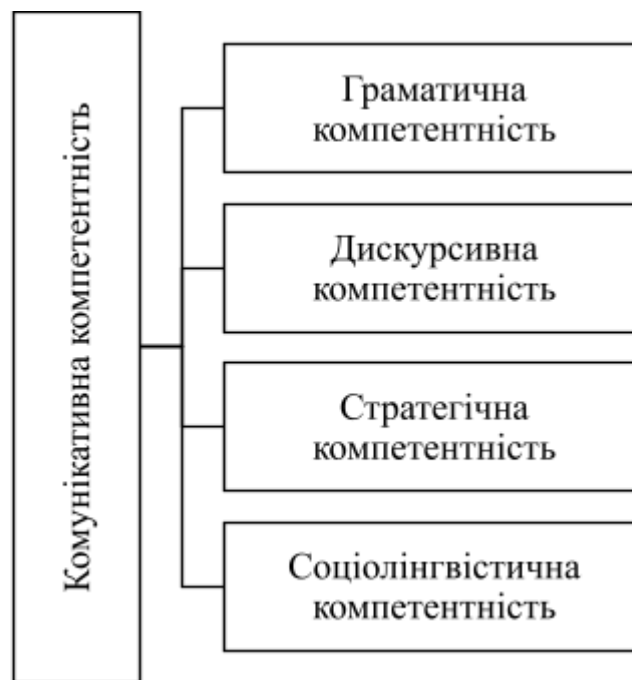


Рис. 1.1 Модель комунікативної компетентності за М. Канелом та М. Свейн

Відповідно до М. Канела та М. Свейн, комунікативна компетентність складається з наступних елементів:

1. граматична компетентність – цей компонент охоплює знання граматики, лексики, фонології, морфології та інших аспектів мови, які є основою для створення граматично правильних речень. Граматична компетентність дозволяє мовцям створювати лінгвістично правильні речення.

2. Соціолінгвістична компетентність – складова, яка забезпечує здатність використовувати мову відповідно до соціальних і культурних норм. Соціолінгвістична компетентність охоплює такі аспекти, як тон голосу та вибір мовленнєвих стратегій залежно від ситуації та культурних особливостей співрозмовника. Завдяки цьому компоненту людина здатна робити доречні висловлювання в певних соціальних ситуаціях.

3. Стратегічна компетентність – розуміється як здатність мовця використовувати різні стратегії, щоб компенсувати брак знань або мовні помилки. Наприклад, можна використовувати перефразування, жести, паузи тощо. Стратегічна компетентність допомагає мовцям уникати комунікативних

бар'єрів і полегшує спілкування, навіть якщо вони не мають спеціальних лінгвістичних знань [55, с. 13].

4. Дискурсивна компетентність – компонент, який Майкл Канел додав до моделі пізніше. Дискурсивна компетентність означає здатність логічно і послідовно поєднувати речення у більші мовні одиниці (тексти, діалоги тощо). Цей компонент є важливим для досягнення цілісного розуміння та відтворення [55, с. 13].

Покращена концепція комунікативної компетентності була запропонована Л. Бахманом у 1990 році [50]. Модель є більш деталізованою, ніж М. Канела та М. Свейн. (рис. 1.2).

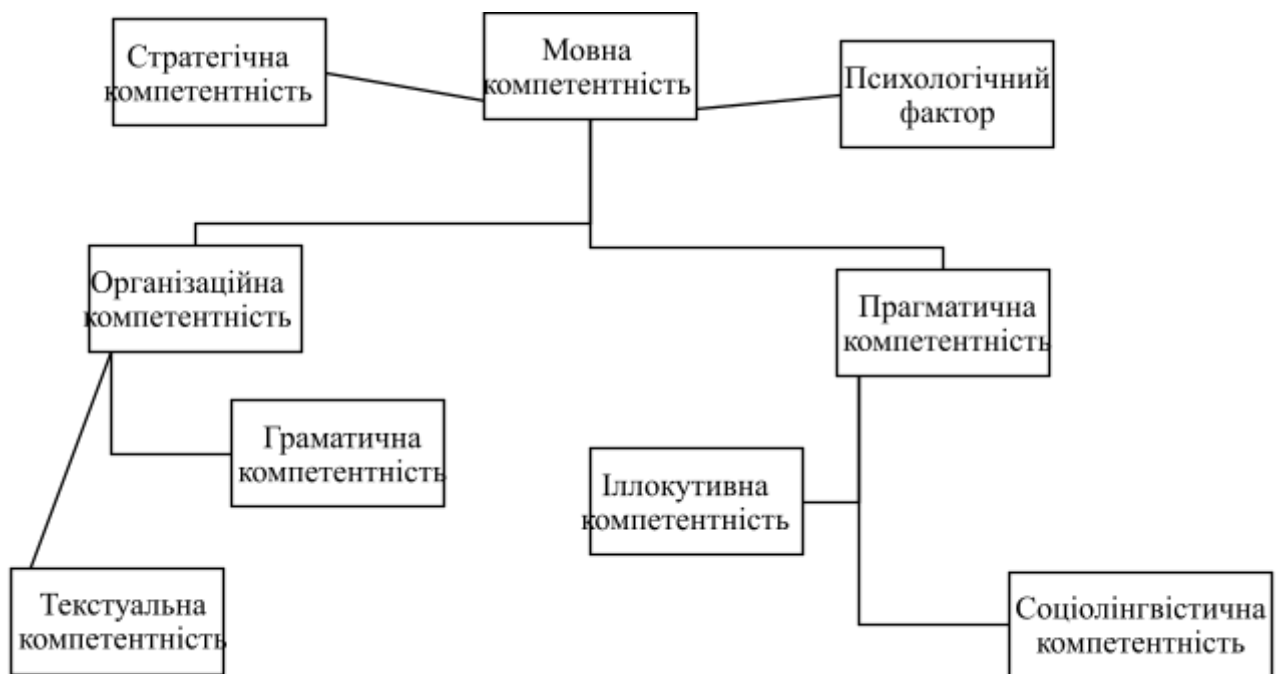


Рис. 1.2 Модель комунікативної компетентності за М. Бахманом

У моделі М. Бахмана мовна компетентність поділяється на дві основні категорії:

- організаційна компетентність;
- прагматична компетентність.

Організаційна компетентність включає граматичну компетентність та текстову компетентність, остання відповідає дискурсивній компетентності

М. Канале. Граматична компетентність включає знання лексики, морфології, синтаксису та фонології на рівні речень, тоді як текстова компетентність – це знання правил поєднання речень у текст, організований відповідно до правил когезії та риторики [50].

М. Бахман поділяє прагматичну компетентність на лінгвістичну та соціолінгвістичну. Здатність виконувати різноманітні функції мови називається лінгвістичною компетенцією, тоді як соціолінгвістична компетентність включає розуміння стилістики, діалекту, регістру та культурних референцій. На відміну від моделей М. Канале та М. Свейн, де стратегічна компетентність є лише одним із компонентів комунікативної компетентності, М. Бахман виділяє стратегічну компетентність як окремий компонент, який виконує регулятивну функцію окремо від інших компонентів [50]. Модель М. Бахмана, яка включає лінгвістичну, прагматичну та стратегічну компетентності, має значний вплив на сучасне викладання англійською мовою, оскільки акцентує увагу на розвитку не лише лінгвістичної компетентності, але й здатності ефективно контролювати власну комунікацію та адаптувати її до культурного контексту.

У сучасному світі особливо важливо розуміти, як спілкуватися ефективно, включаючи здатність спілкуватися з людьми різних культур. Це особливо важливо в контексті глобалізації. Вона не тільки допомагає учням у навчанні мови, але й допомагає їм зрозуміти культурні особливості спілкування, що дозволяє їм уникнути непорозумінь і успішно взаємодіяти з людьми з інших культур. Отже, розглянемо сучасні концепції комунікативної компетентності.

О. С. Волошина визначає англомовну компетентність як здатність людини повноцінно спілкуватися англійською мовою, як усно, так і письмово, у різних комунікативних ситуаціях з метою ефективного розв'язання завдань міжособистісної та міжкультурної взаємодії [3].

І. А. Вяхк, з іншого боку, розширює це уявлення, пропонуючи розглядати англомовну компетенцію в трьох аспектах: розвиток комунікативних навичок говоріння, читання, письма та аудіювання; наявність фонетичних, лексичних і

граматичних знань, які необхідно застосовувати на практиці; і здатність використовувати ці навички на практиці. [4, с. 15].

Д. А. Бегака визначає англомовну компетентність як інтегроване і багаторівневе утворення в структурі особистості, набуте в результаті навчання [1, с. 46].

На думку Т. Каменєвої, комунікативна компетентність є складовою професійного мовлення. Дослідниця розглядає її як частину поняття «мовленнєва компетенція» (або «мовленнєва компетентність»), що виступає фундаментом формування професійних компетенцій фахівців у різних галузях. Вона підкреслює, що високий рівень комунікативної компетентності є ключовим чинником професійної успішності та конкурентоспроможності на сучасному ринку праці [15, с. 222]. У процесі дослідження наукологиня також вивчає подібні категорії мовленнєвих навичок. Це допомагає їй краще зрозуміти, що таке «комунікативна компетентність». Дослідниця визначає такі категорії мовленнєвої майстерності:

- категорію мовленнєвих навичок;
- категорію комунікативної культури;
- категорію комунікативної функції;
- категорію комунікативних ознак культури мовлення;
- категорію комунікативної доцільності мовлення;
- категорію комунікативних якостей мовлення;
- категорію мовленнєвої поведінки;
- категорію мовленнєвої діяльності;
- категорію мовленнєвого спілкування тощо [15, с. 223].

Комунікативна компетентність, згідно з І. Максименко та Т. Шепеленко, є особистісною характеристикою, яка базується на індивідуальних здібностях, характерологічних рисах і вольових якостях людини. На їхню думку, саме ці внутрішні компоненти гарантують хорошу комунікацію та ефективну взаємодію в різних соціальних і професійних ситуаціях. [26]. Г. Сагач трактує комунікативну компетентність як інтегративну властивість особистості, що

формується на основі раніше засвоєних знань і навичок та проявляється у здатності ефективно здійснювати комунікативну діяльність у нових ситуаціях. Науковець підкреслює, що комунікативна компетентність є утворенням вищого порядку порівняно з комунікативними навичками, оскільки саме сформовані вміння становлять завершальний етап розвитку навичок і забезпечують цілісність мовленнєвої поведінки [36, с. 138].

Використовуючи поняття «комунікативні здібності», Л. Пляка підкреслює їх важливу роль у процесі соціалізації особистості, її психологічного розвитку та засвоєнні форм соціальної поведінки. Дослідниця вважає, що існує дві основні категорії комунікативних здібностей:

- володіння технікою встановлення й підтримання контакту;
- уміння ефективно використовувати власні комунікативні якості та риси під час взаємодії з іншими людьми [33].

Комунікативна компетентність, згідно з Л. Тригубом і І. Власенко, означає здатність чітко формулювати власні думки та адекватно сприймати інформацію, яку передає співрозмовник. Науковці підкреслюють, що розвиток комунікативної компетентності залежить від інтелектуальних факторів, а також від особистісних якостей. Обидва ці фактори мають важливе значення для професійного становлення та успішної роботи фахівця [41, с. 138].

Дослідники також підкреслюють, що комунікативні вміння та компетентності є різними ступенями оволодіння комунікативною діяльністю. Комунікативні вміння - це реальна здатність оцінювати обставини спілкування, встановлювати контакт, створювати та передавати інформацію, а також сприймати інформацію від інших учасників спілкування. З іншого боку, комунікативна компетентність стосується вищого рівня – уміння планувати, організовувати та керувати взаємодіями, щоб переконатися, що вони відбуваються ефективно та цілеспрямовано [12].

З метою кращого розуміння сутності поняття «комунікативна компетентність», наведені вище визначення узагальнимо у таблиці 1.1. [12]

Таблиця 1.1

Визначення поняття «комунікативна компетентність»

Автор	Поняття	Трактування
Л. Пляка [36]	Комунікативна компетентність	Відіграє провідну роль у процесі соціалізації особистості, сприяє її психологічному розвитку та формуванню необхідних моделей соціальної поведінки.
Т. Каменєва [15]	Комунікативна компетентність	Поняття «комунікативна компетентність» розглядається як фундамент професійних компетенцій фахівців різних галузей і виступає одним із провідних чинників їхньої конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.
І. Максименко, Т. Шепеленко [26]	Комунікативна компетентність	Це особистісна характеристика, що базується на індивідуальних здібностях, рисах характеру та вольових якостях людини.
Л. Тригуб, І. Власенко [41]	Комунікативна компетентність	Комунікативна компетентність виступає засобом здійснення як безпосередньої, так і опосередкованої взаємодії, передбачає вміння чітко формулювати власні думки та адекватно сприймати інформацію, яку передає співрозмовник у процесі спілкування.

Комунікативна компетентність – це багатогранне поняття, і існує багато різних способів визначити його компоненти. Сучасна педагогічна та психологічна література використовує низку класифікацій, щоб підкреслити різні аспекти цієї здатності. Розглянемо найпоширеніші методи.

1. Класифікація Л. І. Мамчур

Ця класифікація базується на субкомпетенціях, які забезпечують різні аспекти комунікативної діяльності:

- мовна субкомпетенція акцентує увагу на засвоєнні базових знань про мову, таких як граматики, фонетика, лексика, які є основою для будь-якої мовленнєвої діяльності;
- мовленнєва субкомпетенція спрямована на вивчення стилістичних особливостей мови, жанрів і типів текстів, що дозволяє ефективно користуватися мовними засобами;
- комунікативна субкомпетенція зосереджується на усвідомленні процесу комунікації, його структури, етапах підготовки та реалізації;
- соціокультурна субкомпетенція підкреслює важливість знань про національні особливості спілкування, звичаї та культурні традиції, які впливають на мовленнєву взаємодію;
- діяльнісна (стратегічна) субкомпетенція сприяє формуванню вмінь стратегічно планувати мовленнєву діяльність, що є важливим для досягнення цілей спілкування [27, с. 24]

2. Класифікація О. О. Павленко

Ця класифікація зосереджується на зв'язку між когнітивними, лінгвістичними та особистісними компонентами комунікативної здатності:

- когнітивний компонент охоплює знання, навички та здібності, які застосовуються в різних видах діяльності, включаючи специфічну комунікативну діяльність. це включає розуміння концептів, логічне мислення та аналіз інформації;

- лінгвістичний компонент деталізує знання фонології, орфографії, граматики, лексики, прагматики та соціолінгвістики, необхідні для правильного використання мови;
- мовленнєвий компонент включає основні мовні види діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письмо, які є основою для практичного використання мови;
- особистісний (поведінковий) компонент підкреслює важливість уміння кодувати та декодувати повідомлення за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування. володіння технікою спілкування забезпечує ефективну взаємодію між партнерами [30, с.71–72].

3. Класифікація В. П. Черевко

Ця стратегія зосереджується на емоційних і психологічних аспектах комунікативної здатності, які впливають на здатність спілкуватися ефективно:

- когнітивний компонент включає теоретичні знання про психологію спілкування, а також уміння орієнтуватися у партнерові, собі та ситуації професійної взаємодії;
- емоційно-оцінний компонент зосереджується на мотивації до професійної діяльності, інтересах, прийнятті себе та інших, а також налаштованості на комунікативне самовдосконалення;
- поведінковий компонент охоплює практичні навички техніки спілкування, що дозволяє будувати ефективний комунікативний процес [45, с.11].

У своїй класифікації Т. В. Хома виділяє кілька основних елементів, які складають структуру комунікативної компетентності. У процесі формування комунікативних навичок ці компоненти враховують різні аспекти мовленнєвої діяльності, психології спілкування та професійної підготовки:

1. Мотиваційний компонент. Для майбутньої професійної діяльності мотиваційний компонент включає бажання вивчити українську мову, яка є державною мовою, а також цінності, настанови та культуру спілкування.

Основою, яка визначає зацікавленість у навчанні та розвитку мовленнєвих навичок, є мотивація.

2. Когнітивний компонент передбачає усвідомлене використання мовних засобів із дотриманням норм мовлення, розвиток навичок швидкого, автоматичного та доречного вживання мовних конструкцій. Він також охоплює здатність розуміти і передавати зміст висловлювань, створювати нові мовні форми, стилістично правильно використовувати мовні засоби, а також вирішувати завдання, що виникають у процесі комунікації [43, с. 205].

3. Перцептивний компонент. Здатність розуміти та оцінювати співрозмовників у конкретних ситуаціях спілкування є частиною перцепції. Аналіз невербальних сигналів, оцінка поведінки партнера по спілкуванню та врахування його особливостей сприяють ефективній комунікації.

4. Прогностичний компонент націлений на прогнозування та аналіз дій комунікації. Він включає здатність критично оцінювати власні та чужі висловлювання, навчатися контролювати себе, вирішувати конфліктні ситуації та долати комунікативні бар'єри. Ця частина сприяє розвитку впевненості, твердості та здатності адаптуватися до різних умов спілкування.

5. Професійно-діяльнісний компонент демонструє інтерес до майбутньої професійної діяльності та розуміння важливості мовної компетенції. Він підкреслює, наскільки важливо мати професійні навички, щоб спілкуватися, створювати зв'язки та досягати успіху в своїй галузі.

6. Ціннісний компонент спрямований на формування національно мовленнєвої особистості, яка усвідомлює значущість української мови як елемента національної культури. Цей компонент підкреслює роль мови у формуванні національної ідентичності, соціалізації та інтеграції особистості в суспільстві [43, с. 205].

Отже, зараз існує широкий спектр визначень комунікативної компетентності. Незважаючи на те, що розуміння цього поняття розвивалося з часом від Н. Хомського, Д. Хаймса, М. Канела, М. Свейна та М. Бахмана, ми можемо стверджувати, що це означає здатність ефективно використовувати

мову в різних комунікативних ситуаціях. Це передбачає не лише знання граматичних правил, але й уміння спілкуватися в соціокультурному контексті. Це поняття включає широкий спектр знань і навичок, які дозволяють розуміти та правильно інтерпретувати мову інших, а також адаптуватися до культурних і соціальних норм ваших співрозмовників.

1.2 Особливості англомовної компетентності в письмі

Здатність ефективно писати англійською мовою, особливо в сучасному глобалізованому світі, є важливим компонентом викладання англійської мови. Здатність письмово висловлювати думки та ідеї англійською мовою вимагає не лише володіння граматичними та лексичними правилами, але й розуміння комунікативних цілей, беручи до уваги соціальні та культурні особливості. Це передбачає набуття навичок структурованого та логічного викладу інформації, а також розвиток здатності змінювати стиль і тон письма відповідно до конкретного контексту.

Англомовна комунікація у письмі стає все більш інтерактивною та динамічною завдяки розвитку сучасних технологій і поширенню цифрових медіа. Це означає, що потрібно розвивати навички письма. Коли мова йде про англомовну комунікацію у письмі, ключовими характеристиками є здатність використовувати методи компенсації, уникати двозначності та включати культурні та соціальні аспекти. Вивчення особливостей англомовної компетентності в письмі є важливим для розуміння сучасних підходів до викладання мови та розвитку компетентностей, необхідних для ефективної міжкультурної комунікації [17, с. 21].

Письмова мова згорнута, скорочена та граматично аморфна за змістом. Згортання та інтеріоризація зовнішньої мови призводить до формування письмової мови. Вона стоїть між думками, які не мають граматичної структури, і зовнішньою мовою, яка має граматичне оформлення. Іншими словами, письмова мова є процесом перетворення внутрішніх суб'єктивних значень у

розгорнуту структуру зовнішніх значень: «якщо зовнішня мова стоїть у розвитку внутрішньої, то письмова стоїть після внутрішньої, припускаючи вже її наявність.

Письмове мовлення є найбільш розгорнутою та зрозумілою формою мовної діяльності. Воно потребує від учня здійснення складних розумових дій і переходу від внутрішнього мовлення до зовнішнього. Такий процес сприяє підвищенню рівня мовного розвитку. Саме внутрішнє мовлення виступає основою письмової форми, визначаючи її сутність, послідовність формування та особливості навчання письма [17, с. 16].

Навичка письма належить до найскладніших і найбільш усвідомлених форм мовленнєвої діяльності. На відміну від усного мовлення, письмове є цілеспрямованим і довільним процесом, який формується в результаті спеціального навчання [79, с. 79]. Коли учень навчається писати, її психологічні здібності змінюються. Це починається з технічного оволодіння графічними навичками, написання окремих букв і слів, а потім переходить до етапу створення зв'язного висловлення, де важливим елементом тексту стає його смисл.

На початку процесу письма слуховий аналіз є важливим для розпізнавання звукового складу слова, який є основою для наступних дій. Л. О. Калмикова виділяє чотири фази побудови письмового висловлювання: мотив, думка, внутрішнє мовлення та зовнішнє мовлення. Процес розуміння письмового тексту починається з аналізу мовних компонентів, а потім переходить до розуміння змісту, ідеї автора та причини написання. Після написання людина формулює, виражає та передає свої думки письмом. [34, с. 56]. При цьому, важливо розуміти механізми цієї діяльності. Письмова діяльність заснована на роботі наступних мовних механізмів:

- 1) механізм осмислення (як встановлення смислових зв'язків між темою і ремою, членами речення);
- 2) механізм попереджувального синтезу (внутрішнє промовляння, уявлення про розкриття задуму);

3) механізми пам'яті (оперативна пам'ять для організації та утримання матеріалу) [34, с. 57].

Ці механізми працюють на основі певних закономірностей лінгвопсихофізіології. Ю. В. Косенко звертає увагу на природу мовної діяльності (її предметний зміст) і підкреслює важливість механізму внутрішньої мови для навчання письмової мови. Він пояснює, що внутрішня мова не повинна розглядатися як «чернетка» зовнішньої письмової мови, а як самостійний спосіб формування і формулювання думки [19, с. 69]. Вона є своєрідним способом формування і формулювання думки.

Залежно від того, наскільки добре ви володієте мовою, а також від складності тексту, який ви створюєте, письмова мова може бути різної інтенсивності. Для методів навчання англійської мови важливим є визначення об'єктів навчання і контролю в мові; наприклад, розвиток мислення та мислення є об'єктами навчання і контролю внутрішньої мови. Згідно з думкою Ж. Колоїз [18], предмет письмової мовної діяльності – це думка, висновок як форма відображення відносин предметів і явищ дійсності. Наукологиня [18] виділяє п'ять умінь, що лежать в основі функціонування механізму осмислення предмета письмової мови:

1. усвідомлення (визначення вихідного задуму висловлювання);
2. визначення структурно-сислової єдності мовного висловлювання;
3. утримання у пам'яті основної думки в рамках структурно-сислової єдності цілого тексту;
4. встановлення логіки розгортання висловлювання;
5. планування і вербалізація предикативної структури викладення тексту [18, с. 76–77].

Ці вміння дозволяють визначити прийоми розвитку умінь, здійснювати управління і самоврядування процесом осмислення за допомогою організації предметного плану мовної діяльності. Джерелом письмової мовної діяльності є комунікативно-пізнавальна потреба. Така потреба реалізується в думці

(предмет мовної діяльності), і таким чином стає внутрішнім мотивом для цієї діяльності [18, с. 78].

Наступним є етап орієнтовно-дослідницької (аналітико-синтетичної) діяльності, на якому відбувається дослідження умов діяльності, виділення предмета діяльності, розкриття його властивостей, залучення знарядь діяльності [18, с. 79]. На цьому етапі реалізується відбір засобів і способу формування та формулювання власної думки в процесі створення письмового мовного повідомлення. Це – етап планування і внутрішньої мовної організації мовної діяльності. На третьому етапі відбувається реалізація мовної діяльності та оформлення письмового тексту. Важливо відзначити, що деякі дослідники також виділяють ще одну важливу фазу процесу управління навчанням англomовної письмової мови – контрольну [18, с. 79].

Узагальнюючи наукові підходи, можна зазначити, що більшість дослідників виокремлюють три основні фази формування письмового висловлювання – спонукально-мотиваційну, аналітико-синтетичну та виконавчу [24, с. 90]. Крім того, у процесі породження письмової мови визначають кілька послідовних рівнів: спонукаючий, смислотворчий, формулювальний і реалізаційний [25, с. 118]. Варто підкреслити, що цей процес не має суворо лінійного характеру. Письмове мовлення розвивається з можливістю повернення до попередніх етапів. Під час написання тексту автор може неодноразово перечитувати створене, уточнювати думки, редагувати формулювання та оцінювати власну мовленнєву діяльність [39, с. 63].

Характеризуючи особливості викладання та формування навичок письма в учнів, К. Хайланд [69, с. 27] описує письмову практику п'ятьма знаннями, які слід використовувати під час викладання.

- знання змісту – ідей та концепцій у тематичній області, про яку йдеться у тексті;
- системні знання – синтаксису, лексики та необхідних формальних конвенцій;
- знання процесу – як підготувати та виконати письмове завдання;

- знання жанру – про комунікативні цілі жанру та його цінність у певних контекстах;
- знання контексту – очікування читачів, їхні культурні вподобання та пов'язані з ними тексти.

Письмове мовлення є частиною англомовної компетентності у письмі. Так, необхідно звертати увагу на граматику, структуру тексту, стиль написання, самоперевірку та креативність. Щоб інформація була зрозумілою та точною, важливо дотримуватися правил граматики, синтаксису, пунктуації та лексики. Увага до граматичної правильності є важливою, оскільки помилки в письмовій комунікації можуть мати більший вплив на те, як люди сприймають текст, ніж помилки в усній мові. Крім того, необхідно, щоб текст містив вступ, висновки та чітку послідовність думок. Важливо, щоб кожна частина тексту була пов'язана та була зрозумілою читачеві [69, с. 28].

Ефективна англомовна письмова комунікація вимагає здатності перевіряти та коригувати написане. Це включає перевірку граматичної точності, логічної послідовності думок, доречності стилю та відповідності змісту цілям спілкування. Важливо також пам'ятати, що різні форми письма, такі як творчі роботи, есе та офіційні листи, відрізняються стилями та форматами. Хороші письмові навички передбачають здатність змінювати своє письмо, щоб воно відповідало їм. Наприклад, у офіційних текстах використовуються більш точні слова та суворі граматичні норми, тоді як у неформальному спілкуванні можуть використовуватися скорочення та фразові дієслова.

У свою чергу, креативність є важливим компонентом англомовної компетентності у письмі, особливо в контексті творчого письма. Здатність генерувати оригінальні концепції та передавати емоції за допомогою яскравих метафор, описових елементів та емоційних виразів є важливим аспектом цієї компетентності [69, с. 29].

Отже, англомовна компетентність у письмі вимагає ретельного дотримання стандартів граматики та стилю, оскільки навіть незначні помилки

можуть вплинути на точність і розуміння тексту. Дослідження сучасних дослідників, таких як Д. Хаймс, М. Канале, М. Свейн, М. Бахманн та інші, підкреслюють, наскільки важливо враховувати відмінності в комунікації між культурами. Ці дослідження стверджують, що ефективна комунікація передбачає не лише навички мови, але й здатність адаптуватися до культурних нюансів. Кен Хайланд запропонував п'ять навичок, які вчителі можуть використовувати для успішного навчання учнів писати. Таким чином, розвиток навичок англомовної компетентності в письмі є важливою частиною навчання письма.

1.3 Вікові особливості учнів старшої школи

Вивчення вікових особливостей старшокласників є важливим фактором структурування навчального процесу, особливо розвитку англомовної компетентності в писемному мовленні. Старший шкільний вік є важливим етапом інтелектуального, соціального та особистісного розвитку: на цьому етапі учні досягають значних успіхів у розвитку пізнавальних здібностей, емоційної стабільності та соціальних навичок, які безпосередньо впливають на ефективність навчання.

Для успішного впровадження проектної методики важливо враховувати психологічні та фізіологічні особливості цієї вікової групи, а також їхній інтелектуальний потенціал, соціальні потреби та мотивацію до навчання. Проектний підхід до виконання завдань і створення письмових текстів, пов'язаних з реальними ситуаціями спілкування, задовольняє потреби старшокласників у самовираженні, автономії та взаємодії з однолітками.

У старшій школі учні розвивають самоорганізацію та самодисципліну. Це дозволяє їм самостійно використовувати інформаційно-комунікаційні технології для полегшення навчання. Для старшокласників 15-18 років є критичним періодом розвитку, що характеризується когнітивним, емоційним і

соціальним зростанням. Учителям важливо розуміти ці зміни, щоб ефективно розвивати навички письма англійською мовою в учнів.

Когнітивний розвиток. У підлітків “мислення стає більш системним, знання утворюють певну систему, яка з часом формує модель світу та основу світогляду. У мисленні домінує прагнення до порівнянь, аналітико-синтетична діяльність та гіпотетичні припущення.”[25]. Вони починають оцінювати різні точки зору, ставити під сумнів авторитети та розвивати незалежні процеси мислення. Але іноді емоції можуть заважати логічному прийняттю рішень.

Емоційний та соціальний розвиток. У старших класах учні стають більш емоційно чутливими і піддаються сильному впливу групи однолітків. Вони також розвивають своє почуття ідентичності і замислюються над своїми особистими переконаннями, цінностями і роллю в суспільстві. Цей період характеризується підвищеною автономією і підвищеним інтересом до майбутніх прагнень, в тому числі кар'єрних цілей. Також “старшокласники надають особливого значення міжособистісним стосункам: як з друзями, так і в родині.”[22]

Вплив на розвиток письма. Ці характеристики розвитку роблять старшокласників ідеальними кандидатами для уроків письма використовуючи метод проєктів. Здатність до абстрактного мислення полегшує виконання таких завдань, як мозковий штурм, структурування есе та редагування чернеток. Емоційне залучення може сприяти творчості та самовираженню, а розвиток автономії та досягнення поставлених цілей робить їх чудовими кандидатами для роботи у групах та у спільних проєктах.

Вікові особливості старшокласників визначаються складними когнітивними, емоційними та соціальними змінами, які відбуваються в підлітковому віці. Важливо враховувати ці особливості під час навчання письма за проектною методикою. Розвиток абстрактного мислення та навичок планування полегшує вирішення складних завдань, що вимагають рефлексії та творчості. Оскільки учні емоційно чутливі та мають сильну потребу в самовираженні, їх можна особливо залучати до написання проєктів особистого

характеру. Соціальна орієнтація цього віку, особливо важливість групової взаємодії, сприяє ефективному використанню командної роботи в проектній роботі. Враховуючи далекосяжний вплив цифрових технологій на сучасну молодь, включення цифрових інструментів у проектну діяльність є цінним способом подальшого розвитку навичок письма. Таким чином, проектна методика є не тільки інструментом навчання, а й платформою для цілісного розвитку, що відповідає пізнавальним і соціальним потребам старшокласників. Ефективне використання проектної методики не лише допомагає розвивати навички письма англійською мовою, а й сприяє розвитку критичного мислення, креативності та самостійності - навичок, які є критично важливими для досягнення успіху в майбутньому житті та кар'єрі.

Висновки до розділу 1

У першому розділі досліджуються теоретичні основи письмової комунікативної здатності. Комунікативна компетентність – це інтегративна властивість, яка розвивається на основі попередніх знань і навичок, і виявляється у здатності виконувати комунікативні дії в нових умовах, уміння формулювати свої думки та адекватно сприймати інформацію, яку передає партнер у процесі спілкування.

Дослідження показали, що англомовна компетентність у письмі – це багатогранна категорія, яка включає лінгвістичні, соціолінгвістичні та соціокультурні елементи. Ці елементи допомагають писати добре. Набуття навичок англомовної комунікації у письмі має багато унікальних особливостей. З них найбільш очевидними є здатність до самоконтролю, здатність використовувати правильний стиль, здатність будувати логічну та послідовну структуру тексту та точне використання граматичних структур. Ми також врахували вікові особливості старшокласників, які визначають особливості навчання письма. Учні цього віку розвивають здатність до абстрактного мислення, прагнення до самовираження, здатність взаємодіяти з іншими людьми та здатність використовувати цифрові технології. Ці аспекти створюють сприятливі умови для ефективного впровадження проектної методики, яка задовольняє когнітивні та соціальні потреби учнів.

Отже, розвиток навичок писемного мовлення в англійській мові є складним процесом, який враховує когнітивні, емоційні та соціальні фактори. Проектна методика не лише покращує мовні навички учнів, але й допомагає їм розвиватися в інших сферах, таких як творчість, робота в команді та використання технологій. На основі цих результатів перший розділ створює наукову основу для практичного дослідження процесу розвитку навичок письма учнів.

РОЗДІЛ 2 ПРОЄКТНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ

2.0 Вступні зауваження

Сучасна лінгводидактика все більше зосереджується на методах навчання, які дозволяють учням поєднувати свої мовні знання з практичними навичками, які можна використовувати в реальному світі. Як було показано, метод проєктів є одним з ефективних методів, який допомагає вдосконалювати навички спілкування з англійською мовою, особливо письмового спілкування.

У навчальній програмі використання методу проєктів ґрунтується на розвитку особистісно-орієнтованого навчання, критичного мислення, самоорганізації, співпраці та відповідальності. Такий метод навчання може не лише покращити навички усного мовлення, але й навчити писати чіткі тексти для досягнення конкретних письмових цілей.

У цьому розділі ми розглянемо історію методу проєктів, основні принципи та його застосування на уроках письма. Ми також класифікуємо проєкти за різними критеріями. Крім того, наведено основні переваги та потенційні перешкоди методу проєктів у розвитку англomовної компетентності у письмі.

2.1 Історія розвитку і сутність проєктного методу

Понад сто років тому був створений метод проєктів. Прихильники прогресивного освітнього руху в Сполучених Штатах пов'язують використання цього методу навчання. Джон Дьюї, педагог і філософ Чиказького університету, заклали педагогічні основи цього підходу на основі своїх досліджень. Він та його послідовники В. Кіппатрик, Е. Коллінгс і Г. Паркгерст вдосконалили концепцію проєктного навчання. Основний принцип наукового підходу до

навчання полягає в тому, що навчальна діяльність, яку здійснюють учні, повинна ґрунтуватися за таким принципом: «Все із життя, все для життя» [35].

Джон Дьюї вважає, що процес навчання повинен базуватися на природному розвитку вроджених здібностей дитини. Учень вважав, що освіта повинна орієнтуватися на потреби, інтереси та досвід кожного учня, а не лише на готові програми та плани «обізнаних дорослих». Окрім програми, дитина має бути центром освітнього процесу. У 1915 році Дьюї назвав цю концепцію «Школою майбутнього» (School of Morrow), підкреслюючи її гуманістичний і діяльнісний характер [61].

Джон Дьюї стверджував, що освіта повинна пріоритетно розвивати пізнавальні здібності. Він стверджував, що це найкраще досягається шляхом вирішення практичних проблем, а не просто засвоєння теоретичних знань. Щоб полегшити цей процес, ви повинні обрати проблему, яка вам знайома і має сенс. Потім проблему слід вирішити, використовуючи те, що ви вже знаєте. «Постійно вчитися від життя і формувати такі умови, які б вчили людину у процесі її життя, – це і є найкращий навчальний результат», – вважав Дж. Дьюї [61, с. 5].

Вільям Герд Кілпатрик – професор американського походження, який був учнем Джона Дьюї, і саме ним вперше було запропоновано назвати цей метод «методом проєктів». У відомій статті 1918 року під назвою «Метод проєктів» В. Кілпатрик виклав шість концепцій, які згодом стали визнаними в усьому світі. У всьому світі стаття В. Кілпатрика 1918 року вважається класичною роботою проєктного методу, незважаючи на критику Джона Дьюї та те, що ідея ніколи не була реалізована [74].

У своїй роботі «Метод проєкту» (1918) Вільям Герд Кілпатрик запропонував новий підхід до навчання, заснований на діяльності та гуманістичній педагогіці. Він визначив цей проєкт як цілеспрямовану діяльність, яка вимагає від учня повного зацікавлення та особистої участі в реальних ситуаціях. В. Кілпатрик критикував традиційний освітній підхід, посиляючись на практику запам'ятовування та надмірну довіру до вчителів як

основного сховища знань. На його думку, справжнє навчання відбувається в середовищі, де учні активно працюють над досягненням своїх цілей і вирішенням важливих завдань. Метод проєкту заснований на тому, що учень є суб'єктом процесу навчання і вчитель виступає наставником, консультантом і організатором пізнавальної діяльності [74].

Проєкти, запропоновані В. Кілпатриком, включають музику, математику, механіку, інженерію та, звичайно, англійську мову. В. Кілпатрик вважав, що проєкт слід проводити в рамках певного предметного поля. Вважається, що проєкт проходив через чотири етапи: задум, планування, проєктування, виконання та оцінка.

Наміри В. Кілпатрика полягали у тому, щоб предмети проєктів базувалися на інтересах учнів. Метою цього проєкту є забезпечення збереження ініціатив цієї групи, які були запропоновані, заплановані, виконані та коли процес оцінювання проводиться самими учнями, це полегшує та покращує розуміння помилок чи їхнього життя [74].

Метод проєктів стає все більш популярним серед педагогів у Сполучених Штатах, що призвело до розширення концепції. Ернест Коллінгс, менш відомий, але важливий педагог, виокремив основні риси методу проєктів і розширив розуміння його сутності. На його думку, ефективне проєктне навчання передбачає проблемний і діяльнісний характер навчального процесу, зміну ролі вчителя з джерела знань на консультанта та наставника, а також самостійність учнів у плануванні, виконанні та оцінюванні результатів проєкту. Е. Коллінгс також наголосив на тому, що проєктна робота повинна бути інтегрована з іншими предметами навчання та позааудиторною діяльністю, а також зосереджена на конкретному продукті діяльності та можливостях його перевірки на практиці. [82].

Гелен Паркгерст зробила значний прорив у дослідженні методу проєкту. На початку 20-го століття концепція проєктного навчання була тісно пов'язана з іншими прогресивними підходами до навчання, особливо концепцією плану Дальтона, запропонованою американською вчителькою Гелен Паркгерст.

Загальною метою цієї системи було створити середовище, яке сприяло навчанню учнів самостійно, відповідально та активно. Г. Паркгерст придумав структуру навчального плану, яка передбачає індивідуальну роботу, яку учні виконують у спеціально обладнаній навчальній «лабораторії» в індивідуальному темпі. Кожен учень отримав повну автономію щодо планування свого навчального плану, визначення порядку предметів, які вони будуть вивчати, і прийняття відповідальності за результати своїх зусиль. [81, с. 49].

Цей підхід багато в чому відповідає основним принципам проєктного методу, розробленим В.Х. Кілпатриком: активна участь учнів, навчання через діяльність, спілкування з реальними ситуаціями, стимулювання незалежності та ініціативності. Незважаючи на те, що Г. Паркгерст не розділила проєктні методи на окремі категорії уроків, її система навчання базувалася на принципах проєктної освіти. Очевидно, що більшість роботи, описаної в плані Дальтона, була творчою, дослідницькою або вирішальною. Ці спостереження свідчать про те, що ці завдання та сучасні освітні програми можна поєднати. Таким чином, план Далтона Г. Паркгерста є важливим кроком у розвитку проєктної освіти.[31, с. 390].

Таким чином, проєктна методика має глибоке коріння в минулому, але вона розвивалася під впливом прогресивних освітніх ідей, які з'явилися на початку двадцятого століття. Вільям Кілпатрик заснував Інститут, спираючись на дидактичні та філософські принципи Джона Дьюї. Він розробив концепцію освітнього підходу, який базується на діяльності, особистих інтересах і реальних ситуаціях у житті. Інші педагоги-новатори використовували ідеї освіти В. Кілпатрика. Наприклад, Ернест Коллінгс і Гелен Паркгерст використовували проєктне навчання в своєму «Дальтон-плані», який зосереджувався на самостійності, індивідуальному темпі навчання та відповідальності учнів за те, що вони роблять [35].

Сучасні дослідники також активно розглядають сутність поняття проєктного методу. На думку І. В. Волошанської, проєктна методика виступає

не просто дидактичним прийомом, а цілісною системою навчання, побудованою як гнучка модель організації освітнього процесу. Її сутність полягає у створенні сприятливих умов для творчої самореалізації особистості та розвитку її потенціалу в процесі створення нового продукту під керівництвом учителя [2, с. 20]. Дослідниця підкреслює, що проєктні завдання сприяють індивідуалізації навчання, формують культуру міжособистісної взаємодії та співпраці, а також дають можливість учням самостійно організовувати власну діяльність, планувати роботу, оцінювати результати, вільно висловлювати думки й почуття та брати відповідальність за навчальні досягнення. У процесі роботи над проєктом учні самостійно обирають джерела інформації, визначають способи подання матеріалу й форми презентації результатів [2, с. 20].

О. Коберник тлумачить метод проєктів як систему навчання, у межах якої здобуття знань відбувається через планування та поетапне виконання практичних завдань, складність яких поступово зростає [16, с. 42].

На переконання О. І. Кульчицької, С. О. Сисоєвої та Я. В. Цехмістер, метод проєктів є особистісно орієнтованою формою навчання, що базується на самостійній діяльності учнів або учнів із розробки певної проблеми та оформлення практичного результату [32, с. 172].

С. Д. Сторожук, у свою чергу, наголошує на технологічному аспекті цього методу, розглядаючи його як педагогічну технологію, зорієнтовану не стільки на інтеграцію вже набутих знань, скільки на їх застосування та трансформацію в новий досвід, зокрема шляхом самоосвіти [37, с. 368]. Дослідниця розглядає метод проєктів як особистісно зорієнтований спосіб організації навчальної та виховної діяльності, спрямований на розвиток пізнавальних і соціальних компетентностей учнів [37, с. 368]. На її думку, головна мета методу полягає в тому, щоб заохочувати людей брати участь у проєктній діяльності та отримувати нові знання. Такий метод розвиває творчість, пізнавальну активність і самостійність. Він також навчає учнів планувати, приймати рішення та нести відповідальність за свої дії.

Порівняння різних підходів показує, що дослідники визначають метод проєктів у різних вимірах – як технологію, метод, систему або сукупність прийомів. Однак спільним для всіх тлумачень є орієнтація на активну пізнавальну діяльність, розв’язання практичних проблем, здобуття нових знань і створення конкретного продукту, що має особистісну та соціальну значущість.

Аналіз сучасного педагогічного досвіду свідчить про те, що організація проєктної діяльності учнів досить міцно увійшла у практику закладів вищої освіти. Метод проєктів все активніше використовується вчителями для вирішення різних освітніх завдань (навчальні, науково-дослідні, творчі проєкти, тощо). Застосування в навчальному процесі проєктного методу ставить учнів в активну позицію, сприяє формуванню у них навичок цілеспрямованого, планування, організації та рефлексії результатів власної діяльності, забезпечує інтеграцію знань з різних предметних областей і творчу самореалізацію особистості [38, с. 520]. Хоча проєктна діяльність за своєю сутністю відноситься до розряду інноваційної, творчої діяльності, технологія її реалізації має певні особливості (сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів) і не повинна ототожнюватися із здійсненням учнями інших видів діяльності (виконанням навчальних і творчих завдань, тощо). Учителеві ж в рамках проєкту повинна відводитися роль фасилітатора, координатора, експерта, консультанта) [48, с. 49]

У навчанні учнів виконанню проєктів, науковці виділяють наступні методичні підходи:

- орієнтованість на моральний розвиток учнів, збереження культурної цілісності їх духовного світу, становлення «творця нового, кращого життя»;
- проєктне навчання-основне знаряддя становлення активного перетворювача, дослідника навколишнього світу, своєрідний засіб «навчання творчості»;

- запорука успішної професійної діяльності в умовах індустріалізації суспільства, розвитку науки і техніки-формування навичок самостійного виконання навчальних проєктів;

- проєктний метод є основним засобом пізнання і перетворення навколишньої людини дійсності, тому «методи пізнання і праці повинні стати основними предметами в школі» [46, с. 112].

У сучасній системі вищої освіти метод проєктів посідає важливе місце як складова інноваційного освітнього процесу та ефективний засіб розвитку автономії учнів. Його суть полягає в організації навчальної діяльності, орієнтованої на розв’язання конкретної проблеми й досягнення практичного, суспільно або пізнавально значущого результату. Такий підхід активізує пізнавальну діяльність учнів, сприяє розкриттю їхнього особистісного потенціалу, формує внутрішню мотивацію до навчання та розвиває аналітичне й творче мислення через дослідницьку, комунікативну й практичну діяльність [38, с. 44].

Аналіз педагогічних джерел і наукових підходів до визначення сутності методу проєктів дає підстави стверджувати, що організація проєктної діяльності учнів має комплексний характер і спрямована на досягнення низки важливих цілей. Зокрема, вона забезпечує:

- формування вмінь самостійно здобувати знання та застосовувати їх у практичній діяльності, а також розвиток професійних компетентностей;

- систематизацію, закріплення та поглиблення засвоєних теоретичних знань і практичних умінь;

- розвиток пізнавальної активності, творчих здібностей і здатності до аналітичного мислення;

- формування креативного підходу до розв’язання навчальних і професійних завдань;

- стимулювання саморозвитку та самовдосконалення як невід’ємних складників професійного становлення майбутнього фахівця [14, с. 97].

Отже, під час реалізації методу проєкту має відбуватися постійна взаємодія між вчителем і учнями. Консультування, нагляд за якістю проєкту та контроль за самостійною роботою учнів є основними обов'язками вчителя. Він керує діяльністю учнів і створює середовище для творчої співпраці, ефективної комунікації та партнерських відносин у класі. При цьому учень відіграє важливу роль у проєктній діяльності, оскільки він є активним учасником навчання, бере на себе відповідальність за результати своїх зусиль і проявляє ініціативу на кожному етапі проєкту.

2.2 Використання проєктного методу у навчанні письма та види проєктів

Сучасні методи викладання англійської мови поступово відходять від репродуктивних методів навчання та надають перевагу діяльнісно-комунікативному підходу, у якому важливою частиною навчання є активна роль учня як творця власного досвіду. Метод проєктів, який поєднує практичну діяльність, самостійний пошук і творче застосування мовних знань у реальних ситуаціях, є одним із найбільш ефективних способів застосування цього підходу.

У навчальному процесі використовуються різні проєкти для виконання завдань. Вибір проєктів повинен відповідати змісту досліджуваних навчальних предметів і рівню підготовленості учнів. Американський педагог-прогресивіст В. Кіпатрик один з перших запропонував систематизацію проєктного методу у 1918 р. Дослідник виокремив 4 основні типи проєктів:

- проєкти-дослідження – дослідницька діяльність розв'язання певної проблеми;
- практичні проєкти – виготовлення предмету або продукту;
- естетичні проєкти – сприйняття та інтерпретації мистецтва;
- проєкти-вправи – набуття або вдосконалення певної навички [74].

Е. Коллінгс американський педагог і дослідник, розвивав ідеї проєктного навчання разом з В. Кілпатриком, його внесок менш відомий, але не менш важливий для розуміння методологічного підґрунтя проєктного методу. Е. Коллінгс поділяв проєкти на такі види:

- спонтанні – ті, що виникають з власної ініціативи учнів;
- проблемні – спрямовані на пошук рішення певної освітньої або життєвої проблеми;
- формально запропоновані – ініційовані вчителям відповідно до навчальної програми;
- дослідницькі – глибші за змістом спрямовані на формування наукового мислення [70].

Е. Коллінгс також вважав, що проєкт має бути змістовним і цікавим для самого учня він підкреслював значення внутрішньої мотивації як рушійна сила проєкту. Упровадження ідеї життєвого досвіду у навчанні і вирішення їх через проєкти на думку Е. Коллінгса має спиратися на життєвий досвід учня та бути тісно пов'язані з реальними ситуаціями [70].

Е. Коллінгс через різні підходи до класифікації, визначав ще різні параметри:

- учасники проєктного методу можуть бути індивідуальними, груповими або парними;
- партнерські взаємодії можуть бути кооперативними, змагальними або конкурсними;
- міжпредметні зв'язки можуть бути монопредметними, міжпредметними або надпредметними;
- координація може бути безпосередньою (твердою чи гнучкою), прихованою;
- тривалість може бути короткою, середньою чи тривалою;
- метою і характером проєктної діяльності: інформаційні, ознайомлювальні, пригідницькі, мистецькі, науково-пошукові, конструкційні тощо [23].

За типом кінцевого продукту, який є результатом проєктної діяльності, проєкти можна поділити на кілька основних категорій:

- технологічні – спрямовані на вдосконалення існуючих або створення нових технологій, методик чи інструментів;
- дослідницькі – підпорядковуються логіці наукового пошуку, мають структуру, наближену до наукового дослідження, і передбачають постановку проблеми, висунення гіпотези, аналіз даних і формулювання висновків;
- творчі – відзначаються вільнішою організацією спільної діяльності, де структура визначається інтересами учасників і поступово формується у процесі роботи, підпорядковуючись кінцевому результату;
- інформаційні – орієнтовані на збирання, опрацювання, оформлення й представлення інформації, а також аналіз і узагальнення отриманих фактів;
- практико орієнтовані – мають чітко визначений очікуваний результат, який від самого початку спрямований на задоволення соціальних або професійних потреб учасників проєкту [20, с. 77].

Класифікація проєктів, запропонована В. Кілпатриком і розширена Е. Коллінгсом, демонструє універсальність і гнучкість цього підходу. Від дослідницьких і творчих до інформаційних і практико-орієнтованих, різноманітність типів проєктів дозволяє обирати форму навчальної діяльності відповідно до цілей, рівня підготовки учнів і навчального контексту. Такий метод допомагає краще засвоїти матеріал, покращити англомовні письмові навички та навчитися використовувати мову в нових умовах спілкування.

О. Дьоміна зазначає, що організація проєктної діяльності безпосередньо залежить від типу проєкту та визначає такі його типологічні ознаки [10, с. 8]:

1. Домінуюча в проєкті діяльність – дослідницька, пошукова, творча, рольова, прикладна (практико орієнтована), ознайомчо-орієнтовна тощо.
2. Предметно-змістова галузь – монопроєкт (що реалізується в межах однієї сфери знань, наприклад: літературно-творчі, природничо-наукові, екологічні, мовні, культурознавчі, спортивні, географічні, історичні, музичні)

або міжпредметний проєкт (який охоплює кілька навчальних дисциплін) [22, с. 224].

3. Характер координації проєкту – безпосередній (жорсткий чи гнучкий) або прихований (неявний, коли учитель виступає у ролі одного з учасників).

4. Характер контактів – внутрішні або регіональні (між учасниками одного навчального закладу, регіону чи країни) та міжнародні (за участю представників різних країн).

5. Кількість учасників проєкту – індивідуальні (між двома партнерами), парні (між парами учасників), групові (між кількома командами або групами).

6. Тривалість виконання проєкту – короткострокові (спрямовані на вирішення невеликої проблеми), середньої тривалості (від тижня до місяця) та довгострокові (від одного до кількох місяців).

З урахуванням визначених типологічних ознак І. П. Олійник виокремлює такі основні види проєктів:

- дослідницькі – мають характер науково-дослідної роботи, передбачають визначення понятійного апарату, формулювання проблеми, гіпотези та шляхів її вирішення;

- інформаційні – спрямовані на збирання, аналіз, систематизацію й узагальнення відомостей, необхідних для формування висновків або рекомендацій;

- творчі – орієнтовані на розвиток креативного мислення, індивідуального стилю та творчих здібностей учнів;

- телекомунікаційні (інформаційні) – передбачають спільну навчально-пізнавальну або творчу діяльність учнів за допомогою засобів комп'ютерної комунікації, часто з інтерактивним обміном результатами;

- прикладні – характеризуються чітко визначеним очікуваним результатом, зорієнтованим на соціальні або професійні потреби учасників,

мають структурований сценарій роботи та розподіл ролей між учасниками. [29, с. 15].

У науковій роботі О. Цимбала представлено кілька основних типів проєктів, які можуть бути використані під час навчання мови. Дослідник виокремлює такі типи:

- інформаційні, дослідницькі, ігрові, творчі та практичні. Інформаційні проєкти передбачають збирання, аналіз і систематизацію відомостей з певної теми та їх подальше використання у власному проєкті. У дослідницьких проєктах учні самостійно визначають проблему, формулюють мету й завдання дослідження, добирають методи її розв’язання та узагальнюють отримані результати [44, с. 21].

- Ігрові проєкти пов’язані з виконанням певних соціальних або професійних ролей у змодельованих комунікативних ситуаціях.

- Творчі проєкти передбачають створення власного продукту – есе, оповідання, вірша, казки, малюнка з описом або іншої креативної роботи.

- Практичні проєкти орієнтовані на створення конкретного матеріального чи цифрового продукту, наприклад шкільної газети, вебсторінки або тематичного стенду [44, с. 22].

Залежно від мети, рівня підготовленості учнів та очікуваного результату кожен із цих типів проєктів може бути адаптований до навчання письма. Кожен вид сприяє розвитку певних аспектів англomовної компетентності у письмі:

- інформаційні – формують уміння працювати з джерелами та узагальнювати матеріал;

- дослідницькі – розвивають аналітичне та логічне мислення;

- ігрові – стимулюють спонтанність і мовну гнучкість;

- творчі – активізують уяву та емоційне самовираження;

- практичні – формують уміння створювати тексти, спрямовані на реальну аудиторію [44, с. 23].

Отже, проєктна методика охоплює всі етапи процесу письма, включаючи планування, збір та обговорення інформації, написання, редагування,

представлення результатів і оцінювання. Ця діяльність допомагає учням взяти на себе відповідальність за своє навчання та підвищує їхню мотивацію. Не просто виконання завдання, вони вимагають від учнів створювати результати, які мають практичну або соціальну цінність. Це можуть бути буклети, статті, есе, листи, інтерв'ю, огляди, плакати, блоги та коментарі, серед інших форм.

Використання методу проєктів вимагає детального опису проблеми, на вирішення якої спрямований проєкт. Освітні проблеми можуть бути дослідницькими, інформаційними або практичними. Під час організації необхідно враховувати багато речей. У наступному розділі наведено перелік заходів, які необхідно виконати в рамках проєкту.

Нижче наведені найважливіші з них:

- існування цієї проблеми доведено науковими та дослідницькими результатами. Ця проблема є надзвичайно актуальною і потребує інтеграції знань для її вирішення;
- теоретична, практична, моральна та пізнавальна значущість результатів методу проєктів;
- структуруйте центральну частину роботи вашого проєкту так, щоб бачити результати;
- практичне застосування методу дослідження ґрунтується на застосуванні певної послідовності дій [40, с. 101].

Отже, використання проєктного методу для навчання англomовного письма робить навчання більш ефективним і формує в учнів корисні навички, які необхідні як у навчанні, так і в реальному житті.

2.3 Переваги та виклики використання проєктного методу для формування англomовної компетентності в письмі

Метод проєктів стає все більш популярним у сучасному освітньому середовищі, оскільки він є ефективним методом навчання студентів спілкуватися та писати англійською мовою. Створення умов для активного

усвідомленого та творчого використання мови в реальних ситуаціях є його цінністю. Незважаючи на очевидні переваги використання цього методу, є деякі проблеми, які потрібно враховувати, щоб отримати якісні результати.

Щоб зрозуміти цінність методу проєктів у навчанні англійської мови, необхідно розглянути як позитивні, так і негативні сторони цього методу навчання.

Проектний метод має багато переваг. Проектне навчання підвищує бажання учнів експериментувати з англійською мовою. Коли учні отримують можливість брати участь у навчальному процесі самостійно, мати можливість керувати власним навчанням і брати участь у спільному навчанні зі своїми однолітками, вони стають більш мотивованими. Це спосіб навчання, який зосереджується на освітніх можливостях, які є міждисциплінарними, орієнтованими на учнів і інтегрованими з реальними проблемами та практиками. [57].

У більшості учнів зазвичай розвивається англійська мовна компетентність у письмі, яка характеризується насамперед мовленнєвою компетенцією, тобто здатністю ефективно спілкуватися, граматичною компетенцією, яка включає знання лексики та правил побудови речень, синтаксису, граматичного значення та фонології та соціокультурною компетентністю, яка підвищує комунікабельність та командну роботу.

Робота над проєктними завданнями сприяє розвитку як соціальних умінь, так і когнітивних навичок учнів. У процесі виконання проєкту вони навчаються взаємодіяти, розподіляти обов'язки та усвідомлювати важливість кожного учасника для спільного результату. Така діяльність допомагає учням зрозуміти принципи ефективної командної роботи, розвинути вміння розв'язувати конфліктні ситуації та брати на себе відповідальність за прийняті рішення. Важливо, що участь у проєкті відкриває можливість для самореалізації всім учням, незалежно від рівня володіння мовою чи навчальної мотивації. На відміну від методик, орієнтованих лише на короткочасне запам'ятовування, проєктне навчання стимулює формування довготривалої пам'яті, оскільки

отримані знання закріплюються через практичну діяльність і особистий досвід [6, с. 43].

Серед ключових переваг проєктного методу у навчанні письма:

- мотиваційна складова – проєкти пов'язані з реальними або наближеними до життя проблемами, що сприяє підвищенню інтересу до навчання;
- індивідуалізація навчання – кожен учень може обрати тему проєкту відповідно до власних інтересів, що стимулює самостійність і відповідальність;
- розвиток навичок співпраці – під час роботи над груповими проєктами учні вчаться працювати в команді, розподіляти обов'язки, аргументувати свої думки та вести діалог;
- формування навичок письма проєктна діяльність вимагає планування структури тексту логічної послідовності викладу думок дотримання жанрових і стилістичних норм [65, с. 435].

Застосування методу проєктів для розвитку навичок письма покращує мовний розвиток учнів, а також психосоціальні процеси. Завдання, які містять елементи креативного письма, розвивають здатність до творчого використання мови та дозволяють вільно висловлювати свої думки та почуття. Таке творче, невимушене ставлення до мови допомагає подолати психологічні перешкоди та подолати страх помилок. Письмове висловлення власних почуттів і поглядів виступає своєрідним засобом самозахисту, який формує довіру до себе та до процесу спілкування. Багато учнів, що вивчають англійську мову, стикаються з почуттям невпевненості або тривоги, особливо під час усної комунікації. Проєктна форма письмової роботи створює безпечне середовище, у якому вони можуть експериментувати з мовою, долаючи страх і поступово набуваючи впевненості у власних мовленнєвих можливостях [40, с. 132].

Під час написання тексту учні можуть подолати страх, зосереджуючись на творчій частині процесу. Це відволікає їх від страху, пов'язаного з помилками чи оцінками, і дозволяє їм зосередитися на змісті власного висловлення. Такий підхід сприяє розкутості мислення та швидшому

досягненню позитивних результатів у створенні письмових робіт. На думку І. Боетчер, «ознайомлення з елементами креативного письма слід розпочинати якомога раніше – у формі письмового самовираження, коротких заміток чи вільних текстів», адже це допомагає учням подолати невпевненість і поступово розвивати власний стиль письма» [52, с. 87].

Окрім використання потенціалу творчого письма та подолання страху, який часто супроводжує процес вивчення англійської мови, вправи з письма, як було доведено, значно сприяють розвитку навичок письма. Розвиток цих навичок є більш складним і тривалим процесом, ніж навчання читання, оскільки вимагає більшої концентрації, самоконтролю та творчої діяльності. Як зазначає дослідник, «читання зазвичай асоціюється із задоволенням, тоді як письмо вимагає зусиль», адже саме через наполегливу роботу й осмислення змісту формується справжня англомова компетентність у письмовій мові [52, с. 91]. Це свідчить про те, що креативне письмо виконує два завдання в процесі навчання. Воно не тільки розвиває англомовні навички, але й допомагає учням подолати страх, який часто супроводжує набуття письмових навичок. Участь у творчому процесі зменшує емоційне напруження, пов'язане з потенційними помилками. Натомість це сприяє зосередженню на змісті, самовираженні та логічності викладу думок. Таким чином, креативне письмо є не лише методом навчання, але й засобом для терапії, допомагаючи учням подолати мовні бар'єри та отримати впевненість у своїх силах. [86].

Ще однією важливою психосоціальною перевагою методу проєктів у навчанні письма є ефект захисту через письмову форму. Г. В. Гунке та В. Штайніг зазначають, що під час письма відбувається своєрідне «звільнення від стресу», оскільки письмове висловлення дозволяє людині безпечно виражати власні думки, емоції та переживання. У процесі письма учень має час обдумати свої слова, знайти потрібні вирази, що зменшує емоційний тиск, характерний для усного мовлення. Таким чином, письмо стає не лише інструментом навчання, а й способом саморегуляції та психологічного розвантаження [67, с. 203]. Після письмового креативного завдання учень відчуває себе в безпечному

середовищі, де вчитель менш контролює його мовні дії, ніж під час традиційного заняття. Це робить текст унікальним і унікальним. Учні мають більший час для осмислення та написання своїх власних думок, ніж для усного висловлення. Навіть в учнів, які раніше були стриманими або невпевненими, виникає бажання виконувати ці завдання, а також бажання поділитися своїми творами та відкрито висловити свої емоції. Водночас, щоб створити довіру та забезпечити психологічну безпеку, демонстрація власних робіт має відбуватися виключно добровільно.

Креативне письмо, на відміну від стандартних вправ за зразком, формує в учнів віру у власні мовні можливості та пробуджує прагнення до самовираження. Поєднання почуття захищеності та позитивного досвіду письма сприяє виникненню взаємної довіри, групової єдності та підтримки. Це, своєю чергою, позитивно впливає не лише на розвиток письмових навичок, а й на загальну динаміку навчання та міжособистісну взаємодію в групі [40, с. 135].

На розвиток прагматичної компетентності учнів також позитивно впливає метод проєктів у навчанні письма. Учні розвивають відчуття стилю, оволодівають особливостями жанру та мовними нормами різних типів текстів, створюючи власний текст. Він частіше вдається до нестандартних, творчих формулювань, експериментує з мовним матеріалом і шукає вирази, які раніше чув або зустрічав у читанні під час письма в сприятливому, ненапруженому середовищі.

Можливість повернутися до написаного, проаналізувати й удосконалити його сприяє рефлексії над власним мовленням і розвитку гнучкості мислення. Саме цей процес, як зазначають М. Гаузерманн і Г.-Е. Піефо, веде до набування та розвитку мовної свободи — здатності вільно й упевнено користуватися мовою для вираження власних думок у різних комунікативних ситуаціях [63, с. 34]. Під час виконання проєктних завдань учень легше, ніж у межах традиційного заняття, відходить від стандартних і добре знайомих способів вираження думок. У нього з'являється сміливість експериментувати з мовою — використовувати гру слів, нові або незвичні для себе вирази, шукати

оригінальні способи формулювання ідей. Така мовна гнучкість є важливою ознакою розвитку англомовної компетентності у письмі, адже дозволяє учневі виходити за межі шаблонів і вільніше володіти мовним матеріалом [85]. У процесі такої роботи учень одночасно виконує кілька видів навчальної діяльності: добирає лексику, структурує текст, редагує висловлення та аналізує власні помилки. Це не лише збагачує його словниковий запас, а й допомагає розв'язувати практичні завдання, зокрема, формує вміння створювати зв'язні, логічно послідовні й граматично правильні тексти в різних стилях і жанрах.

Однак він більше орієнтований на мовну систему і закономірності англійської мови, ніж на структури та формулювання, які безпосередньо запозичує з рідної мови. Однак він починає активно використовувати структури, формулювання та метафори англійської мови. Надалі учень зможе застосовувати їх у інших ситуаціях і контекстах письмової та усної комунікації, як в рецептивних, так і в продуктивних видах мовної діяльності. Можна стверджувати, що перехід до нового мовного матеріалу та активне використання його учнем в процесі написання твору відбувається швидше і надійніше, ніж при виконанні інших письмових вправ, так як учні в умовах креативного завдання діють сміливіше і розкутіше, розвивають навик самостійного спілкування англійською мовою, відкривають в ній нові можливості вираження думок і почуттів [40, с. 139].

Поряд з перерахованими вище перевагами написання твору з точки зору прагматики, слід відзначити також позитивний вплив методу проєктів на лексико-граматичну сторону навчання англійської мови, що можна простежити в наступних особливостях. Написання твору утворює контексти для використання вивченої лексики. При цьому учні – активні, та користуються своїм словниковим запасом самостійно в рамках креативного завдання. В процесі креативного письма учень шукає і підбирає граматичні форми, релевантні поставленій задачі. При цьому, він прагне відмовитися від простих конструкцій, якими давно успішно користується, і намагається на практиці застосувати нові для нього граматичні конструкції [40, с. 140].

Таким чином, абстрактні граматичні категорії переходять на більш конкретний рівень застосування, що робить їх міцно закріпленими в пам'яті. Створення контекстів для використання лексичних і граматичних засобів призводить до того, що вони краще запам'ятовуються. Перевірка креативних письмових завдань і корекція помилок повинні проводитися в дуже делікатній і тактовній формі. Учитель може, наприклад, після прослуховування всіх презентацій зробити огляд помилок, не називаючи їх авторів, концентруючи увагу слухачів на можливих правильних варіантах, ілюструючи прикладами той чи інший граматичний феномен або контексти застосування відповідних лексичних одиниць [93, с. 52].

Однак, використання методу проєктів, може супроводжуватися певними викликами. А. Кієс наводить певні виклики та труднощі у методі проєктів. На думку дослідника, викликом може стати недостатня підготовка педагогів, оскільки не всі можуть успішно реалізувати метод проєктів на практиці. Ще одним викликом є те, що деякі учні залишаються пасивними у процесі роботи над проєктом, оскільки не всі учні однаково залучені до роботи над проєктом. Деякі можуть займати пасивну позицію через невпевненість, низьку мотивацію або труднощі з розумінням завдань. Це призводить до нерівномірного розподілу обов'язків у групі, коли більш активні учасники виконують більшу частину роботи [73, с. 139].

Групи можуть працювати в різних темпах і завершувати проєкти з різною швидкістю, а учні мають різні темпи організації та підготовки. У результаті деякі групи можуть завершити проєкт швидше, тоді як інші потребуватимуть більше часу, що ускладнює синхронізацію роботи всієї групи, що може призвести до проблем.

Можливою є також і поява проблеми суб'єктивної оцінки творчої роботи. Так, проєкти часто містять елементи креативності, що ускладнює об'єктивне оцінювання. Учителі можуть зіштовхнутися з труднощами у встановленні чітких критеріїв оцінювання, особливо коли роботи є дуже різними за формою, змістом та рівнем виконання. Це може спричинити непорозуміння [73, с. 140].

Учитель має бути ґрунтовно підготовлений і чітко спланувати організацію проєктної роботи, метод проєктів вимагає від учителя ретельного планування на кожному етапі. Особливо складним є процес організації проєктів коли учні працюють індивідуально над різними темами потрібно слідкувати за прогресом кожного, надавати персоналізований допомогу та координувати представлення результатів. Без належної підготовки проєктна робота може втратити свою навчальну цінність [531, с. 115].

Отже, проєктний метод є ефективним засобом розвитку письмових навичок англійською мовою, розвиваючи мовні, граматичні, соціокультурні та когнітивні навички. Його використання активізує навчання, підвищує мотивацію учнів і розвиває їхню самостійність, відповідальність і здатність працювати в команді. Проєкти є реалістичними та міждисциплінарними, що робить навчання більш інтегрованим, змістовним і наближеним до практичного використання мови.

З іншого боку, застосування цього методу вимагає належної педагогічної підготовки, чіткої організації та ретельного оцінювання результатів. Нерівномірне залучення учнів, складність об'єктивного оцінювання творчих завдань, різні темпи роботи учасників і потреба в індивідуальному підході до організації навчального процесу є основними проблемами. Участь у проєктній діяльності потребує гнучкості, методичних навичок і здатності ефективно керувати навчальним процесом.

Отже, проєктний метод відкриває багато можливостей для розвитку англійської компетентності у письмі. Однак його успіх залежить від розумного вирішення суміжних проблем і створення сприятливого освітнього середовища.

Висновки до розділу 2

У другому розділі ми розглянули проєктний метод, як один з найбільш ефективних сучасних підходів до розвитку письмової англійської

компетентності у письмі в учнів. Аналіз наукових джерел показує, що цей метод має глибоке історичне підґрунтя і зазнав значної еволюції, прогресуючи від прогресивних ідей педагогів ХХ століття до інтеграції в сучасні інноваційні освітні стратегії. Метою цього педагогічного підходу є створення середовища, що сприяє самостійному навчанню учнів, з акцентом на практичне вирішення проблем, що дає відчутний результат.

Проектне навчання письму - це багатогранний підхід, який охоплює різноманітні проекти, починаючи від ретельного дослідження та закінчуючи творчими письмовими завданнями, які виконуються індивідуально, у парах або у групах. Така можливість адаптації гарантує, що підхід може бути адаптований до рівня навчання, інтересів і потреб учнів. Було продемонстровано, що цей метод допомагає розвивати не лише мовні навички, зокрема здатність писати логічно, зв'язно та стилістично грамотно, але й багато важливих життєвих компетентностей. До них належать уміння співпрацювати, розв'язувати проблеми, планувати та оцінювати результати діяльності.

Крім того, було розглянуто основні переваги використання методу проєктів. Серед них були розвиток креативності, відповідальності, критичного мислення, міжособистісної взаємодії та стійких навичок англомовного писемного мовлення, а також мотивація учнів до участі в реальних ситуаціях. Водночас акцентується увага на основних проблемах і перешкодах, які можуть виникнути під час використання проєктної методики. До таких проблем належать пасивність деяких учнів, труднощі з оцінкою творчих робіт, різні темпи виконання завдань, недостатня підготовка вчителів і обмеженість ресурсів.

Успішне подолання викликів, пов'язаних із цією ситуацією, можливе лише за умови системного підходу до планування, забезпечення належної підготовки вчителів та надання ефективної педагогічної підтримки. Очевидно, що метод проєктів, який використовується у навчанні писемного мовлення, може сприяти розвитку англомовної компетентності у письмі. Це пов'язано з тим, що він уможливорює інтеграцію мовних знань з практичним застосуванням,

розвиток навчальної автономії учнів та формування ключових компетентностей XXI століття. Однак ефективність цього підходу залежить від рівня підготовки вчителів, правильного планування завдань і врахування особливостей кожного учня. У школах покращення англійської мови є одним із важливих напрямків. Це полягає в тому, щоб краще організувати проєктні діяльності для навчання учнів писати.

РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОГО МЕТОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

3.0 Вступні зауваження

Пробне навчання є заключним етапом дослідницької роботи й має на меті перевірку ефективності застосування проєктного методу у процесі формування англomовної компетентності у письмі учнів старшої школи одинадцятого класу. Його проведення дало змогу практично перевірити теоретичні положення, сформульовані у попередніх розділах, а також визначити, наскільки проєктна методика сприяє розвитку самостійності, творчості та мовленнєвої активності учнів у процесі письма.

У ході пробного навчання, яке було організовано в Чернівецькому багатoproфільному ліцей №11 в 11-А класі з 15.09.2025 до 28.09.2025, брали участь учні першої групи (15 учнів) у пробному навчанні, яке включало створення креативного колективного продукту – міні-посібника “Planet Earth” та основного підручника Focus 3 Unit 5.

Пробне навчання проводилося у два етапи:

- початкове тестування – для визначення вихідного рівня сформованості письмових умінь;
- підсумкове тестування – для оцінювання результатів після завершення пробного навчання.

Завдання розроблялися відповідно до змісту розділу Unit 5 “Planet Earth” підручника Focus 3 і охоплювали типові жанри письма – есе, короткі рекомендації та особисті історії.

Оцінювання здійснювалося за єдиними критеріями: змістовність, логічність викладу, зв’язність, лексико-граматична точність, відповідність жанру та рівень самостійності. Отримані результати двох етапів тестування

дали змогу порівняти показники, простежити динаміку розвитку англомовної компетентності в письмі і підтвердити ефективність запровадження проєктного методу у навчанні англійської мови.

3.1 Підготовка та реалізація пробного навчання з перевірки ефективності застосування проєктного методу для формування англомовної компетентності в письмі учнів старшої школи

Підготовка до проведення пробного навчання потребує чіткої організації, добору навчального матеріалу та продуманого етапування роботи учнів. Учитель, який застосовує проєктну методику у навчанні англомовного письма, має не лише ознайомити учнів із метою та завданнями діяльності, а й створити умови для їх активної участі, самостійності та відповідальності за кінцевий результат. Планування, координація групової взаємодії, визначення теми, добір джерел і розподіл ролей є важливими складовими цього процесу.

Організація пробного навчання передбачає використання проєктної методики у поєднанні з елементами традиційного навчання, що дозволило простежити її вплив на розвиток письмових умінь учнів. Щоб досягти цього, учитель діяв за певною послідовністю, яка відображає логіку проєктної діяльності.

Пробне навчання складалося з двох етапів – констатувального та контрольного. Кожен із них мав власну мету та завдання, але всі разом вони дозволили відстежити динаміку розвитку письмових умінь учнів і визначити ефективність обраного методу.

1. Констатувальний етап

На початковому етапі дослідження учні виконали письмове завдання, спрямоване на виявлення вихідного рівня сформованості англомовної компетентності у письмі. Темою завдання було “*What can we do to protect our planet?*”, що цілком узгоджується зі змістом розділу Unit 5 “Planet Earth”

підручника Focus 3. Ця тема дала можливість перевірити, наскільки учні здатні структурувати есе, логічно викладати думки, застосовувати зв'язкові засоби й добирати тематичну лексику, пов'язану з поняттями *to recycle*, *global warming*, *disaster*, *pollution*. Учні мали написати коротке аргументативне есе обсягом 150–180 слів.

2. Контрольний етап

Другий етап пробного навчання був спрямований на практичну реалізацію проєктного методу. Учні брали участь у груповому креативному проєкті “*Planet Earth*”, який передбачав створення англomовного міні-посібника з особистими історіями, порадами й роздумами про навколишнє середовище. Учні самостійно обговорювали тему, добирали лексику, розподіляли ролі, писали власні тексти, здійснювали взаємну перевірку, удосконалювали структуру та стилістику висловлювань. Учитель виступав у ролі наставника, який консультував і допомагав організувати спільну роботу. У результаті учні створили спільний продукт – електронний міні-посібник, що містив тексти різних жанрів:

як я став/стала більш екологічно свідомим/свідомою (*How did I Become More Environmentally Aware*, 150–200 слів);

набір порад як захистити навколишнє середовище (*Tips for protecting the environment*, 8–10 речень);

рефлексивний текст (*What I've Learned About Our Planet*, 150 слів).

С. Щербина пропонує критерії оцінювання проєктних робіт. До них належать:

- самостійність у виборі теми та практичної спрямованості проєкту;
- значущість отриманих результатів;
- аргументованість запропонованих рішень;
- послідовність виконання всіх етапів проєктування;
- рівень творчості, оригінальність підходів;
- якість оформлення та представлення роботи;
- змістовність доповіді, повнота та переконливість відповідей;

– глибина знань з теми й уміння аргументовано їх демонструвати [47, с. 520].

Водночас, зауважує дослідник С. Хейнс [47, с. 40], повністю об'єктивно оцінити проектну роботу неможливо, оскільки важливу роль відіграють зусилля, вкладені учнем у процес її виконання. Тому вчитель має не лише підсумково оцінювати результат, а й відстежувати хід роботи, занотовуючи сильні сторони та зони для розвитку, надані рекомендації та рівень залучення учнів на кожному етапі. Такі спостереження сприяють комплексному оцінюванню, яке враховує не тільки кінцевий продукт, але й процес навчальної діяльності.

Отже, результати пробного навчання підтверджують ідею про те, що ефективне використання проектного методу вимагає не лише чіткої структури та чітко визначених критеріїв оцінювання, але й ретельного аналізу взаємодії, процесу навчання та поступового прогресу учнів.

Саме такий підхід було покладено в основу пробного навчання нашого дослідження, спрямованої на практичну перевірку можливостей проектного методу у розвитку англomовних письмових умінь учнів, оскільки практичну частину роботи присвячено підготовці та реалізації пробного навчання з перевірки ефективності застосування проектного методу для формування англomовної компетентності в письмі учнів одинадцятого класу. Саме цей підхід став основою для пробного навчання нашого дослідження. Його метою було практично перевірити, наскільки ефективним є метод проєктів у розвитку письмових навичок учнів одинадцятого класу. Практична частина цього дослідження була зосереджена виключно на організації та реалізації проектного методу з метою оцінки ефективності у розвитку англomовної компетентності в письмі в учнів одинадцятого класу.

Пробне навчання проводилось із метою перевірити ефективність проектного методу у формуванні англomовної компетентності в письмі учнів одинадцятого класу. Основою став матеріал підручника Focus 3 (Unit 5 “Planet Earth”). У цьому розділі підручника порушуються теми екології, навколишнього

середовища, природні катаклізми і туризм. Саме вони створюють сприятливе середовище для розвитку письма, адже спонукають учнів до роздумів про навколишнє середовище.

Для практичної частини було розроблено креативний груповий проєкт “Planet Earth”. Його метою стало створення учнями англomовного міні-посібника, у якому вони діляться власними історіями, порадами й роздумами про екологію. Проєкт поєднав роботу з лексикою з підручника (*to recycle, global warming, disaster, pollution*) та розвиток навичок зв’язного письма.

На першому етапі учитель ознайомив учнів із метою та завданнями проєкту. Було сформульовано головне запитання: *What can we do to protect our planet?*

Це питання спонукало учнів замислитись над власними звичками та проблемами. Під час обговорення вони опрацювали ключову лексику з підручника (*to recycle, global warming, disaster, pollution*) і приклади письмових завдань із розділу 5.7 (A ‘for and against’ essay). Разом визначили структуру письмового висловлення та мовні засоби зв’язності (*on the other hand, first of all, as a result, in my opinion*).

Групи формувалися з 4–5 осіб. Усі учасники виступали авторами текстів, що є головною умовою проєкту. Інші ролі (редактор, дизайнер, координатор) учні розподіляли за бажанням або виконували спільно. Така організація сприяла партнерству, співпраці й розвитку відповідальності за спільний результат.

Другий етап був присвячений написанню текстів. Кожен учень підготував один або кілька матеріалів англійською мовою. Серед типів письма були:

1. як я став/стала більш екологічно свідомим/свідомою (How did I Become More Environmentally Aware, 150–200 слів);
2. набір порад як захистити навколишнє середовище (Tips for protecting the environment, 8–10 речень);
3. рефлексивний текст (What I’ve Learned About Our Planet, 150 слів).

Завдання спиралися на лексику та граматику з Unit 5 ((*articles: a/an, the or no article*), *vocabulary based on environment*). Учні використовували вирази на зразок *broaden, environmental issues, recycle, come face to face with and etc.*

Метою було не лише тренування англомовного письма, а й осмислення власного досвіду. Учні писали про те, як вони піклуються про навколишнє середовище. Такий підхід робив письмо особистісним і змістовним.

Учитель організував взаємну перевірку (*peer review*). Учні обговорювали тексти один одного, давали поради, помічали вдалі вислови. Це підвищувало мовну свідомість і довіру в класі. Атмосфера роботи залишалася доброзичливою та підтримувальною.

Наступним кроком учні об'єднали власні тексти у спільний продукт – міні-посібник “Planet Earth”. Кожна група створила власний розділ, який містив:

- вступне слово (Foreword);
- основну частину з історіями, порадами та рефлексіями;
- підсумок (Summary).

Для оформлення посібників використовували безкоштовні онлайн-інструменти: Canva, Google Slides. Ці ресурси дозволили працювати над текстом разом, додавати фото, ілюстрації, цитати. Багато учнів використали особисті фото. Це зробило кінцевий продукт живим і автентичним.

Учні допомагали із мовним редагуванням та дотриманням логічної структури. Робота над оформленням сприяла розвитку не лише письмових, а й цифрових навичок, вміння домовлятися, планувати, презентувати.

Кожна група представила свій посібник у форматі PDF або онлайн-презентації. Під час обговорення учні ділилися враженнями: що їм далось легко, що було складно, як змінилося їхнє ставлення до письма.

Рефлексія відбувалася у письмовій формі. Так, учні відповідали на запитання:

- *What did I learn about my planet?*
- *Which new words or structures do I now use confidently?*

- *How did working in a group help me write better?*

На нашу думку, реалізація єдиного, комплексного та змістовного проєкту є більш ефективним підходом, ніж виконання численних дрібних, несистематичних письмових завдань. Такий підхід до навчання дозволяє учням глибше зануритися в тему, усвідомити власний прогрес та зрозуміти логічні зв'язки між усіма етапами навчального процесу, включаючи планування, реалізацію та підсумкову презентацію. Крім того, стало очевидним, що створення спільних проєктів сприяє формуванню внутрішньої мотивації до навчання, виховує почуття відповідальності та самостійності, а також розвиває партнерські відносини.

У наступному розділі буде детально подано результати пробного навчання, проведеного з метою перевірки ефективності формування англомовної компетентності у письмі учнів одинадцятого класу в процесі застосування проєктного методу.

3.2 Інтерпретація результатів пробного навчання для перевірки ефективності формування англомовної компетентності в письмі учнів старшої школи в процесі застосування проєктного методу

Для перевірки ефективності застосування проєктного методу у формуванні англомовної компетентності в письмі було проведено пробне навчання, у якому взяли участь учні одинадцятого класу. Учні навчалися за проєктною методикою, у межах якої вони створювали та реалізовували колективний творчий проєкт “Planet Earth”.

Оцінювання результатів письмових робіт здійснювалося за 12-бальною системою, що використовується у більшості закладів середньої освіти України для визначення рівня навчальних досягнень учнів.

За цією системою:

- 10–12 балів відповідає рівню високий (відмінно);

- 8–9 балів – достатній (добре);
- 6–7 балів – середній (задовільно);
- менше ніж 5 балів – початковий (незадовільно).

У межах пробного навчання було застосовано аналітичне оцінювання письма, де максимальний результат (12 балів) складався з трьох основних критеріїв сформованості англомовної компетентності у письмі:

- зміст і логічність викладу – 4 балів;
- мовне оформлення (лексика та граматики) – 5 балів;
- структура та зв'язність тексту – 3 балів.

Такий підхід дозволяє оцінити не лише мовну правильність, а й комунікативну адекватність письма, що є ключовим критерієм у формуванні англомовної компетентності у письмі.

1. Констатувальний етап

На початковому етапі пробного навчання учні виконали письмове завдання, спрямоване на виявлення вихідного рівня сформованості англомовної компетентності у письмі. Темою завдання було “*My experience helping the environment*”, що цілком узгоджується зі змістом розділу Unit 5 “Planet Earth” підручника Focus 3. Ця тема дала можливість перевірити, наскільки учні здатні структурувати есе, логічно викладати думки, застосовувати зв'язкові засоби й добирати тематичну лексику, пов'язану з поняттями *environment*, *recycling*, *pollution*. Учні мали написати коротке есе обсягом 130–150 слів. У творі потрібно було пояснити як вони допомагають навколишньому середовищу, описати досвід та навести приклади чи поради для інших. За результатами констатувального етапу, було отримано такі показники (рис. 3.1):

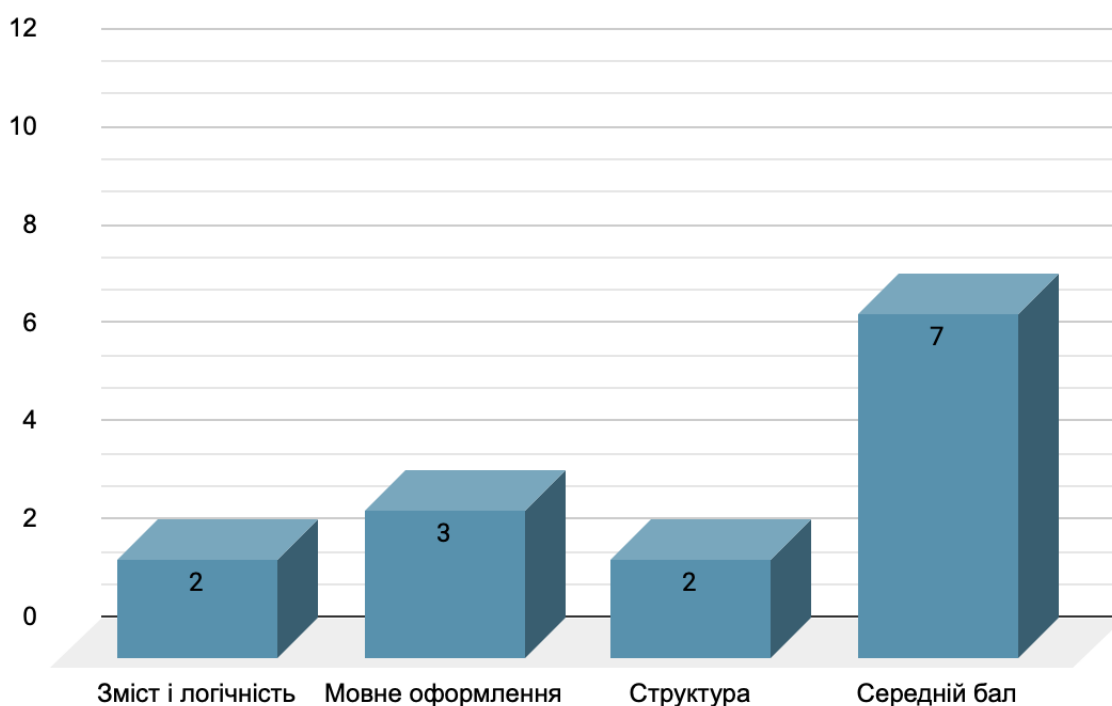


Рис. 3.1 Результати дослідження, отримані на констатувальному етапі

Середній показник у межах 7 із 12 балів відповідає середньому рівню володіння письмом.

У письмових роботах учнів спостерігалися схожі труднощі:

- брак логічної послідовності в аргументації;
- обмежений словниковий запас та часті повтори;
- граматичні помилки;
- відсутність виражених зв'язкових елементів між абзацами.

Тим не менш, есе продемонстрували розуміння теми, і більшість учнів змогли чітко висловити свої думки та навести приклади з особистого досвіду.

Отже, з результатів констатувального етапу можна зробити висновок, що вихідний рівень підготовленості відповідає середньому рівню. Такі результати гарантують точність і надійність подальшого порівняння результатів пробного навчання на етапах формування та контролю.

2. Контрольний етап

Другий етап пробного навчання був спрямований на практичну реалізацію проєктного методу. У цей період учні брали участь у груповому креативному проєкті “*Planet Earth*”, який передбачав створення англomовного міні-посібника.

Учні самостійно обговорювали тему, добирали лексику, розподіляли ролі, писали власні тексти, здійснювали взаємну перевірку, удосконалювали структуру та стилістику висловлювань. Учитель виступав у ролі наставника, який консультував і допомагав організувати спільну роботу. У результаті учні створили спільний продукт – електронний міні-посібник, що містив тексти різних жанрів: як я став/стала більш екологічно свідомим/свідомою (How did I become more environmentally Aware, 150–200 слів); набір порад як захисти навколишнє середовище (Tips for protecting the environment, 8–10 речень); рефлексивний текст (What I’ve Learned About Our Planet, 150 слів).

Спостереження за робочим процесом виявило значне поліпшення мотивації учнів, їхньої самостійності, самодисципліни та залученості в процес письма. Було помічено, що учні використовували лексику і впевненіше використовували граматичні структури. Як наслідок, їхнє письмо стало більш зв’язним і змістовним.

Порівняння результатів показало, що в учнів спостерігався прогрес. Вони продемонстрували краще володіння структурою есе, вищу логічну послідовність викладу, розширену тематичну лексику, точніше вживання граматичних форм і більшу аргументованість висловлювань.

Результати дослідження продемонстровано на рис. 3.2.

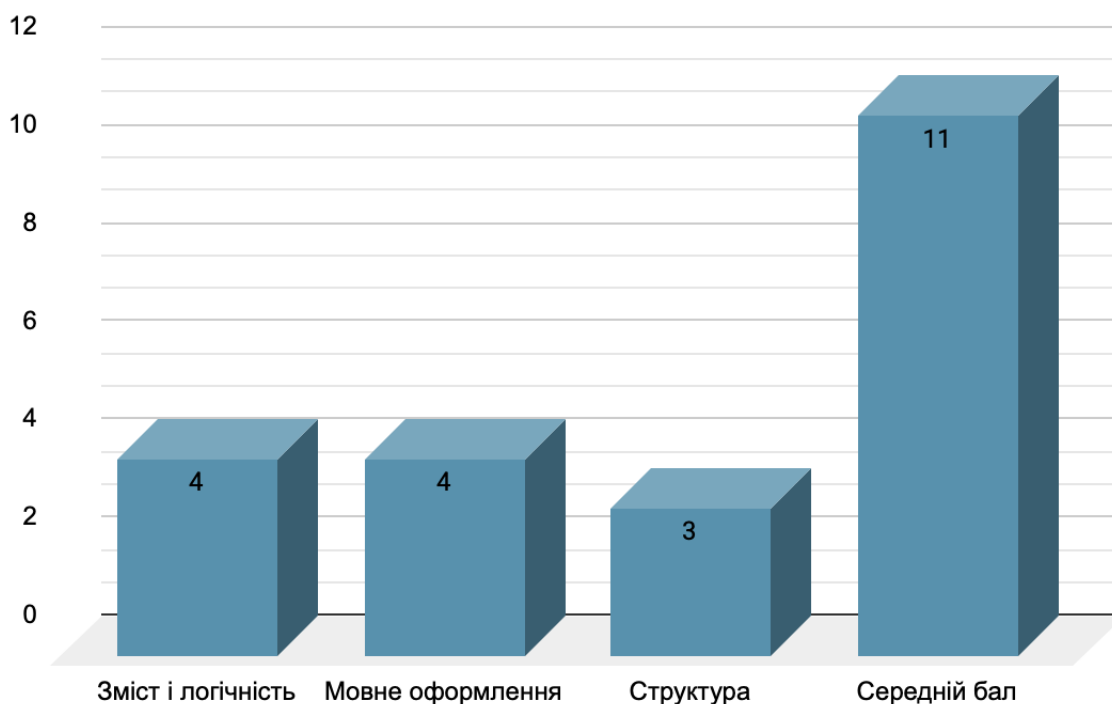


Рис. 3.2 Результати дослідження, отримані на констатувальному етапі

Порівняння результатів показало, що спостерігається позитивна динаміка. Середній показник зріс із 7 до 11 балів, що відповідає переходу від середнього до високого рівня володіння письмом.

Якісні зміни у письмі учнів проявилися у таких аспектах:

- тексти стали логічно структурованими, з чітким поділом на абзаци;
- з'явилася різноманітність лексики;
- учні частіше використовували засоби зв'язності (*on the other hand, in contrast, as a result, to sum up*);
- значно зросла самостійність у формулюванні аргументів і прикладів.

Крім того, учні виявляли емоційне залучення та інтерес до теми, що є важливим чинником розвитку англomовної компетентності у письмі. Залучення до спільного проєкту створило умови для осмисленої практики письма, яка

виходила за межі простого виконання вправ і набувала реального комунікативного значення.

Окрім кількісних результатів, важливу інформацію щодо ефективності проєктної методики дали відповіді учнів на запитання для саморефлексії, які вони заповнювали після завершення роботи над міні-посібником *“Planet Earth”*. Опитування мало на меті виявити, як учні оцінюють власний прогрес, труднощі й мотивацію до письма.

Питання для саморефлексії були такими:

- *What did I learn about my planet?*
- *Which new words or structures do I now use confidently?*
- *How did working in a group help me write better?*

Аналіз відповідей показав, що переважна більшість учнів (понад 80%) відзначили позитивні зміни у власному ставленні до письма англійською мовою. Учні писали, що завдяки проєкту навчились краще планувати текст, перевіряти помилки, добирати вирази, а головне – перестали сприймати письмо як «формальне завдання», натомість почали розглядати його як спосіб самовираження.

Типові висловлювання учнів у рефлексіях:

“I realised that writing can be creative when you write about your own experience.”

“Now I always think about how my text sounds to the reader, not only about grammar.”

“Working in a group made me more confident – I was not afraid to make mistakes.”

Кілька учнів також зазначили, що робота над спільним продуктом «змушує бути відповідальним не тільки за себе, а й за команду», що сприяло внутрішній мотивації й розвитку самодисципліни. Деякі учасники підкреслили, що взаємна перевірка текстів допомогла краще помічати власні помилки, розуміти логіку письма інших і засвоювати нові мовні структури природним шляхом.

Отже, результати саморефлексії підтверджують кількісні дані: проектна форма навчання стимулює внутрішню мотивацію, сприяє особистісному залученню та формує усвідомлене ставлення до письма як до процесу. Цей аспект став важливим показником того, наскільки зрілою є англомовна компетентність у письмі в учнів.

Отже, результати пробного навчання підтвердили, що проектна методика покращує засвоєння мовних матеріалів і навичок письма більш активно. Дані показують поступове підвищення впевненості в своїх мовних здібностях, здатності висловлювати власні думки та здатності спілкуватися за допомогою текстів.

3.3 Методичні рекомендації щодо організації формування англомовної компетентності в письмі учнів старшої школи в ході застосування проєктного методу

Результати проведеного пробного навчання підтвердили ефективність застосування проєктного методу для розвитку англомовної компетентності у письмі учнів. На основі здобутих даних і спостережень можна сформулювати низку методичних рекомендацій, які сприятимуть успішному впровадженню цього підходу у практику викладання англійської мови.

1. Підготовчий етап

Учителів слід чітко визначити навчальну мету, очікувані результати й зв'язок проєкту з тематикою курсу. Тематика має бути зрозумілою, актуальною та пов'язаною з особистим досвідом учнів, що сприяє емоційному залученню. Доцільно обирати теми, які стимулюють роздуми про власний досвід. У цьому контексті ефективно зарекомендував себе розділ Unit 5 “Planet Earth” з підручника Focus 3, який створює умови для розвитку навичок письма в реальному комунікативному середовищі.

На початку роботи необхідно ознайомити учнів із метою, завданнями, очікуваними результатами та критеріями оцінювання. Варто пояснити формат кінцевого продукту й окреслити роль кожного учасника.

2. Організація роботи

Проектна діяльність має бути поетапною і системною. Покроково розвивати конкретні навички: пошук інформації, добір мовних засобів, створення зв'язного тексту, редагування й презентацію результатів. Учитель виконує роль координатора і наставника. Він не лише оцінює результат, а й супроводжує процес, спрямовує учнів, допомагає долати мовні труднощі та підтримує позитивний психологічний клімат у класі. Важливо забезпечити атмосферу взаємоповаги, у якій учні не бояться висловлювати власну думку й ініціативу.

3. Робота з письмовими текстами

Письмові завдання мають бути комунікативно мотивованими, тобто передбачати створення текстів, які мають практичне або соціальне значення. Це можуть бути короткі статті, поради, есе, збірки текстів або міні-посібники, як у проєкті “Planet Earth”. Кожен учень повинен мати власний авторський внесок у спільний результат. Робота над текстами здійснюється поетапно: спочатку створюється чернетка, потім проводиться редагування, удосконалення й оформлення остаточного варіанту. На цьому етапі доцільно організувати взаємну перевірку (peer review), що розвиває навички редагування, аналізу й аргументованого зворотного зв'язку.

4. Використання цифрових ресурсів

Доцільно інтегрувати цифрові інструменти для колективного письма – Google Docs, Canva. Вони полегшують спільну роботу, дають змогу поєднувати текст, зображення, цитати, таблиці та посилання. Такі ресурси сприяють розвитку цифрової грамотності, що є невід'ємною складовою сучасної англомовної освіти.

5. Мотиваційний та рефлексивний компонент

Проектне навчання активізує внутрішню мотивацію учнів. Вони починають сприймати письмо як інструмент самовираження, а не як формальне завдання. Робота в групах формує почуття відповідальності за спільний результат, сприяє розвитку взаємопідтримки й позитивного ставлення до навчання. Обов'язковим елементом проектної діяльності є письмова рефлексія. Після завершення проекту учні відповідають на запитання про те, чого вони навчилися, які труднощі подолали, які зміни помітили у власному письмі. Рефлексія допомагає усвідомити особистий прогрес і формує навичку самоаналізу, необхідну для подальшого професійного розвитку.

Проектний метод включає творчість, співпрацю та використання мови. Пробне навчання було розроблено з метою розвитку критичного мислення, самостійності, відповідальності та комунікативних здібностей учнів. Цей метод навчання англійської мови сприяє розвитку стійких мовних навичок. У цій програмі учні не просто виконують завдання, а стають активними творцями своїх власних творів. Результати пробного навчання показують, що систематичне використання проектних завдань на уроках англійської мови значно покращує навички письма та стимулює бажання продовжувати розвивати здібності.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було проведено пробне навчання з метою перевірки того, наскільки ефективним було використання проектного методу для розвитку письмових навичок учнів одинадцятого класу в англійській мові. Констатувальний і контрольний були двома етапами пробного навчання.

На початку пробного навчання було виявлено, що навички письма відповідали середньому рівню.

Отримані результати показали помітне покращення письмових навичок в учнів з використанням проектної методики: тексти стали змістовнішими,

логічнішими й граматично точнішими. Водночас зросла мотивація до навчання, впевненість у власних силах і зацікавлення у подальшому вдосконаленні письма.

Отже, результати пробного навчання показали, що використання проєктного методу є ефективним, оскільки він покращує письмові навички учнів у англійській мові. Проєктна діяльність передбачає інтеграцію мовної практики, творчого самовираження, співпраці та рефлексії. Проєктний метод сприяє розвитку критичного мислення, незалежності та впевненості в собі. Було також виявлено, що воно змушує людей краще писати.

ВИСНОВКИ

Це дослідження полягає в тому, щоб з'ясувати, наскільки ефективним було використання проєктного методу для розвитку англомовних письмових навичок учнів старшої школи. У першому розділі розглядаються теоретичні основи письмового володіння англійською мовою. Встановлено, що комунікативна компетентність - це багатовимірна категорія, яка включає лінгвістичні, соціолінгвістичні та соціокультурні елементи. Якщо люди хочуть спілкуватися добре в англомовному середовищі, вони повинні мати ці елементи. Письмо є важливою частиною цієї компетентності, оскільки воно вимагає не лише володіння мовними засобами, але й здатності логічно структурувати думки, дотримуватися стилістичних правил і правильно передавати зміст повідомлення.

З'ясовано, що розвиток письма передбачає поєднання навчання мовних структур із формуванням когнітивних і творчих умінь, а також створення умов для самостійної діяльності учнів. Серед методів, що сприяють цим процесам, особливо ефективним визначено проєктний метод, який поєднує навчання, комунікацію та самореалізацію.

У другому розділі розглядається концепція проєктного методу як педагогічної технології, а також його особливості. Визначено, що його головна мета полягає в тому, щоб створити навчальне середовище, де учні можуть отримати нові знання та навички шляхом участі в практичних діяльностях, співпраці та виконання завдань у реальному світі.

З'ясувалося, що проєктний метод є гнучким і може адаптуватися до різних рівнів підготовки та потреб учнів. Він включає кілька етапів, починаючи з обговорення проблеми та збору інформації, і закінчуючи створенням кінцевого продукту та презентацією.

Аналіз літератури показав, що проєктне навчання розвиває креативність, критичне мислення, відповідальність і здатність планувати та працювати в команді. Тим не менш, ефективність проєктного методу значною мірою залежить від рівня методичної підготовки вчителя, його здатності організовувати роботу груп і оцінювати результати, враховуючи як процес, так і кінцевий продукт.

У третьому розділі представлено результати пробного навчання, спрямованого на перевірку ефективності проєктного методу у формуванні англомовної письмової компетентності учнів старшої школи. Пробне навчання проводилося у два етапи: констатувальний і контрольний. Було впроваджено колективний проєкт “Planet Earth”, у межах якого учні створювали тексти англійською мовою, редагували їх, обговорювали в групах і презентували результати спільної роботи.

Дані показали, що навички англомовного письма учнів покращилися. Їхні тексти стали більш структурованими, граматично точними, аргументованими та виразними. Зросла самооцінка, бажання вчитися та здатність використовувати англійську мову в реальних комунікативних ситуаціях.

Порівняльний аналіз результатів підтвердив ефективність проєктного підходу. В учнів, які працювали за проєктною методикою, показники письмової компетентності виявилися істотно вищими за всіма критеріями: змістовність, зв'язність, мовна точність і самостійність. Крім того, проєктна діяльність позитивно вплинула на психологічний клімат у класі сприяла розвитку почуття відповідальності, взаємодопомоги та довіри.

На основі результатів пробного навчання можна зробити висновок, що проєктний метод є ефективним методом розвитку письмових навичок спілкування та комунікації англійською мовою. Він сприяє особистісному розвитку учнів і підвищує їхню готовність до міжкультурної комунікації, поєднуючи мовну практику з творчістю, рефлексією та соціальною взаємодією. Проведення проєктних завдань допомагає краще засвоїти мову, краще

аргументувати свої ідеї та зрозуміти практичну цінність письма як засобу спілкування.

Отже, використання проєктного підходу для навчання письма англійською мовою допомагає учням розвивати не лише мовні навички, але й соціальні та професійні навички, такі як критичне мислення, відповідальність, самостійність і здатність працювати в команді. Застосування цього методу в школі відповідає вимогам сучасної освіти, яка орієнтована на практичність, інтеграцію та розвиток творчої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бегека Д.А. Формування іншомовної комунікативної компетенції. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 235 с.
2. Волошанська І.В. Зміст та специфіка застосування методу проєктів при вивченні іноземної мови. *«Young Scientist»*, 2018. 3.1 (55.1).С. 19–22
3. Волошина О. С. Підготовка вчителя до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності. *vseosvita*. URL: <https://vseosvita.ua/library/pidgotovka-vcitela-pocatkovih-klasiv-do-ocinuvanna-insomovnoi-komunikativnoi-kompetentnosti-110764.html>(дата звернення: 08.09.2025).
4. Вяхк І. А. Модель формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. *Мова, культура та освіта : тези доповідей та повідомлень всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів* / гол. ред. Г. М. Калетнік. Вінниця : ВНАУ, 2013. С. 15 –19.
5. Гавриляк Л. С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *ЛЮГОС. Мистецтво наукової думки*. 2019. № 3. С. 70–73.
6. Галиць О. Формування іншомовної комунікативної компетентності в письмі студентів за допомогою проєктного методу. *ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ студентської наукової конференції*, м. Чернівці, 12–15 трав. 2025 р. Чернівці, 2025. С. 133–134.
7. Галиць О., Project-Based Learning for foreign language writing: an experimental study of second year non-native learners. *Магістерські студії*. 2025. № 6. С. 51–61.
8. Голуб Т. Project-based learning as a method of teaching English. *Modern engineering and innovative technologies*. 2018. № 07-04. С. 42–45.

9. Гончарук В., Подлевська Н., Живолуп В. Професійна комунікативна компетентність у системі фахової підготовки майбутніх філологів. *Наукові Записки*. 2021. Т. 1, № 194. С. 89–94.
10. Дембіцька С. В., Яблочников С. Л. Метод проектів як один з інструментів проблемного навчання. 2007. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6904/a3065c11360f872efd21b2664949b0ad.pdf?sequence=1> (дата звернення: 10.09.2025).
11. Добротвор О. В. Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. № 3. С. 56–62.
12. Дьоміна О. Метод проектів як засіб розвитку творчої особистості та ефективної співпраці учнів та вчителя. *Англійська мова та література*, 2014. № 3. С. 7–10.
13. Єловська Ю. В. Формування іншомовних навичок у письмі: від теорії до практики. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія, 2020. № 46. том 1. С. 141–144
14. Зінорук А. Сутність поняття “комунікативні уміння”. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/255778/256392> (дата звернення: 13.08.2025).
15. Зосименко О. В. Навчальні проекти: історичний екскурс. *Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти*. 2016. Т. 1. С. 154–155. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/28867/1/Книга%20I%20конференція%202016.pdf#page=153> (дата звернення: 10.09.2025).
16. Іжко Є. С. Метод проектів як один із засобів оптимізації автономного навчання. *Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2014. № 2 (8). С. 92–98
17. Каменєва Т.В. Комунікативні вміння як складова професійного мовлення психолога. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр.*, 2019. Вип. 15. С. 221–228.

18. Коберник О.М. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні. навчально-методичний посібник. Тернопіль-Умань, 2007. 253 с.
19. Ковтун (Бугайчук) О. Письмо як засіб і об'єкт навчання англійської мови. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, 2002. Вип. 13. С. 16–18.
20. Колоїз Ж. Основи академічного письма. Криворізький Державний Педагогічний Університет, 2019. 180 с.
21. Косенко Ю.В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Суми: Сумський державний університет, 2011. 187 с.
22. Косович О. В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. № 22. С. 76–77.
23. Крикун В. Ю. «Комунікативна компетентність» і «воля до влади»: аспекти взаємодії. *Вісник НАУ*, 2019. Т. 1, № 29.
24. Купрікова С.В. Шляхи реалізації проектної методики при навчанні іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2013. № 4. С. 223–230.
25. Линник В. Ф. Метод проектів у початковій школі. URL: <https://sites.google.com/site/lynnykvf/metoduchnaskrunka/metod>(дата звернення: 02.05.2025).
26. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: Навчально-методичний посібник. К.: 2010. 143 с.
27. Лубянова О. В. Психолого-педагогічні особливості формування англомовної писемної комунікативної компетенції. К.: НТУУ «КПІ», 2013. С. 118–128.
28. Максименко І. Г., Шепеленко Т. Л. Теоретико-методичні засади формування комунікативних умінь студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. URL: <https://bit.ly/3LvsGwc>
29. Мамчур Л.І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: автореферат дисертації

на здобуття наукового ступ. д. пед.н.: 13.00.02. теорія та методика навчання (українська мова) / Л. І. Мамчур, Херсон, 2012. 44 с.

30. Науково-педагогічна основа проектного навчання, розроблена у. Кілпатриком, Е.Коллінгсом. *StudFiles*. URL: https://studfile.net/preview/524203_4/page:9/(дата звернення: 25.09.2025).

31. Олійник І.П. Використання методу проектів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня. Методична розробка: з досвіду роботи. Котовськ, 2015. 21 с.

32. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 2005. 560 с.

33. Пастухова Л. В. Теоретичні основи дальтон-плану. *Освітній вимір*. 2012. Т. 34. С. 386–392. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.v34i0.3627> (дата звернення: 25.08.2025).

34. Педагогічні технології: наука – практиці / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер; за ред. С.О. Сисоєвої. Вип. 1. К.: ВШОЛ, 2002. 280 с.

35. Пляка Л. В. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх провізорів. URL: <https://bit.ly/3KgZ4BE> (дата звернення: 10.09.2025)

36. Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л.О.Калмикової. К.: ПереяславХмельницький педагогічний інститут, в-во “Фенікс”, 2008. 245 с.

37. Рогозіна Л. А., Негур А. А., Залюбівська О. Б. Педагогічні ідеї Д. Дьюї у світлі сучасних освітніх тенденцій. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17719/2273.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (дата звернення: 10.09.2025).

38. Сагач Г.М. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних

дисциплін: автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Ужгород, 1999. 12 с.

39. Сторожук С. Д. Проектні технології у навчанні письма студентів-філологів: суть та особливості використання у навчальному процесі. *Вісник Дніпропетровського Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2016. № 2 (12). С. 367 – 373

40. Ступчик З.Р. Метод проектів як засіб активізації творчої діяльності учнів на уроках англійської мови. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти», 11 квітня 2014 року / Луцький національний технічний університет. Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. С. 43–46.*

41. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця: Нова Книга, 2008. 288 с.

42. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Монографія / В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, Г. М. Романова, М. М. Шимановський та ін.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир: «Полісся», 2019. 208 с.

43. Тригуб Л.П., Власенко І.В. Комунікативні навички та вміння для ефективного вивчення англійської мови самостійно. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. Філологія*, 2019. 40. Т. 2. С. 137–140.

44. Філіппович Т. Застосування проектної технології у процесі вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 3(11).

URL: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3\(11\)-442-454](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3(11)-442-454)(дата звернення: 25.09.2025).

45. Хома Т. В. Комунікативна компетентність, її складові. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*, 2018. С. 203–206

46. Цимбал О.М., Тягло О.В., Цимбал П.В. Проектна технологія, критичне мислення і громадянська освіта в процесі вивчення англійської мови. *Початкова школа*, 2008. Вип. 4 (64). 109 с.
47. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності менеджера у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. псих. наук: спец 10.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К, 2001. 20 с.
48. Шевченко О. М., Лещенко Т. О. Використання методу проєктів для розвитку вмінь монологічного мовлення на заняттях з української мови як іноземної. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*, 2022. 9. С. 111–113
49. Щербина С.В. Застосування проектного методу у викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Наукові записки: збірник наукових праць. Серія: Філологічні науки; мовознавство*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 128. С. 519–522.
50. A practical guide to learning English : посібник з англ. мови (англ. та укр. мовами) для студ. II курсу факультету перекладачів / [Аксьонова Н. О., Воскрес А. А., Гіжевська С. М. та ін.]; за ред. Н.І. Аненко. К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. 290 с.
51. Bachani M. Teaching Writing. URL: <http://www.waymadedu.org/pdf/Teaching%20Writing.pdf>(дата звернення: 16.08.2025).
52. Bachman Lyle F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
53. Baines, L., Baines, C., Stanley G., Kunkel A. Losing product in the process. *English Journal*, 1999. No. 88. Pp. 67–72.
54. Boettcher I. *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden; Beispiele fuer Faecher und Projekte; Schreibecke und Dokumentation*. Berlin : Auflage, 2008.
55. Bohachyk M. The peculiarities of contemporary methods of teaching english application in primary school. *Naukovì zapiski Nacìonal'nogo unìversitetu «Ostroz'ka akademìâ»*. Serìâ «Filologìâ». 2019. T. 1, № 5(73). С. 114–116.

56. Byrne D. Teaching Writing Skills. London and New York : Longman, 1988. 154 c.
57. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. T. I, № 1. С. 1–47. URL: <https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1>(дата звернення: 04.10.2025).
58. Cherchata L., Korol L. Ways of forming foreign language lexical competence of students of non-philological specialties in a higher education institution. *Humanities science current issues*. 2024. Т. 3, № 77. С. 221–228. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/77-3-30>(дата звернення: 04.10.2025).
59. Chiang C. L., Lee H. The Effect of Project-Based Learning on Learning Motivation and Problem-Solving Ability of Vocational High School Students. *International Journal of Information and Education Technology*. 2016. Т. 6, № 9. С. 709–712.
60. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
61. Christensen C. “The Critical Role Handwriting Plays in the Ability to Produce High-Quality Written Text. 2009. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/cef6/65d16624b74be047bcdaded00d3c598eb77.pdf?_ga=2.193454957.1944952801.1611949947-1944716480.1611949947 (дата звернення: 04.10.2025).
62. Dean D. Genre theory: Teaching, writing, and being. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2008. 120 p.
63. Dewey J. My Pedagogic Creed. *The School Journal*. 1897. Т. 54, № 3. С. 77–80. URL: <https://www.henireland.org/wp-content/uploads/2021/03/My-Pedagogical-Creed-by-Dewey-1897.pdf> (дата звернення: 04.10.2025).
64. Hadfield J., Hadfield Ch. Oxford Basics. Simple Writing Activities. Oxford : University Press, 2001. 67 p
65. Haeusermann U., Piepho H.-E. Aufgaben-Handbuch, DaF-Abriss einer Aufgaben-und Uebungstypologie. München, 1996.

66. Haines S. Projects for the ELT Classroom. Nelson, 1989. P. 23–90.
67. Hakimah N. Assessing the Impact of Project-Based Learning on Students' Writing Skills: A Pre-Experimental Study. *Acitya: Journal of Teaching and Education*. 2023. T. 5, № 2. P. 434–448.
68. Harmer J. The Practice of English Language Teaching (Third Edition). London and New York, Longman, 2001. 446 p.
69. Hunke H.-W., Steinig W. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einfuehrung. Berlin : Auflage, 2005.
70. Huszti I., Lizák K. Developing writing skills of first-year English major students. URL: <http://philol-zbirnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/philol/article/view/431/611> (дата звернення: 04.10.2025).
71. Hyland K. Second Language Writing. New York : Cambridge University Press, 2003. 295 с.
72. I had made a mistake: William h. Kilpatrick and the project method. *Teachers College Record*. T. 114. URL: <https://doi.org/10.1177/016146811211400202> (дата звернення: 04.10.2025).
73. Jung W.-h. Meanings of Communicative Competence in Different Learning Contexts. *English Language & Literature Teaching*. 2010. T. 16, № 4. URL: <https://koreascience.kr/article/JAKO201003939212528.pdf> (дата звернення: 04.10.2025).
74. Kies A. Based Learning URL: <https://www.scribd.com/document/532492566/Alan-Kies-2018> (дата звернення: 08.10.2025).
75. Kies A. *The Impact of Project-Based Learning in the Secondary Classroom*. M.Ed. thesis, Northwestern College (Orange City, IA), 2018. 301 с.
76. Kilpatrick W. H. Kilpatrick - The Project Method (1918). *Education in the UK*. URL: <https://education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html> (дата звернення: 15.09.2025).
77. Leticia Pires D'andrea. Using writing to develop communicative competence in the foreign language classroom. *Belt Journal*. 2010. T. 1, № 2. P. 139–146.

78. Libretexs. Hymes' Theory of Communicative Competence. *Social Sci LibreTexts*. URL: <https://surl.li/vfiebk> (дата звернення: 04.10.2025).
79. Lillis T. Communicative Competence. *Encyclopaedia of Language and Linguistics*. 2006. С. 666–673.
80. Maida C. A. Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century. *Policy Futures in Education*. 2011. Т. 9, № 6. С. 759–768.
81. Md. Kamrul Hasan, Mohd. Moniruzzaman Akhand Approaches to writing in EFL / ESL context: balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal NELTA*, 2010. Vol. 15. No. 1–2. pp. 77-87
82. On the Models of Communicative Competence. *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/figure/Bachmans-model-of-communicative-language-ability_fig2_344476391 (дата звернення: 04.10.2025).
83. Parkhurst Helen. *Education on the Dalton Plan*. New York: E.P. Dutton & Company, 1922. 301 p.
84. Piet van der Ploeg. Dalton Plan: Origins and Theory of Dalton Education. SAGE, 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/274570432_Dalton_Plan (дата звернення: 04.10.2025).
85. Potapova I. M., Orlov V. V. Practical approaches to the development of writing skills in teaching foreign languages to humanities students. *Transcarpathian Philological Studies*. 2024. Т. 1, № 34. С. 147–151.
86. Raimes A. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press, 1983. 255 p.
87. Scheidt J. *Kreatives Schreiben. Wege zu sich selbst und zu anderen*. Frankfurt a.M., 1993.
88. Schulz G. Vom Lesen zum Schreiben: Schreibenlaesse suchen, finden, selbst erproben. Dies. Ossowski (Hg, Lernen als genussvolles Aneignen der Kuenste). Hohengehren, 1997. P. 91–101.
89. Scrivener J. *Learning teaching*. Oxford : Macmillan, 2005. 432 p.
90. Tahiri Z. Benefits and drawbacks of project-based learning in upper secondary efl classrooms. *International Scientific Journal Monte*. 2024. Т. 9, № 2.

91. Tienson J. LINGUISTIC COMPETENCE. *UNL Institutional Repository*.

URL: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1258&context=tnas> (дата звернення: 04.10.2025).

92. Vasilieva P. Foreign language communicative competence: problems, approaches, searches and solutions. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2020. № 1(9). С. 98–108.

93. Wai King Tsang, Matilda Wong. Investigating the Process Approach to Writing. *JALT*. 1993. Т. 15, № 2.
URL: <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-15.2-art3.pdf>(дата звернення: 13.09.2025).

94. What is PBL?. *PBLWorks*.
URL: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>(дата звернення: 25.04.2025).

95. Wolfrum J. Kreativ Schreiben. gezielte Schreibfoerderung fuer jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF, DaZ). Auflage, Hueber Verl., 2010. 205 p.

96. Psychological and pedagogical characteristics of a high school student / R. Karimov та ін. *International Journal on Integrated Education*. 2020. Т. 3, № 2.
URL: <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i2.19>(дата звернення: 07.12.2024).

97. Жидецька О.О, Григор'єва Т.Ю. УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. *Секція 2.Теорія і методика навчання та виховання*.
URL:[http://eprints.zu.edu.ua/31296/1/Жидецька%20О.О._Тези%202\(розділ%201.3\).pdf](http://eprints.zu.edu.ua/31296/1/Жидецька%20О.О._Тези%202(розділ%201.3).pdf)(дата звернення: 07.12.2024).

ДОДАТКИ

ПЛАН УРОКУ

Клас: 11

Тема: *Articles* (Focus 3, Unit 5.2)

Тривалість: 45 хвилин

Мета уроку:

Навчальна: формувати навички правильного використання артиклів в англійській мові.

Виховна: виховувати культуру спілкування, толерантність у роботі в парах та групах, формувати взаємоповагу.

Обладнання: підручник *Focus 3*, дошка, аудіозапис, комп'ютер, картинки.

Хід уроку

1. Warm-up (10 minutes)

The teacher greets the class and sets a positive atmosphere. To activate prior knowledge and critical thinking, the teacher shows pictures of megacities and asks: “*What is the biggest problem in the world today?*” Students work in pairs for 2–3 minutes, sharing opinions. Then, they exchange their answers with other pairs.

Next, students open p. 62, Exercise 1. Without reading the text, they predict and discuss the questions in pairs. After that, the teacher shows more pictures that depicts overpopulation and then they read the text and compare their predictions with the actual content. The teacher organizes a short whole-class discussion to reflect on their impressions. This naturally leads to the grammar focus of the lesson.

2. Presentation (Inductive Approach) (8 minutes)

The teacher introduces the topic of articles through examples on the board:

- *Healthcare has improved and people are living longer.*

- *Ukraine is an independent country.*
- *The USA has more pet dogs than any other country in the world.*
- *She bought a book, and the book has amazing pictures of landscapes.*

Students are asked to analyze these sentences and deduce the rules themselves. The teacher supports them with guiding questions, eliciting rules for the use of *a/an*, *the*, and zero article.

After formulating rules, students complete the Grammar Focus section in the Students Book. Peer-checking follows, and then the teacher provides final clarification, ensuring students understand the differences clearly.

3. Practice (15 minutes)

To consolidate grammar in a fun and interactive way, the teacher divides the class into four teams and launches the Bamboozle game (link: <https://www.baamboozle.com/bigclassic/38718/4>). Students compete by choosing tasks and answering questions about articles. This increases motivation and creates a lively atmosphere.

Next, students do Exercise 3 they listen to a recording and complete sentences with the correct articles. Answers are checked together, and the teacher highlights typical errors.

Then students work on Exercise 4 (error correction). They first work individually, correcting mistakes in sentences. Afterwards, they pair up and explain their corrections to each other. The teacher monitors and helps in case some students couldn't explain or find mistakes. Then, the teacher divides students into pairs to discuss which corrected sentences are true for them personally. To add more speaking practice, the teacher organizes a short mingle activity, where students share their corrected sentences with different classmates.

4. Production (10 minutes)

Students do Exercise 6, they complete questions with articles. For communicative practice, the teacher organizes an “Onion Ring” activity students form two circles (inner and outer) and rotate, asking and answering questions with several partners. This maximizes interaction and fluency.

Then students do Exercise 7 in pairs, completing short dialogues with the correct articles. They read their dialogues to each other and later to the class, paying attention to article usage and correcting mistakes if necessary. The focus is on both accuracy and the natural use of articles in context.

5. Wrap-up (2 minutes)

The teacher invites students to reflect: “*What new thing did you learn today about articles?*” Each student shares at least one point.

The teacher summarizes the lesson, gives brief feedback on students’ work, emphasizes strengths, and notes common mistakes to improve in future lessons.

Homework is assigned (Workbook Unit 5.2).

Name: _____

Date: _____

How Did I Become More Environmentally Aware?

Write a reflective text in which you describe how you became more environmentally aware. (150-200 words)

llll

Name: _____

Date: _____

Tips for protecting the environment

Write a short paragraph (8–10 sentences) in which you give practical tips on how to protect the environment. Your tips should be clear, useful, and connected to real-life actions.

llll

Name: _____

Date: _____

What I've Learned About Our Planet

Write a reflective text (approximately 150 words) in which you describe what you have learned about our planet and how this knowledge has influenced your attitude toward the environment.

llll